

ДОКТОРАНТИТЕ В НАУКАТА. 7
DOCTORAL STUDENTS IN SCIENCE. 7

**Сборник от докторантски разработки, представени на Докторантско училище и 7-ма Докторантска научна сесия на Философски факултет към Югозападен университет „Неофит Рилски“
14.12. – 15.12.2023**

**Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski”
14.12 – 15.12.2023**

ISSN 2738-8328

Рецензенти:

доц. д-р Наташа Ангелова

проф. д-р Кирилка Тагарева

Благоевград, 2024

Редакционна колегия:

- **Проф. д-р Станислава Стоянова,**
- **доц. д.н. Стоил Мавродиев,**
- **доц. д-р Теодор Гергов,**
- **гл.ас. д-р Гергана Станоева,**
- **гл.ас. д-р Ивета Якова,**
- **ас д-р Ива Димитрова,**
- **ас д-р Благовеста Дафкова,**
- **ас д-р Румяна Попова,**
- **ас д-р Иво Минков.**

СЪДЪРЖАНИЕ

ДОКТОРАНТСКА НАУЧНА СЕСИЯ

I. ПСИХОЛОГИЯ

Йога и щастие

Аделина Димитрова, докторант ... /1-15

Йога и благополучие

Аделина Димитрова, докторант .../16 - 34

Анализ на влиянието на стилове на учене на Рейд и стилове на учене по Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност

Анита Крънчева, докторант .../35 - 44

Социална интеграция на настанените в домове за възрастни, с цел постигане на активно стареене чрез логотерапевтични методи

Антоанета Пеева Пеева .../ 45 - 57

Стигмата на осиновяването

Величка Симеонова Дошева-Христова, докторант .../ 58 - 67

Методи за събиране на доказателства при изследване на арт-терапевтичен процес

Ирина Милиева, докторант .../ 68 - 75

Концепцията за "конфликт" в психологическата и педагогическата литература. Неговата същност, функции. Класификация на конфликтите

Мария Василева, докторант .../ 76 - 83

Влияние на духовността върху благополучието

Йордан Аврамов, докторант .../ 84- 90

Духовни и екзистенциални аспекти на естетичното преживяване и благополучието

Йордан Аврамов, докторант .../ 91- 97

Възrastови и социално-демографски детерминанти на толерантността към неопределеност

Кирил Велков, докторант .../ 98 - 109

Влиянието на стреса на работното място върху мотивацията на персонала

Мария Стоянова Дамянова-Андреева, докторант .../ 110 - 117

Влияние на развода върху социалните умения на децата

Мария Петкова, докторант .../ 118 - 124

Значение на икономическия статус за социалното развитие при децата

Мария Петкова, докторант .../ 125 - 129

Как се възприема домашното насилие на Балканите

Миглена Кралева, докторант .../ 130 - 139

Организационната култура и нейните ефекти върху служителите

София Секулова, докторант .../ 140 - 146

Разработване на тренинг за родителите на децата от първа възрастова група в детската градина

Станка Трайкова, докторант .../ 147 - 155

Локус на контрола, стресоустойчивост и психично благополучие при самоактуализираща се личност

Валерия Симеонова Данаилова, докторант .../ 156 - 170

Individual differences among siblings with typical growth and those with special educational needs

Ismini Angeliki Kavelidou, Ph.D student .../ 171 - 185

Life satisfaction and school adaptation of children with special educational needs living in institutions - the Greece context

Fani Karagkouni, Ph.D student .../ 186 - 203

Peculiarities of children with special educational needs living in institutions according life satisfaction and school adaptation

Fani Karagkouni, Ph.D student .../ 204 - 215

Mental resilience in education: The importance of a positive school climate

Dimitra Dimopoulou, PhD Student .../ 216 - 227

Anxiety and Exhaustion as Consequences from E-learning in Students with Special Educational Needs – The Case of High School Students in Greece

Konstantinos Pardalis, PhD Student .../ 228 - 246

Mental resilience in teachers

Dimitra Dimopoulou, PhD Student .../ 247 - 261

The effects of Covid-19 on adolescents' mental health and their psychological well-being

Grigorios Seretis, PhD student .../ 262 - 275

E-learning and Anxiety in High School Students with Special Educational Needs

Konstantinos Pardalis, PhD Student .../ 276 - 288

Emotional Intelligence of Students with Special Educational Needs – Literature Review

Ismini Angeliki Kavelidou, PhD student .../ 289 - 305

Acceptance and commitment as a treatment for a secondary school teacher who is unable to manage the behavioral problems of his students.

Eleni Stathopoulou, Psychologist, Ph.D student .../ 306 - 312

Gendered pathways in education: A multiple regression analysis of school anxiety and attachment styles in Greek students

Chrysanthi Brati, PhD student .../ 313 - 316

Interrelations of academic enthusiasm and emotional well-being: A Study on school anxiety and attachment styles among Greek adolescents

Chrysanthi Brati, PhD student .../ 317 - 322

Life satisfaction of children with special educational needs – Literature Review

Fani Karagkouni, PhD student .../ 323 - 340

Self-esteem and self-perception

Theodora Roidou, PhD student .../ 341 -349

The role of psychologists in the Greek educational system. The challenges of intervention in school environment

Valentina Myrissa, PhD student .../ 350 - 361

E-learning during the Covid-19 pandemic in Greece

Vasiliki Kordatou, PhD student .../ 362 - 376

Special education teachers of secondary education: The effect of burnout in their lives (social – professional)

Maria-Sara Koumoutsou, Ph. D, student .../ 377 - 397

Emotional intelligence and academic success among siblings with differences in individual development

Ismini Angeliki Kavelidou, Ph.D student .../ 398-409

II. СОЦИОЛОГИЯ

Социални условия VS. ревматични заболявания. Формиране на социални граници

Анита Бедникова-Христова, докторант .../ 410 - 431

Българската образователна система - предимства и недостатъци

Василка Тасева, докторант .../ 432 - 454

Актуални тенденции и предизвикателства при престъплението трафик на хора

Любка Костадинова, докторант .../ 455 - 467

Неделното училище за деца в България

Михаела Бозаджийна, докторант .../ 468 - 474

Критичното мислене като цел и продукт на образованието и тяхната взаимна свързаност в перспективата за високо развито и адаптивно общество

Цветелина Бурова, докторант .../ 475 - 483

Ню Ейдж в политическото поле

Яна Филева, докторант .../ 484 - 501

Methodology of the research - The Conventional Crime Among Ethiopian Jews in Israel

Andalow-Avraham Takala, PhD student .../ 502-508

The consequences of internet addiction to the psychosocial development and health of children and adolescents in Greece: A literature review

Athanasia Konstantopoulou, PhD student .../ 509-517

The Hand in Hand School: Creating a safe intercultural space within a Multicultural Context

Amira Bar Shalom, PhD student .../ 518 - 524

Family-School Interaction in Student Achievement

Hliana Bouchouna, PhD student .../ 525 - 531

Exploring the Social Prestige of Teachers in Greek Education: A Literature Review

Konstandina Balala, PhD student .../ 532 - 538

Cyberbullying and digital skills in school environment

Kyriaki Tzintzoglou, PhD student .../ 539 - 557

Examining innovation in the Greek educational system

Maria Drenou, PhD student .../ 558 - 564

Intersection of Identities in Personal Stories about Reincarnation in the Druze Community in Israel

Fatin Fayad, PhD student .../ 565 - 577

The effect of educational level on the involvement of Palestinian Arab women in the labor market in the State of Israel

Abu Ahmad Redan, PhD student .../ 578 - 587

III. ПОЛИТОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ

Населението в България – най-бързо намаляващото в ЕС

Даниела Ангелова, докторант .../ 588 - 596

Идеологически промени в образователната система и нови идеологически школи

Адиел Шошани, докторант .../ 597 - 604

“Арабският социализъм” като идеологическо движение в политическата история на Египет – Насър (1956-1970 г.)

Шмуел Хен Леви, докторант .../ 605 - 612

Икономически и политически последици от вълната от търсеци убежище в Европа през последните 10 години

Едмънд Дей, докторант .../ 613 - 623

Еволюция на комуникацията и изказът в епохите

Христина Калайджиева, докторант .../ 624 - 628

Херменевтика на любовта. Концептуален анализ според възгледите на Н. Бердяев и ап. Павел

Диана Христова, докторант .../ 629 - 633

Работата на структурите за сигурността в държавния апарат

Венцислава Венчова, докторант .../ 634 - 659

Йога и щастие

Yoga and happiness

Аделина Димитрова, докторант
Adelina Dimitrova, PhD student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy
email: mrs.dimitrova.bg@gmail.com

Резюме: Статията предлага сравнително изследване на усещането за щастие и удовлетвореност от живота между две групи - практикуващи и непрактикуващи йога. Подробно са изследвани и съпоставяни двете групи, като се сравняват нивата на щастие помежду им. Чрез направеното изследване установяваме, че усещането за щастие е по-силно изразено при хората, практикуващи йога и те са по-доволни от живота си.

Ключови думи: щастие, практикуващи, непрактикуващи, йога.

Abstract: The article offers a comparative study of the feeling of happiness and life satisfaction between two groups - yoga practitioners and non-practitioners. The two groups were studied and compared in detail, comparing the levels of happiness between them. Through the research that has been done, we found that the feeling of happiness is more expressed in people who practice yoga and they are more satisfied with their lives.

Keywords: happiness, practitioners, non-practitioners, yoga.

1. Въведение

Щастието е вълнувало хората още от древни времена. То е най-търсено, но постигането му сякаш е недостижима цел за хората. Щастието не е моментно състояние, а е един дълъг път на осъзнаване на целта на живота, което е и основната задача на йога. За да бъде щастлив, човек трябва да е доволен от постигнатото, твърди йога. Да има вътрешен баланс и спокойствие. Очакванията са съществен момент и компонент от усещането за щастие, обясняват учените.

Позитивният начин на мислене дава вяра, надежда и оптимизъм в светоусещането и хората определят тези емоции като щастие.

В съвременния свят човек е подложен на неспиращ поток от информация. Рекламите предизвикват все по-голямо желание за постижение в материалната сфера и това води до напрежение в ума. Човек се чувства незадоволен и нещастен. Един от начините за усещане на щастие е постигането на вътрешен мир чрез осъзнаване. Човек трябва да разбере реално от какво има нужда в живота, а не да се стреми само към удоволствие. Когато животът е изпълнен със смисъл и цел, човек е окрилен и се чувства щастлив. За да има високо ниво на удовлетвореност и щастие, човек трябва да се развива непрекъснато и да се самоусъвършенства. Това е смисълът на живота. В това изследване се доказва, че хората, които практикуват йога, се чувстват по-удовлетворени и щастливи спрямо хората, които не практикуват.

Йога е науката, философията, която дава отговорите как да постигнем вътрешна хармония, удовлетвореност и щастие. Тя е системата от практики и философия, чрез която се постига добро здраве, умиротворение, спокоен и удовлетворен ум. Чрез практикуването на йога човек може да има успех в живота, особено ако се стреми към духовно израстване и желае да постигне напредък. За целта е необходимо да развие определени качества. Ако тези качества се отработят, ще притежава сила, мощ и това е основният ключ към вътрешно спокойствие, мир и хармония. Според Свами Шивананда, за да е щастлив човек, той трябва да развива и притежава определени качества: искреност, смиреност, състрадателност, великодушие, да бъде нераздрознителен, устойчив, семпъл, благороден, щедър, мил, лъчезарен, приспособим, цялостен, упорит, уравновесен. Да търси истината, да е регулярен в начинанията, да не е арогантен и суетен. Щастието е цялостното усещане на удовлетворение, баланс и вътрешен мир. Когато човек има тези качества, неговият ум е спокоен и уравновесен - липсва стресът, породен от непрекъснатия поток от мисли как да бъдат постигнати желанията в материалния свят.

Психологът Ерих Фром твърди, че усещането за мир и спокойствие може да бъде постигнато във взаимодействие с природата. В съвременното си човек е загубил връзката със заобикалящия го свят. Красивите гледки, планините, моретата, обитателите в гората, носят усещане за вътрешна радост и умиротворение. Свами Ниранджан, ръководител на Бихарския университет по

йога в Индия, казва, че за да сме удовлетворени от живота трябва да живеем по формулата „3 x H” (Health, Happiness and Harmony). Здравето, щастието и хармонията ще ни изпълнят с усещане за пълнота и единение с природата на собствената ни същност. Всички живи същества сме взаимосвързани и си взаимодействаме като едно единно цяло. Цялата Вселена е единен организъм. Това е философията на йога.

Щастие– теории за щастието

Щастието е наричано с много имена, като например цел в живота, емоционално състояние, път за постигане. В източните философии е наричано блаженство, нирвана, екстаз, катарзис, еуфория. В живота хората го наричат успех, постижение, върховна радост. Всеки човек мечтае да бъде щастлив.

В Древна Гърция се формират две характерни традиции - хедонистична и евдемонишна. Това са две различни гледни точки относно щастието, базиращи се на два различни принципа, които са „удоволствие и щастие” и „благородство и дълг”. **Хедонизмът** твърди, че единствената ценност е удоволствието. Най-висша цел на човешкия живот е щастието и насладата. Наслаждението е най-голямата ценност и всичко, което не е свързано с удоволствието, не е важно. Целта и смисълът на живота е стремежът към удоволствие.

Гръцкият философ Аристип (IV век пр.н.е.) поставя началото на хедонизма, като определя висшето благо в достигането на висши удоволствия. Епикур доразвива концепцията, че щастието може да бъде постигнато чрез непрестанно търсене на удоволствие, но при условие, че човек се чувства свободен и със самочувствие. Той твърди, че всяко живо същество, още от самото си раждане, се стреми към удоволствие и избягва страданието. Противоположността на хедонизма е аскетизмът. В йога една от основните практики за овладяване на определени качества е свързана с аскетизма. Аскетът живее скромно, семпло, няма излишни нужди, не се стреми към удоволствия и няма желания за постижения в материалния свят. Обикновено практиката на аскетизъм е свързана със самовглъбяване, разсъждения над смисъла на живота, медитация с цел себереализация и усъвършенстване.

За разлика от хедоничното разбиране за щастието, евдемонишното такова ни кара да се отречем от моментните удоволствия и да търсим дълготрайно щастие, като си поставяме цели и задачи в дългосрочен план. Евдемонията е

дълбоко засегната в трудовете на гръцкия философ Аристотел, в концепцията му за щастие и добродетел. В "Никомахова етика" той разкрива същността на тази теория. Според Аристотел, ако животът на човек е свързан с духа и добродетелта, това води до по-добър живот. Щастието е свързано пряко с нашия начин на живот. Аристотел твърди, че човешката дейност винаги е свързана с правенето на добро. Той казва, че човешката природа по същество е добра. Според него стремежът към съвършенство е основната движеща сила. Законът на Вселената е свързан с възможността човек още от раждането си да развива и разгръща потенциала си.

Древните философи твърдят, че щастието не е само удоволствие, а е свързано с висши принципи, добродетели и стремежи към усъвършенстване и това те наричат „добър живот” . В съвременния свят хората продължават да търсят отговор на въпроса какво прави хората щастливи. Все по-често се разсъждава на тема човешкото благополучие. Позитивната психология търси отговорите на въпроса какво е смислен и щастлив живот. Юнг, Маслоу, Селигман, Роджърс и много други са черпили вдъхновение и знания от древногръцките и източните традиции. Свами Сатянанда в списание (Yoga Magazine, November-December 2009г, published by BSY, Munger, India) казва: „Щастието няма нищо общо с богатството и бедността. Не забравяйте, че в света няма да намерите човек, който да е напълно щастлив. Дори този, който има пари, деца, добра къща, уважение и няма врагове, също е измъчван от болка. Има смърт във всяка къща. Надеждата и отчаянието са навсякъде. Той казва, че богатият човек също преминава през нещастия в живота си, както бедния. Бедният човек не може да заспи, защото трябва да омъжи дъщеря си, също и богатият човек, който ще прахоса милиони долари по сватбата на дъщеря си, не може да заспи без приспивателно. Този, който може да си позволи и най-вкусното ястие, приготвено по най-чистия и здравословен начин, не може да го смели без хапче. И тези, които си имат личен лекар със сигурност ще се разболеят. Най-организираната и безопасна за живеене страна е Швеция. Който има нужда от работа, я намира веднага. Това е закон там. Който търси дом, намира веднага и той е оборудван с всичко необходимо. Ако някой не желае да сключи брак, но иска да си осинови дете, това става лесно. Просто е приемливо. Накратко, всичко е възможно само да го поискаш. И въпреки това Швеция е страната с най-много самоубийства. Което показва, че дори да си си осигурил пари, жилище,

семейство, любов, всичко това не ти гарантира щастие. Парите не ти гарантират щастие. Това е сигурно. Естествено, бедният човек си има свои проблеми. Ако се разболееш, не може да отиде на доктор, защото не може да му плати или пък да си купи лекарства. Така че щастието и тъгата нямат нищо общо с богатството или бедността. Ако някой е нещастен от липсата на пари или работа, не е сигурно, че ще е щастлив, когато си ги осигури. Щастлив е този, който е доволен. Ако има задоволство в ума, всякакво богатство е като праха. Така че, при каквито и обстоятелства човек да попада, опитайте се да останете доволни и да благодарите на Вселената, за това, което Тя ви е дала.“ Човек трябва да е благодарен за всичко, което има и е постигнал в живота. Само тогава ще се усети умиротворен и изпълнен с удовлетворение. За да е трайно щастието, ежедневно човек трябва да се старее да е с позитивна нагласа към живота и да изгражда добродетелни качества.

Бхакти йога е свързана със суфизма по своята същност. Много източни поети, мислители и музиканти са суфисти. Те изпитват поток от самовъзникваща радост и екзалтация и я отразяват в своите произведения. Гледат света с очите на влюбен човек и по този начин чувстват единението с всичко и с всеки, сякаш са едно. Великият индийски поет и суфи Кабир казва: „Ще трябва да избирате дали искате да се развивате или да сте щастливи. Човек жадува да е щастлив и да пропъди тъгата. Това е естествено нещо за всеки човек.“

Според йога смисълът на живота е да живеем с любов и благодарност. Това се доближава до философията на учителя Петър Дънов, който казва, че има четири важни неща в живота: благодарност, осъзнаване, щастие и любов. Благодарността дава сила на всеки да понесе неблагоприятните ситуации в живота. Когато имаш благодарност, умът е с позитивна нагласа и проблемите в живота могат по-лесно да се преодолеят. Законът на диалектиката е свързан с натрупването. Когато благодарим за малкото добро, ще се върне по-голямо добро. Ако благодарим за същото, ще дойде още по-голямо добро. И това е законът за натрупването. Колкото повече човек е изпълнен с позитивна нагласа и благодарност, толкова по-лесно страданието и неприятностите се преодоляват.

За щастието са нужни правилни мисли, позитивни чувства и искрени думи. Човек трябва да говори добре, убедително, с позитивна нагласа. Мислите и чувствата да са правилни, концентрирани, целенасочени и добронамерени. Чувствата да са изпълнени с разбиране, емпатия, състрадание и милосърдие. Ако

човек говори каквото мисли и чувства, той е искрен. Това се постига с усилената работа и постоянство. Така ще бъдем напълно удовлетворени от себе си. Махатма Ганди казва: „Винаги се стремете към пълна хармония на мисъл, слово и дело. Пречиствайте мислите си и всичко ще бъде наред.”

Осъзнаването е дълъг и постоянен процес, в който с упоритост се постига удовлетворение от живота. Осъзнаването на ситуацията и правилните действия водят до удовлетвореност и успешно развитие на ситуацията. Законът на подобията гласи, че каквото повикаш, това ще се обади. Ако човек е негативен, недоволен и не приема себе си, Вселената ще му отвърне по подобен начин. Човек трябва да харесва и приема себе си, за да има самочувствие и този процес на самоусъвършенстване трябва да продължава през целия му живот. Когато човек е с позитивна нагласа, доволен е от себе си, целият заобикалящ го свят ще бъде в хармония с него. Великият суфи поет Руми казва: „Животът на този свят е хармония на противоположностите.”

Само чрез любов можем да постигнем самовъзникваща постоянна радост от живота, екзалтация. Когато човек бъде докоснат от любовта, се чувства като новороден. Хората трябва да правят всичко с любов. „Любовта е енергизиращият еликсир на Вселената. Причината и следствието на цялата хармония” – казва великият Руми. Само любовта е правилният начин на действие и тя интуитивно ни води към правилни постъпки. Любовта трябва да е безрезервна, да нямаме очаквания спрямо другите хора и нагласи към бъдещето. Във всяка ситуация трябва да даваме най-доброто от себе си. Ако живеем като „влюбени в живота”, ще виждаме колко е красив и приветлив света. Това позитивно и благородно усещане за света води до усещането за удовлетворение, вдъхновение и щастие. Всяко нещо, изпълнено с любов, вдъхновява да постигнем своите желания и мечти. Любовта трябва да е начинът ни на живот и тя ще ни даде възможност да развием себе си в най-добрата ни светлина.

Първите новини и невероятни истории за мистични мъдреци от Изтока – йоги и техните "чудеса" започват да проникват на Запад преди повече от две хилядолетия. През 327 г. пр. н. е., по време на похода на Александър Велики в Индия, той среща своя йога учител и е възхитен от източната философия. Йога е духовна наука, която има за цел да постигне баланс и хармония в живота ни.

Йога означава съюз, обединение между дух, ум и тяло, както и единение на индивидуалното и космично съзнание. Тя се практикува повече от пет хиляди

години. Философията на йога смята, че всичко в природата е взаимосвързано. Принципите на природата са еднакви както в микрокосмоса, така и в макрокосмоса, т.е. всичко, което присъства в космоса, присъства и в човешкото тяло. В съвременната наука теорията за холографската вселена е базирана на този принцип. Той е залегнал и в херметизма - „каквото горе, това и долу”.

Чрез практикуването на йога човек се самоусъвършенства и регулира, с цел да развие своя пълен потенциал на всички нива на съществуване. Това става чрез хармонизиране между човека и природата. Йога е древна наука и затова свидетелстват много изображения отпреди 5000г. пр.н.е. Знанието се е предавало „от уста на ухо”, т.е. директно от учител на ученик. Първите древни текстове, описващи йога, са ведите. Те разглеждат различни аспекти от живота на човек, дават съвети за моралното поведение, за здравословния начин на живот и за духовното усъвършенстване. За тях се смята, че са написани от мъдреци, които чрез медитация са „чули” тези текстове. По-късно възникват философски и мистични произведения на санскрит, които се наричат „Упанишади“ и „Пурани“. В „Бхагавад Гита” Кришна разяснява на Арджуна какво е йога, като според него това е поведение и начин на живот, който води до освобождение на духа.

Практиките, чрез които човек се усъвършенства и променя умствените нагласи към позитивно мислене са мантри, Йога нидра и медитация.

2. Цел на изследването

Изследването има за цел да установи нивото на субективното усещане за щастие в хора, които практикуват йога, в сравнение с непрактикуващи йога. Да се анализира усещането за щастие и благополучие при хората, практикуващи йога и тези, които не са практикували йога.

3. Хипотеза на изследването

Предположено бе, че усещането за щастие е по-силно изразено при хората, практикуващи йога и те ще са по-доволни от живота си.

4. Методика на изследването

Оксфордски въпросник за щастието - Оксфордският въпросник за щастието (The Oxford Happiness Questionnaire) е създаден от психолозите Michael Argyle и Peter Hills. Този въпросник е тясно свързан с емоционалното усещане за

щастие, позитивизъм, радост и хармонични отношения. Позитивно функциониране и психично благополучие по Оксфордския въпросник, относно щастиято, изследваме:

- **Цел в живота:** всеки човек има цели, възгледи и вярвания за живота, т.е. усещането за цел и смисъл в живота.
- **Сравняване със средата:** свързано е с осъзнаването и способността човек да се справя в сложни ситуации и да избира подходящо обкръжение.
- **Независимост:** човек е удовлетворен от себе си и от посоката на живота си, устойчив на средата и верен на възгледите си.
- **Позитивни отношения за другите:** човек е състрадателен, изпитва удовлетворение от контактите с другите хора, способен е да обича.

Скалата за измерване на щастиято се съдържа в 29 въпроса с 6-степенна скала (от 1 = „Напълно несъгласен” до 6 = „Напълно съгласен”). Например, за едно от твърденията във въпросника е „Аз съм много щастлив”. В твърдения 1,5,6,10,13,14,19,23,24,27,28,29 резултатите се изчисляват реверсивно, по следния начин:

“2” за “5”

“3” за “4”

“4” за “3”

“5” за “2”

“6” за “1”

Сумираният резултат от всички твърдения се дели на 29 , при което полученият резултат се сравнява със следните твърдения:

- 1-2: Нещастен. Ако сте отговорили честно и сте получил нисък резултат, сигурно виждате себе си и ситуацията Ви по-зле, отколкото е в действителност.
- 2-3: До известна степен нещастен.
- 3-4: Нито щастлив, нито нещастен.
- 4: Щастлив, до известна степен. Удовлетворен. Това е средностатистическият резултат.
- 4-5: Доста щастлив.
- 5-6: Много щастлив. Щастиято има повече ползи, отвъд това да се усещаш добре. Подобрява здравето, брака и постигането на цели.

6: Прекалено щастлив. Скорошни изследвания показват, че има оптимални нива на щастие за успеха в работното място или училището, здравето.

Участниците бяха поканени да се включат в изследването доброволно.

5. Процедура

Изследването бе проведено анонимно, на хартиен носител бяха предоставени методиките за изследване на хората от двете групи. Всеки участник индивидуално попълни бланките. Отговорите на въпросите отнеха приблизително десет минути на всеки от участниците. Използван бе SPSS 16 като T-test в това изследване.

6. Изследвани лица

Общият брой на изследваните лица е 60 човека – мъже и жени във възрастов диапазон от 18 до 71 години, живещи в София и Варна. 30 човека не практикуват йога и от тях 14бр. са мъже, 16 бр. са жени и работят към момента на изследването. Във втората група от изследвани лица (30 човека), 10 са мъже, 20 са жени, работещи към момента на изследването. 30 от анкетираните са се занимавали и са практикували йога в продължение на две години или повече, изпълнявайки йога асани пози, дихателни практики-пранаяма, релаксация. Другите 30 участници са произволно избрани хора, на произволна възраст, които не са практикували йога.

Табл. 1

Данни за общия брой участници в изследването разпределени по полов признак

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Мъже	24	40,0
Жени	36	60,0
Общо	60	100,0

Табл. 2

Данни за броя на участниците в двете групи, практикуващи йога и непрактикуващи йога

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Непрактикуващи йога	30	50,0
Практикуващи йога	30	50,0
Total	60	100,0

7. Резултати и обсъждане

Анализ на резултатите по получените данни от Chi-square по скала Щастие на Оксфордския въпросник.

Изследването за щастие бе анализирано чрез анализ на X^2 - анализ (Хи-квадрат). Този анализ показва връзката между променливите по категорийни скали. Индикатор за наличието на статистически значими различия между групите е стойността на нивото на значимост на изведения коефициент Sig.2(2-sided), поместен в таблицата Chi-Square. X^2 е критерий на Пийърсън (Pearson Chi-Square), df - степени на свобода на разпределението от данни, p - равнище на значимост на X^2 - критерия на Пийърсън.

Табл. 3
Резултати от статистическата процедура X^2 за установяване на значими различия по отношения на нивото на щастие при практикуващи и непрактикуващи йога

		Нива на щастие				Общо
		Под средното	Средно	Високо	Много високо	
Непрактикуващи	Брой	3	25	2	0	30
	% за непрактикуващите	10,0%	83,3%	6,7%	,0%	100,0%
	% за нива на щастие на непрактикуващите	100,0%	71,4%	11,1%	,0%	50,0%
	% Общо	5,0%	41,7%	3,3%	,0%	50,0%
Практикуващи	Брой	0	10	16	4	30
	% за практикуващите	,0%	33,3%	53,3%	13,3%	100,0%
	% за нива на щастие на практикуващите	,0%	28,6%	88,9%	100,0%	50,0%
	% Общо	,0%	16,7%	26,7%	6,7%	50,0%
Общо	Брой	3	35	18	4	60
	% за всички изследвани	5,0%	58,3%	30,0%	6,7%	100,0%
	% за нива на щастие	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Общо	5,0%	58,3%	30,0%	6,7%	100,0%

Само 5% от хората имат под средната степен на щастие, т.е. неудовлетвореност. В тази група няма хора, практикуващи йога, т.е. с резултат в тази група. 58,3% от хората, практикуващи и непрактикуващи йога, имат резултат 4, което е „щастлив до известна степен“, т.е. средно статистически резултат, като с този резултат 83,3% са хора, непрактикуващи йога, а 33,3% са практикуващите йога. За високото ниво на щастие, общо сумарно практикуващи и непрактикуващи, е 30%, като за ИЛ, непрактикуващи йога е 6,7%, а за практикуващите йога е 53,3%.

С резултат „много щастлив“ са 6,7% общо изследваните в 2-те групи, практикуващи и непрактикуващи, като този резултат представлява 13,3 % от групата на практикуващите йога, а от непрактикуващите няма такива с резултат „много щастлив”.

В следващата таблица са поместени резултатите от статистическата процедура χ^2 - анализ, които демонстрират, че наблюдаваните различия между практикуващи и непрактикуващи по отношения на нивата на щастие са статистически значими $\chi^2 (3, N=60) = 24,317$ при ниво на значимост $p = 0,000$.

Табл. 4
Стойности на Хи-квадрат анализ, df, коефициент на значимост

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,317^a	3	,000
Likelihood Ratio	28,741	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,807	1	,000
N of Valid Cases	60		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Графика 1 показва средно аритметичните резултати за нивата на щастие по Оксфордския въпросник. Практикуващите йога имат по-високи стойности от непрактикуващите йога.

Графика 1



Графика 2 онагледява графично представяне на резултатите за щастие по Оксфордския въпросник за двете групи заедно, практикуващи и непрактикуващи йога. Наблюдават се статистически значими различия между двете групи.

Графика №2



В Графика 3 се наблюдава процентното разпределение на резултати за щастие по Оксфордския въпросник при непрактикуващи йога.

Графика №3



От графиката се вижда, че 10% от непрактикуващите йога са дали ниво 3 по Оксфордския въпросник, което е отговор „не съм щастлив“. 83,00% от непрактикуващите са дали отговор ниво 3,97, което означава „нито щастлив-нито нещастен“. 7,00% от тях са дали отговор 5, който означава „много щастлив“. При практикуващите йога общата стойност на нивото на щастие е 4,8, което е „много щастлив“ и 54,00% от тях са дали този отговор. 33,00% са дали отговор

„щастлив“, 13,00% са дали отговор „напълно щастлив“ и няма нито един отговор „нито щастлив-нито нещастен“ или по-ниска скала.

Графика №4



Графика 4 показва резултатите за щастие по Оксфордския въпросник за практикуващи и непрактикуващи.

8. Заключение

„Щастието не зависи от това кой сте и какво имате. То зависи предимно от това какво мислите“, казва Дейл Карнеги, един от най-известните психолози, публицисти и лектори. Той ни е завещал безценно богатство от мъдрост и житейско вдъхновение. Винаги е живял и творил, воден от максимата, че в света няма лоши хора. „Има просто неприятни обстоятелства, с които трябва да се борим“. Като позитивен съвет в тази насока Дейл Карнеги отбелязва: „Ако животът ви поднесе лимон, направете си лимонада.“

Общият извод показва, че хората, практикуващи йога, се чувстват по-щастливи, по-удовлетворени от живота, с по-добра степен на благосъстоятелност и визия за бъдещето.

Йога повишава креативността. С практиката идва творческото вдъхновение – човек иска да създава и твори, и вижда красотата във всичко, което го заобикаля.

Йога обединява тялото и ума, затова и ползите от нея са свързани с физическото, с емоционалното ни състояние и менталното ни здраве. Йога е достъпен и евтин метод - изцяло от нас зависи да бъдем здрави, щастливи, пълни

с енергия. „Това, което търсите, търси вас” – казва Мевляна Руми, известен персийски суфи поет.

Практиките на Йога ни зареждат с жизнена енергия и дават възможност да видим света по нов, необикновено красив и вълшебен начин, какъвто е в действителност. Чрез практиките се изоставя вредния навик да похабяваме силите си в копнежи за постижения и удоволствия.

Умът е този, който създава проблемите. Ние сме в непрестанен мисловен процес, който ни напряга и стресира. От време на време мислите прекъсват и точно в тези прекъсвания, в пространства между мислите, е Божественото, пълното удовлетворение, щастие, просперитет. Там, в свещената тишина между две мисли, се усеща благоденствието, тъй както се вижда чистото синьо небе между два облака. „Живей живота си така, сякаш всичко във Вселената е създадено за твое добто” (Руми).

Йога означава „интеграция“. Единно цяло между тяло, ум и съзнание. Йога води до пълно осъзнаване на истинската реалност Тази пълнота ни позволява да бъдем в хармония с целостта на съществуването, естествено изпълнени с удовлетвореност от живота, щастие и благоденствие. В това състояние животът е „чудо“. Всичко, което се случва, е мистерия.

References:

1. Jyotirmayananda,S. (2015). *Yoga Exercises for Health and Happiness*, Izd.: International Yoga Society
2. Jung, C. (2014). *Psihologia na iztochnata relighia [Psychology and Religion: West and East]*, Izd.: Lege Artis
3. Jung, C. (2022). *Psihologia i alhimia [Psychology and Alchemy]*, Izd.: Lege Artis
4. Jung, C. (2012). *Psihologia na Kundalini yoga. [The Kundalini Yoga]*, Izd.: Lege Artis
5. Kastaneda, C. (2003). *Uchenieto na don Juan. [The Teaching of Don Juan]*, Izd.: Prozoretz
6. Murphy, J. (2023). *Silata na tvoeto podsaznanie. [The Power of Your Subconscious Mind]*, Sofia: Izd. Kibea
7. Niranjananda,S.S. (2016). *Prana and Pranayama*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India

8. Niranjanda,S.S (2012). *Mind, Mind Management & Raja Yoga*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
9. Niranjanda,S.S (2013). *Living the Divane Life*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
10. Niranjanda,S.S (2013). *Hatha Yoga for Everyone*, Izd.: Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
11. Rama, S. (2008). *Patiat na omania i svetlinata*. [Path of Fire and Light, Vol.1: Advanced Practices of Yoga], Izd.: Aratron
12. Satyananda, S.S. (2013). *Jnana Yoga Method and Attainment*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
13. Satyananda, S.S. (1999). *Yoga Nidra*. Saraswati.
14. Satyananda, S.S. (2013). *Asana Pranayama Mudra Bandha*. [Asana Pranayama Mudra Bandha], Izd.: Balgarska Yoga Asociacia.
15. Schultz S.E. (2012) *Istoria na modernata psihologia*. [A history of Modern Psychology], Izd.: Nauka i izkustvo
16. Sivananda, S.(2006). *Health and Happiness*. The Divine Life Society.
17. Sivananda, S.(1999). *Thought power*. The Divine Life Society.
18. Sivananda, S. (2015). *Misteriite na choveshkia* [Mind – Its Mysteries and Control], Izd.: Omni Vselena.
19. Sivananda, S. (2013). *Praktichni uroci po yoga*. [Practical Lessons in Yoga], Izd.: Omni Vselena
20. Vivekananda, R. (2016). *Prakticheska psihologia na yoga*. [Practical Yoga of Psychology, Izd.: Balgarska Yoga Asociacia
21. Vivekananda, S. (1997). *Izkustvoto na meditaciata*. [Meditation and its Methods according Swami Vivekananda], Izd.: Kibea
22. Vivekananda, S. (2022). *Raja Yoga*. Amrita.
23. Vivekananda, S. (1999). *Jnana Yoga*. Odisei.

Йога и благополучие

Yoga and well-being

Аделина Димитрова, докторант
Adelina Dimitrova, PhD student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy
email: mrs.dimitrova.bg@gmail.com

Резюме: Статията представя сравнително изследване на усещането за благополучие и процъфтяване между две групи - практикуващи и непрактикуващи йога. Подробно са изследвани и съпоставяни двете групи, като се сравняват нивата на благополучие помежду им. В направеното изследване се установи, че усещането за благополучие и процъфтяване е по-силно развито при хората, практикуващи йога, отколкото при непрактикуващите.

Ключови думи: благополучие, процъфтяване, практикуващи, непрактикуващи, йога.

Abstract: The article offers a comparative study of the feeling of well-being and flourishing between two groups - yoga practitioners and non-practitioners. The two groups were studied and compared in detail, comparing the levels of well-being between them. Through the research that has been done, we found that the feeling of well-being and flourishing is more expressed in people who practice yoga than in non-practitioners.

Keywords: well-being, flourishing, practitioners, non-practitioners, yoga.

1. Въведение

Съвременният свят е научно и технически напреднал. Материално сме задоволени, но въпреки тези „придобивки”, масово хората не са удовлетворени от живота. Благополучието (well-being) е мечтата на всеки човек. Малко хора изпълват със съдържание тази дума и осъзнават нейния истински смисъл. От дълбока древност хората са търсили тайните на благоденствието и благополучието. Йога дава отговорите как да ги постигнем и осъществим в живота.

Изследването има за цел да покаже, че хората, практикуващи йога, се чувстват по-удовлетворени от живота, изпълнени с усещане за благополучие и

благоденствие. Нови хоризонти се отварят пред всеки човек, който прави йогийски практики. Ентузиазмът, удовлетворението, приповдигнатостта, здравето, щастието и благополучието съпътстват човека. Практиките в йога дават възможност на човек да живее в нестихваща радост и изпълнен с жизнена енергия, да е в постоянна хармония със себе си и околния свят. Благополучието дава крила на всеки човек за нови творчески достижения. Който открие тайната на благополучието, е изпълнен с вдъхновение, намерил е смисъла в живота.

Благополучието (*well-being*) е съвкупност от компоненти, като здравето, любовта, щастието и финансовото благоденствие. Всеки човек мечтае да постигне благополучие. Създава се едно общо усещане за позитивна енергия, взаимосвързаност между хората, съпричастност и любов към ближния.

Мъдрецът от Индия, Свами Сатиянанда, беше ярък пример за хуманизъм и любов към ближния и живя живота си, отдаден на другите хора. Той казваше, че всичките му съседни трябва да имат точно толкова, колкото той самият. Животът му бе посветен на обичта към всички хора и лозунгът му беше „Служи, обичай, давай!” Колкото повече даваш на другите, толкова повече Вселената връща тази енергия навсякъде. Същото твърди и Хегел в „Диалектическия закон за развитие”, като казва: „По цикличен начин процъфтяването (благополучието) дава възможност нещата, които са отдадени от вас, обратно да се върнат при вас.” Вселената не търпи да има празнина. Така действа и законът за благополучието. Пространството запълва празнотата и я заменя с благодат. Благополучието е в пряка зависимост от мъдростта. Само мъдрият човек може да осъзнае каква е целта на живота му. Чрез практиките на йога осъзнава и осмисля как най-правилно да постигне това.

Свами Ниранджананда Сарасвати, ръководител на „Бихар Йога Университет в Индия”, казва, че трябва да бъдем изпълнени с мъдрост и осъзнаване. При всяко действие да даваме всичко от себе си с ентузиазъм, сякаш го правим за пръв път и с рутина, сякаш го правим за последно. Ключът към това, казва той, е хармонията между „hand, hearth and head” – формулата на 3 х Н, което означава да извършваме и осъзнаваме всяко едно свое действие и то да е в хармония между ръцете ни, главата и сърцето ни, т.е. да правим нещата, влагайки любов, да мислим, докато работим с усърдие и точност.

Практиките на йога дават абсолютната, безусловната свобода и просперитет. Само когато мисълта затихне, човек усеща истинската си природа. Това състояние без мисли не е безсмислие или тъпота, а е точно обратното – пълна будност и осъзнаване. Тогава мисълта идва само, когато има необходимост от нея. Спира непрекъснатото въртене на мисли в главата, което превръща живота ни в ад. Умът иска все повече удоволствия и вълнения, той е ненаситен и се впечатлява от външните неща. Но когато човек се обърне навътре в себе си и се върне в своята истинска същност, той става умиротворен и спокоен. Умът е ограничен и дуален: добро- лошо, топло-студено. Но осъзнае ли собствената си ограниченост, това ще бъде началото на неговата трансформация.

Благополучие и процъфтяване

Благополучието е правото на всеки човек да живее щастливо, да се радва на живота, да изпитва положителни емоции и удоволствия в дългосрочен план. Благополучието оказва силно въздействие върху здравето и продължителността на живота. Фактор е за успехите в дейностите на човек, във взаимоотношенията му с околните и удовлетвореността от постигнатото. То е двигателят за успех и самореализация. Още от раждането си човек идва на този свят щастлив и без притеснения. С времето започват да влияят различни физиологически, психологически и социални фактори - здравето, взаимоотношенията с хората, себереализацията. Благополучието е свързано със здравето и в „Хартата от Отава” от 1986 г. здравето се описва като „ресурс, необходим за ежедневния живот, а не обект на живота". Здравето е необходимо, за да живеем добре и да участваме активно в живота.

През 2011г. в Англия е публикувана правителствена стратегия „No Health Without Mental Health“, където се поставя въпроса за психическото здраве на хората и то е признато за еднакво важно с физическото здраве. Стратегията на правителството цели да се подобри психичното здраве и благосъстояние на населението, за да се предотвратят психични и емоционални страдания. По този начин се увеличава устойчивостта на хората на тревоги и стрес. Психичното и физическото здраве са свързани помежду си, те взаимно си влияят. **Тялото, емоциите и разумът са едно цяло.**

Хипократ казва, че „ако човек иска да бъде здрав, то първо трябва да бъде попитан дали е готов да се отърве от причините за болестта. И едва тогава може да му се помогне.“ Съществуват различни изследвания, които доказват, че

негативните мисли и чувства водят до определен вид заболявания на човешкото тяло. Страховете, гневът, омразата, ревността, депресията, тъгата, чувството за вина, неразрешените проблеми са факторите за влошаване на здравето.

Има връзка между психичното здраве и благополучието (*well-being*). В човешкия живот съществуват различни емоционални състояния, които пряко влияят на усещането за благополучие и процъфтяване. Те са променливи във времето. Могат да бъдат както негативни, така и позитивни.

Благополучието е усещането да се чувстваш добре и да си удовлетворен. Това определение обхваща личния живот на човек. В тази връзка благополучието е обективно и субективно. Обективното благополучие е свързано с желанията, здравето, образованието, безопасността и всякакви нужди. Субективното е свързано със здравословното състояние, продължителността на живота. Личното благополучие се измерва с тестове, като се задават директни въпроси какво мислят и какво чувстват хората, като например удовлетвореността от живота, емоциите, целите и смисъла на живота.

През 2008 г. Фондацията за нова икономика дава петте действия, които хората могат да извършват, за да подобрят своето благополучие. Тези действия на хората са да продължават да се образоват, да осмислят нещата от живота, да са активни, да имат добра комуникация с другите хора и да дават.

Изследвания на благополучието (*well-being*)

Благополучието е свързано с изследване на щастието, процъфтяването, целите и нагласите в живота, емоционалните състояния. Разнообразни са подходите при изследванията, като се разглеждат както положителните, така и отрицателните нагласи на човек. Психичното благополучие има място в психологията на развитие, личностната психология, клиничната психология и позитивната психология. В психологията на развитието благополучието се разглежда в аспект на процъфтяване и растеж през целия живот. В психологията на личността се прилага концепцията на Маслоу за самоактуализация, идеите на Юнг за индивидуализацията, както и идеите на Роджърс за напълно функциониращата личност. В клиничната психология благополучието е свързано със задоволяване на нуждите на индивида.

Основна теория за благополучието е тристранният модел на Дийнер (E.Diener) за субективно благополучие. През 1984г. Дийнер изследва субективното благополучие от гледна точка на хедонистичната теория, която

включва „удоволствия както на ума, така и на тялото”. Неговият тристранен модел разглежда три различни компонента: положителното въздействие, отрицателното въздействие и удовлетвореността от живота. Според Дийнер благополучието е „това, което всеки човек мисли и чувства за своя живот.”

Други модели за изследване на психологичното благополучие и процъфтяването са възгледите на Кори Кийс (C.Keys). Мартин Селигман (M.Seligman) чрез „модела P.E.R.M.A.”, изследващ автентичното щастие. Селигман е представител на позитивната психология, свързана с евдемония, „добрия живот”. Селигман търси коя е целта на живота, за да бъде пълноценен. Той определя „добрия живот” като начин да използваме силните си страни всеки ден, да се чувстваме щастливи и удовлетворени. Има два подхода за изследване на благополучието. Първият е свързан с разглеждане на ефектите от положителните и отрицателните емоции върху благополучието. Вторият е свързан с удовлетворението от живота.

Йога – древни практики за благополучие, удовлетвореност и начин на живот

Йога е духовна наука. Целта ѝ е постигането на хармония между духа и тялото. Тази наука възниква, усъвършенства се и се практикува в Индия отпреди повече от 5000 години. Древните йога текстове твърдят, че практикуването на йога води до обединяване на индивидуалното с космичното съзнание. Така се постига съвършена хармония между ума и физическото тяло и между човека и природата.

В Легенда за произхода на йога се разказва, че преди хиляди години светът е бил новосъздаден, нямало различни народи, религии и учения. Бог Шива живеел със своята съпруга Парвати, като отшелник в гората. Той се наричал „Пашупати”, пазител на стадото, като под стадо се разбирало съзнанието на хората, които са на ниво „животински инстинкти”. Любимата му съпруга много обичала хората, тъй като тя била майката – създателка на Вселената. Тя виждала как хората страдат и била много тъжна. Затова веднъж помолила бог Шива да ѝ разкаже как хората могат да се освободят от страданията си. След много молби бог Шива се съгласил да бъде наин учител и да ѝ разкаже всички тайни, чрез които хората могат да постигнат освобождение. Тези практики се наричат йога. Бог Шива е медитирацият бог в постоянно, чисто съзнание, умиротворен ум, с космично съзнание. Неговата същност е принципа, логуса на космичното

съзнание. И така, на брега на едно езеро, започнало обучението на Парвати. Двамата били толкова унесени в разговора за йога, че не забелязали една малка рибка. Тя много внимателно попивала тайните знания, които звучали като музика от устата на бог Шива. Рибката слушала и запомнила всичко. Тя упорито упражнявала йога и с течение на времето преминала през всички етапи на еволюцията. С помощта на йога рибката се трансформирала в човек.

Мъдрецът Патанджали, в текста на "Йога Сутра", разкрива основната философия на Раджа (царствена) йога. Текстът указва начина, по който човек да постигне по-добър и изпълнен с удовлетворение живот. Йога означава единство между индивидуалното и космично съзнание. Патанджали дава точни указания как това да се постигне. Един от основните способности за постигане на удовлетвореност и благополучие е осъзнаването и различаването. Човек трябва да живее в настоящия момент, без да анализира и страда за миналото или да се тревожи за бъдещето. Ако сме напълно осъзнати за случващото се днес и сега, можем да се възползваме от придобитите уроци, да направим правилните изводи от натрупаните в миналото опитности.

Има пет състояния на ума според Патанджали, които водят до благополучие или страдание. Това са активните състояния (невярно знание, фантазия, памет, вярно знание) и пасивното състояние - сънят. За да се контролират тези състояния, е необходимо човек ежедневно да изпълнява практики за непривързаност чрез съзерцание. Резултатът е безпристрастност и устойчивост на ума, а това от своя страна води до усещане за благополучие. Безпристрастността е свързана с липса на желания и тревоги за постигането им. Ако човек постигне пълна непривързаност, може да достигне висши нива на блажено състояние на ума. Има четири вида осъзнаване: анализ, синтез, блаженство, самосъзнаване. При пълно прекратяване на умствените нагласи в състояние на наблюдател, без да съществува обект, наблюдател и наблюдение, се постига пълно наслаждение, блаженство и единение. Състояние на йога е пълното сливане и единение с природата. Това е безтелесно изживяване на всепроникваща радост, екстаз. За постигане на такива състояния спомагат ентузиазмът, увереността, вярата, постоянна практика на концентрация, медитация.

История на съвременната йога и връзката ѝ с психологията

От древността йога практиката е свързана с медитацията. По-малко са били физическите и дихателни упражнения. В началото на 20 век много йога учители и мъдреци посещават Западна Европа и Америка и развиват физическите практики за съвременния човек. Сред тях се отличават Свами Кевалаянанда - йога учител и мислител, който превръща йога в ефикасна система за лечение на човешкото тяло. Благодарение на дейността му древните техники, съчетани с духовна музика и упражнения, се възприемат в научните среди извън Индия по целия свят.

Друг велик йога учител е Свами Шивананда. Неговите трудове за ума и съзнанието, написани на висок научен стил и до ден днешен са едни от най-добрите по тези въпроси.

Свами Вивекананда провежда широка образователна дейност на Запад и разпространява идеите на йога. Той запознава европейските учени с философията на Веданта, като изнася лекции, говори за различните видове йога: Раджа йога, Карма йога, Хатха йога, Джнана йога, Крия йога. В Америка Вивекананда се е срещал с Тесла и е давал идеи за неговите разработки. Силно въздействие има и върху психолога У.Джеймс, който, пръв от западните философи, се заинтригува от йога. Джеймс, прочитайки трактата на Вивекананда „За раджа йога” силно се повлиява и започва да практикува йога. По-късно пише „Разнообразието от религиозни преживявания” (1902 г.). Там многократно цитира Вивекананда. Неговата концепция за потока се базира на учението йога. Той разглежда потока на съзнанието като поток от мислите в ума и енергийните потоци в тялото. Джеймс казва за съзнанието следното „Нека оттук нататък, говорейки за него, да го наречем „ потока на мисълта ” „, потока на съзнанието ” „, потока на субективния живот ”.

През 1898 г. известният индийски философ С. Чатерджи изнася поредица от лекции по йога в Брюксел. През 1901 г. е публикувана монографията на германския професор М. Мюлер „Шестте системи на индийската философия”, в която авторът държи на идеята, че във философията на Веданта човешкото мислене е достигнало своя апогей.

Американският съдия Уилям Аткинсън, след завръщането си от Индия, където учи класическа йога, избира за себе си духовното име - Рамачарак и през 1903 г. издава поредица от книги по различни раздели на йога. Свами Сатиянанда

казва за него, че има дълбоки познания за източната философия. Псевдонимът му, под който излизат книгите, е Артър Авалон. Юнг е силно повлиян от тези творби и през 1932г. изнася лекции в Швейцария на тема: „Психологията на Кундалини йога”.

Пионер сред жените е Елена Блаватска. През 1857 г. тя учи в Тибет при големите духовни учители и изучава Раджа йога седем години. Като ръководител на Теософско общество, тя заимства от източните традиции и тези идеи стават водещи за окултното общество. При нейните пътувания в Хималаите тя се среща лично с йоги, адепти и мъдречи и пише томовете на „Тайната доктрина“, чиито идеи надхвърлят времето и все още са недостъпни за разбиране от обикновения човек.

Американският учен У. Н. Еванс-Венц живее в Тибет пет години и възхитен от психическите и физическите достижения на йогите, пише: „Западната психология все още е твърде незряла, за да се разглежда като цялостна наука за човека в този смисъл, който съдържа йога”.

Свами Рама е основател на Хималайския международен институт за научно и философско изследване на йога в Америка. Той участва в редица експерименти и демонстрира различни умения, като примерно контролира сърдечния си ритъм, регулира кръчното си налягане, контролира мислите си. Тези негови изследвания допринасят за развитие на психичната саморегулация, като методът се нарича „Биологична обратна връзка”.

През 70-те години все повече хора практикуват йога на Запад. Много учители посещават Европа и Америка и благодарение на тях йога се популяризира по цял свят. Свами Рама, Свами Вишнудевананда, Парамаханса Йогананда, Айенгар, Свами Сатиананда Сарасвати и други допринасят много за разпространението на йога идеите. Благодарение на йога изследванията върху човешкия потенциал, Хосе Силва разработва метода „Silva”. Неговата книга „Управление на ума по метода на Силва”, публикувана през 1977 г., помага на всеки човек да открие вътрешните си лечебни способности на ума и да контролира емоциите си, за да е здрав.

Много психолози са повлияни от източната традиция - йога в развитието на концепцията за здравия човек. Юнг е авторът на аналитичната теория на личността. Архитипите играят роля в неговата концепция, където „Аз-ът” е център на личността. Юнг се е интересувал от мистериите още от ранна възраст.

От малък разглеждал изображенията на индийските богове и се увличал по тях. Предприема пътуване до Индия и там се запознава с духовните традиции на йога. Той говори за йога като „съвършеното учение”. Благодарение на дълбочината на знанието на йога, твърди той, може да бъде постигнато единство между тяло и дух. Изнася множество лекции в Западна Европа на тема Кондалини йога и изучава в дълбочина книгата на Артър Авалон „Змийска сила”.

Карен Хорни отдава голямо значение на реализирането на „Аз-а” в своята теория. Тя твърди, че здравият човек избира стратегия за собственото си поведение, в зависимост от обстоятелствата. Смята, че човек има достатъчно сила и желание в себе си, за да реализира своя потенциал, както и да се променя през целия си живот. Тя казва, че целта на живота е стремеж към цялостно благополучие без преструвки, за да се достигне емоционална искреност и способност да се потопим в чувствата, делата и вярванията си. Нейният съпруг Фромм също е дълбоко повлиян от източните философи и проявява голям интерес към тях.

Според психолога Роджърс личността непрекъснато се развива и самоусъвършенства. Той е бащата на психотерапията. Дълбоко е повлиян от източните философии. Карл Роджърс казва: „Самопознанието е ключът към постигане на благополучие и самореализация”. Както Роджърс, така и Олпорт смятат, че не трябва да се изучават болни хора, а трябва да се изследват здрави и мотивирани хора.

Американският психолог Олпорт е основоположникът на хуманистичната психология. Той пръв от западните психолози говори за „здравата личност”. Впоследствие К. Роджърс и А. Маслоу продължават тази тенденция. Те твърдят, че психологията трябва да изследва здравите, а не болните хора и условията за тяхното развитие. Търсят се положителните черти на човешката природа. Човекът е активно, креативно същество, желаещо непрестанно развитие и самореализация. Човек е способен да носи отговорност и да е свободен при избора си.

Саморегулацията и самоконтролът са психични методи за самообучение. Тези техники са широко използвани в йога. Свързани са с техники за регулиране на емоциите, на психичното състояние, чрез използване на принципите на самоконтрол чрез регулиране на дишането, чрез анализ на физиологичното състояние и осъзнаване на емоциите. Йогите са способни да регулират

физиологичните процеси. Имат високо ниво на самоконтрол, постигнато чрез постоянни и дългогодишни практики. Чрез техниките на медитация и релаксация могат да се коригират човешките емоции и нагласите на ума. Чрез осъзнаване на дадена ситуация човек може да трансформира негативните на пръв поглед ситуации в позитивни такива.

2. Цел на изследването

Изследването има за цел да отрази как влияе йога върху благополучието (well-being) и удовлетвореността от живота на хора, практикуващи постоянно и дългогодишно йога практики, спрямо непрактикуващите. Теоретичните търсения са основани на модела за субективно, емоционално, хедонистично благополучие на Дийнер. В изследването се разглежда взаимовръзката между негативните страни на човешкото съществуване и позитивното психично функциониране и благополучие. Идеята е да се фокусираме и да изучаваме не само негативното, тревожността, а да изследваме позитивното в човешките преживявания. В тази връзка прилагаме принципа на позитивно психично здраве и благополучие, което представлява и идеята за „процъфтяваща личност“, която е „удовлетворена от живота“.

3. Задачи на изследването

- Да се определи изменението в оценката на удовлетвореност от живота при хора практикуващи йога, сравнено с хора, които не са практикували йога.
- Да се анализира благополучието в живота при хора, практикуващи йога, сравнено с хора, които не са практикували йога
- Да се анализират и сравнят показателите на благополучие по полова принадлежност.
- Да се анализират и сравнят показателите на удовлетвореност от живота по полова принадлежност.

4. Хипотези на изследването

Х.1. Допуснато е, че степента на усещане за благополучие е по-голяма при хората, практикуващи йога, спрямо непрактикуващите.

Х.2. Може да се допусне, че съществуват различия между мъжете и жените по показателите на благополучие в живота, като се предполага, че стойностите на жените са по-високи от тези на мъжете.

5. Процедура

Участниците се включиха в изследването доброволно и попълниха два въпросника на хартиен носител. Изследването бе анонимно и индивидуално. Хората бяха разделени на две групи – практикуващи и непрактикуващи йога. Използван бе SPSS 16 като T-test в това изследване.

6. Методика на изследването

Изследванията бяха извършени посредством скалата за удовлетвореност от живота на Дийнер. **Скалата за удовлетвореност от живота на Дийнер (The Satisfaction With Life Scale)** е фокусирана към общата удовлетвореност в живота. От гледна точка на личностното развитие, Дийнер във въпросника е предположил, че позитивното мислене и оптимистичните нагласи са фактори за личностното израстване. Обратното, негативното настроение влияе обратно пропорционално на усещането за благополучие. Изходната му хипотеза допуска, че хората с позитивна нагласа, като издръжливост, самооценка, оптимизъм, чувство за хумор, способност за възстановяване, ще могат да мобилизират ресурси и ще участват активно в условията на преживяване на трудности и на щастие, като по този начин ще се намалят ефектите от тревожните ситуации. Д-р Дийнер, който се присъединява към Gallup като старши учен през 1999 г., съветва Gallup за изследвания в областта на психологическото благополучие. Настоящите му изследвания се фокусират върху теориите и измерването на благополучието; темперамент и личностни влияния върху благосъстоянието; доходи и благополучие; културни влияния върху благосъстоянието и как благосъстоянието на служителите повишава организационната ефективност.

Скалата за измерване на удовлетвореността в живота (Diener, 1985) съдържа 5 твърдения, оценявани по 7-степенна скала (от 1 = „Напълно несъгласен” до 7 = „Напълно съгласен”). Пример за едно от твърденията в скалата е „Като цяло животът ми се доближава до моя идеал”. Резултатите се изчисляват, като всичките 5 айтема се сумират.

- **Позитивен афект:** жизнерадост, добро настроение, щастлив и спокоен, доволен и изпълнен с жизнена енергия

- **Щастие:** чувства се щастлив, относно миналото или настоящето, по отношение на всички области в живота (работа, брак, приятелски кръг и др.)

- **Удовлетвореност от живота:** жизнената удовлетвореност е определяна като „глобална оценка на личността за нейния живот“. Тя е най-често използвания инструментариум в позитивно психологическите изследвания. Изследваното лице преценява твърденията, като срявнява начина си на живот в момента със собствените очаквания за това какъв би трябвало да бъде животът му. Тестът не просто отразява влиянието на стабилни личностни диспозиции, а е доста чувствителен към измененията, които стават в живота на изследваните лица. По-висок бал означава по-високо равнище на жизнена удовлетвореност. Човек се чувства удовлетворен, относно минало и настояще, по отношение на всички области в живота.

7. Изследвани лица

Общият брой на изследваните лица е 60 човека – мъже и жени във възрастов диапазон от 18 до 71 години, живещи в София и Варна. 30 човека не практикуват йога и от тях 14 бр. са мъже, 16 бр. са жени и работят към момента на изследването. Във втората група от изследвани лица (30 човека), 10 са мъже, 20 са жени, работещи към момента на изследването. 30 лица от анкетираните са се занимавали и са практикували йога в продължение на две години или повече, изпълнявайки йога асани пози, дихателни практики-пранаяма, релаксация. Другите 30 участници са произволно избрани хора, на произволна възраст, които не са практикували йога.

Табл. 1**Данни за общия брой участници в изследването разпределени по полов признак**

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Мъже	24	40,0
Жени	36	60,0
Общо	60	100,0

Табл. 2**Данни за броя на участниците в двете групи, практикуващи йога и непрактикуващи йога**

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Непрактикуващи йога	30	50,0
Практикуващи йога	30	50,0
Total	60	100,0

Табл. 3**Данни за разпределение по пол на участниците в групата на непрактикуващите йога**

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Мъже	14	46,7
Жени	16	53,3
Total	30	100,0

Табл. 4**Данни за разпределение по пол на участниците в групата на групата на практикуващите йога**

	Брой ИЛ	Процент ИЛ
Мъже	10	33,3
Жени	20	66,7
Total	30	100,0

8. Резултати и обсъждане

Благосъстоятелност (просперитет) – Flourishing

Относно благосъстоятелността (flourishing) средно аритметичният резултат от теста за процъфтяване, благосъстоятелност показва, че непрактикуващите йога са с резултат 39,9, докато практикуващите йога са с резултат 46,7 от максимален брой 56. Резултатът показва, че хората, практикуващи йога, са с по-висока стойност по скалата на благосъстоятелност.

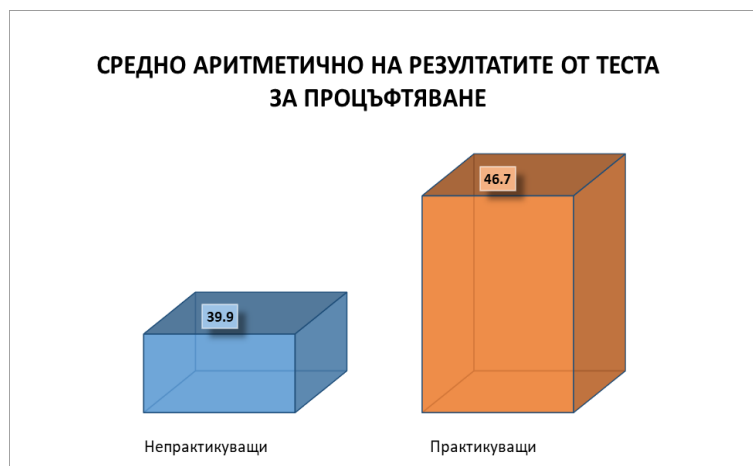
Табл. 5

Резултати от статистическата процедура Т-тест за установяване на значими различия по отношение на нивата на благосъстоятелност (просперитет) по скалата на Дийнер между практикуващите йога и непрактикуващите

		Средна стойност (M)	Брой ИЛ N	Стандартно отклонение (SD)	Средна стойност на стандартна грешка Std. Error Mean
Благосъстоятелност (просперитет)	Непрактикуващи	39,8667	30	9,28749	1,69566
	Практикуващи	46,6667	30	4,97118	,90761

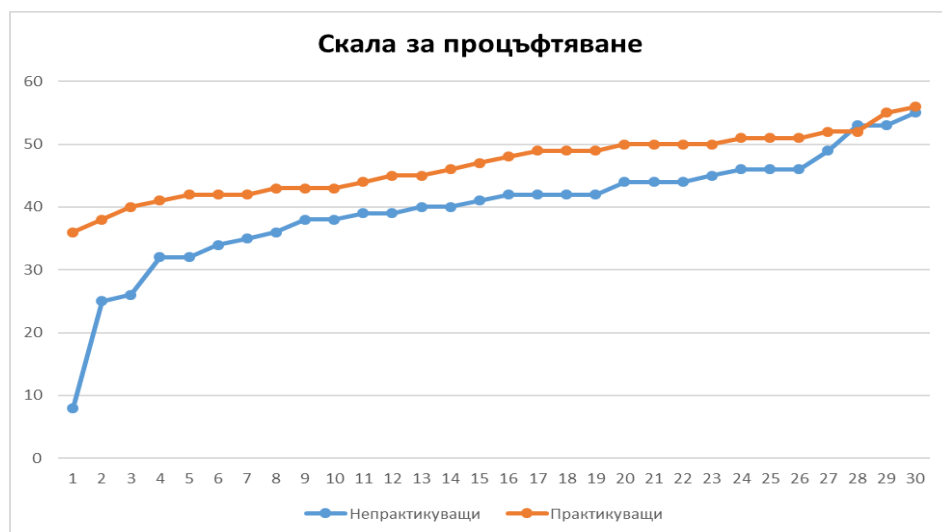
При сравняването на нивото на благосъстоятелност (Flourishing) за непрактикуващи йога, която е $M = 39,87$; $SD = 9,28$, е по-висока в сравнение с практикуващите йога, където средно аритметичната стойност за благосъстоятелност е $M = 46,67$; $SD = 4,97$. Стойностите от Т-критерия на Стюдънт показват, че съществуват статистически значими различия между двете групи $t(29) = - 3,440$ $p = 0,002$. Критерия на Стюдънт, е със знак минус, защото втората група има по-висока стойност от първата ($M_{\text{непрактикуващи}} = 39,87$; $M_{\text{практикуващи}} = 46,67$).

Графика 1



Наблюдават се различия в средно аритметичните резултати от теста за процъфтяване между практикуващи йога и непрактикуващи . Непрактикуващите имат по-ниски резултати. Съществуват статистически значими различия.

Графика 2



Графично са показани кривите от резултатите на нивата на процъфтяване на двете групи – практикуващи и непрактикуващи йога .

Извод: След прилагане на статистическата процедура Т-тест за двете независими извадки се установи, че хората, непрактикуващи йога, са с по-ниска степен на благосъстоятелност от хората, практикуващи йога, тъй като $p = 0,002$. Издигнатата хипотеза се доказва, а именно, че непрактикуващите йога хора са с по-малка стойност по скалата на благосъстоятелност на Дийнер от хората, които практикуват йога .

Сравнение между половете по скалата за благосъстоятелност при непрактикуващи йога

Табл.6. Средно аритметични стойности по полова принадлежност на благосъстоятелност при непрактикуващите йога.

	Пол на практикуващ и йога	Брой ИЛ <i>N</i>	Средна стойност (<i>M</i>)	Стандартно отклонение (<i>SD</i>)	Средна стойност на стандартна грешка <i>Std. Error Mean</i>
Благосъстоятелност (просперитет)	Мъже	10	46,8000	3,61478	1,14310
	Жени	20	46,6000	5,61389	1,25530

Прави впечатление, че резултатите на мъжете и жените от групата на непрактикуващи йога по благосъстоятелността нямат статистически значими различия между мъже и жени в тази група.

Табл.7

Критерий на Стюдент, определящ статистически значимите различия по полова принадлежност (мъже – 1, жени – 2) на благосъстоятелност при непрактикуващите йога

Непрактикуващи йога	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Благосъстоятелност (просперитет)	4,003	,055	,102	28	,919	,20000	1,95904	-3,81292	4,21292
			,118	25,932	,907	,20000	1,69778	-3,29028	3,69028

Сравнение между половете по благосъстоятелност при практикуващите йога

Проследимо от представените таблици по-долу, статистическите данни не показват значими различия между мъжете и жените, практикуващи йога в преживяването по благосъстоятелност.

Табл. 8. Средно аритметични стойности по полова принадлежност (мъже – 1, жени – 2) на благосъстоятелност при практикуващите йога

Практикуващи йога	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Благосъстоятелност (просперитет)	1,789	,192	,072	28	,943	,25000	3,45871	-6,83485	7,33485
			,070	20,052	,945	,25000	3,58258	-7,22188	7,72188

Табл.9. Критерий на Стюдент, определящ статистически значимите различия по полова принадлежност (мъже – 1, жени – 2) на благосъстоятелност на практикуващите йога

Практикуващи йога	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Благосъстоятелност (просперитет)	4,003	,055	,102	28	,919	,20000	1,95904	-3,81292	4,21292
			,118	25,932	,907	,20000	1,69778	-3,29028	3,69028

Извод: Не съществуват статистически значими различия между мъже и жени при практикуващите йога по отношение на данните за благосъстояние (просперитет).

8. Заключение

Общият извод показва, че хората, практикуващи йога, се чувстват по-удовлетворени от живота, с по-позитивна и ясна визия за бъдещето, спрямо непрактикуващите. Практикуващите имат по-добра степен на благосъстоятелност и получените резултати потвърждават хипотезите.

Можем да кажем, че източните практики влияят върху ценностната система на хората, повдигат общия жизнен тонус и дават по-стабилна философска база, за да може човек да изпълни със смисъл живота си.

Считаме, че усещането за щастие, удовлетвореността от живота, перспективата за бъдеще и усещането за благополучие са основните ценности, които водят до намаляване на степените на тревожност при хората, практикуващи йога.

Всеки се надява да живее хубав живот, свободен от болести. Йога е „безценното хапче“ и е достъпен начин за подобряване на благополучието на хората чрез практикуването ѝ. Тя подобрява нашите когнитивни способности, прави ни по-концентрирани, по-внимателни и целенасочени. Редовната йога практика не само развива сила и гъвкавост, но също така значително подобрява цялостното здраве. Карл Роджърс казва, че „единственото нещо, което знам е, че всеки, който иска, може да подобри благосъстоянието си.“

Йога повишава креативността. С практиката идва творческото вдъхновение – човек иска да създава и твори, и вижда красотата във всичко, което го заобикаля. Йога обединява тялото и ума, затова и ползите от нея са свързани с физическото, емоционалното състояние и менталното ни здраве. Йога е достъпен и евтин метод за постигане на позитивно мислене и удовлетворение от живота. Всеки от нас ежедневно може да изпълнява тези практики и да бъде здрав и пълен с енергия.

Основната причина за конфликтите на ума е двойственото мислене. Умът мисли мое, твое, дели всичко, моето мнение е над твоето. В резултат започват глобалните конфликти в съвременния свят. Йога ни разкрива единствената възможна революция – вътрешната. Да се обърнем навътре в себе си, да станем

центростремителни, а не центробежни. Когато се насочим навътре, усещаме цялостта на Мирозданието. Вътрешната революция чрез йога ни води в трансценденталните полета на творчеството, на просветлението, на истинското съществуване, изпълнено с еуфория и вечна радост.

Мъдреците твърдят, че най- добрият начин да се живее в този свят е да сме като децата. Детето е чисто и спонтанно, живее без привързаност, не вреди, обича, радва се с чувство за ред и хармония. Целта на живота е да се живее. Да се вгледаш навътре в себе си. Да започнеш пътуване към себе си, да освободиш ума от нагласи и очаквания. Така ще разцъфтиш самият ти, като красиво цвете в градините на мъдростта.

References:

24. Jyotirmayananda,S. (2015). *Yoga Exercises for Health and Happiness*, Izd.: International Yoga Society
25. Jung, C. (2014). *Psihologia na iztochnata relighia [Psychology and Religion: West and East]*, Izd.: Lege Artis
26. Jung, C. (2022). *Psihologia i alhimia [Psychology and Alchemy]*, Izd.: Lege Artis
27. Jung, C. (2012). *Psihologia na Kundalini yoga. [The Kundalini Yoga]*, Izd.: Lege Artis
28. Kastaneda, C. (2003). *Uchenieto na don Juan. [The Teaching of Don Juan]*, Izd.: Prozoretz
29. Murphy, J. (2023). *Silata na tvoeto podsaznanie. [The Power of Your Subconscious Mind]*, Sofia: Izd. Kibea
30. Niranjananda,S.S. (2016). *Prana and Pranayama*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
31. Niranjananda,S.S (2012). *Mind, Mind Management & Raja Yoga*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
32. Niranjananda,S.S (2013). *Living the Divane Life*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
33. Niranjananda,S.S (2013). *Hatha Yoga for Everyone*, Izd.: Yoga Publications

Trust, Munger, Bihar, India

34. Rama, S. (2008). *Patiat na oiania i svetlinata*. [Path of Fire and Light, Vol.1: Advanced Practices of Yoga], Izd.: Aratron
35. Satyananda, S.S. (2013). *Jnana Yoga Method and Attainment*. Yoga Publications Trust, Munger, Bihar, India
36. Satyananda, S.S. (1999). *Yoga Nidra*. Saraswati.
37. Satyananda, S.S. (2013). *Asana Pranayama Mudra Bandha*. [Asana Pranayama Mudra Bandha], Izd.: Balgarska Yoga Asociacia.
38. Schultz S.E. (2012) *Istoria na modernata psihologia*. [A history of Modern Psychology], Izd.: Nauka i izkustvo
39. Sivananda, S.(2006). *Health and Happiness*. The Divine Life Society.
40. Sivananda, S.(1999). *Thought power*. The Divine Life Society.
41. Sivananda, S. (2015). *Misteriite na choveshkia* [Mind – Its Mysteries and Control], Izd.: Omni Vselena.
42. Sivananda, S. (2013). *Praktichni uroci po yoga*. [Practical Lessons in Yoga], Izd.: Omni Vselena
43. Vivekananda, R. (2016). *Prakticheska psihologia na yoga*. [Practical Yoga of Psychology, Izd.: Balgarska Yoga Asociacia
44. Vivekananda, S. (1997). *Izkustvoto na meditaciata*. [Meditation and its Methods according Swami Vivekananda], Izd.: Kibea
45. Vivekananda, S. (2022). *Raja Yoga*. Amrita.
46. Vivekananda, S. (1999). *Jnana Yoga*. Odisei.

Анализ на влиянието на стилове на учене на Рейд и стилове на учене по Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност

Анита Крънчева
Докторант към Югозападен университет „Неофит Рилски“
гр. Благоевград, ул. "Иван Михайлов" №66
anitakrancheva@gmail.com

Резюме

Емоционалната интелигентност се разглежда като способността на човек да изразява и управлява своите чувства и емоции по подходящ начин, зачитайки чувствата и емоциите на околните. Това са умения, които децата започват да учат от ранна възраст. Но сред водещите причини за развитието на положителните и отрицателните преживявания при младежите, освен семейството, се разглежда и образователната система. В този контекст интерес представлява изследването на влиянието на стиловете на учене върху емоционалната интелигентност, която се разглежда като способстваща по-лесното разбиране на дадена информация и на даден проблем, както и по-ефективното решаване на възникналите задачи. Стиловете на учене се разглеждат като подходи, които помагат на учениците да обмислят собствените си предпочитания в ученето, за да могат да формират познавателната си дейност.

Целта на настоящето изследване е да се анализира влиянието на стиловете на учене на Рейд и стиловете на учене по Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност. Участници в изследването са 140 ученици на възраст 14 – 17 г.

Данните за изследването са събрани с помощта на „Въпросник за изследване на емоционалната интелигентност“ и въпросници за установяване на стила на учене според Хъни и Мъмфорд и на стила на учене по Рейд.

Получените резултати в настоящото изследване показват, че се установява значимо влияние от страна на визуален стил на учене и слухов стил на учене (по Рейд), както и от страна на размишляващ стил на учене и прагматичен стил на учене (по Хъни и Мъмфорд) при изследваните лица върху емоционалната интелигентност.

Установените връзки биха могли да бъдат от полза на учителите при планиране на познавателната дейност на всеки един ученик в съответствие със стила му на учене. Очевидно развиването на посочените стилове за учене би могло да бъде от полза за повишаване на емоционалната интелигентност при учениците.

Ключови думи: емоционална интелигентност, стилове на учене.

An analysis of the impact of REID learning styles and Hunney and Mumford learning styles on emotional intelligence

Anita Krancheva
Doctoral student at Southwest University "Neofit Rilski"
gr. Nita Ritski, Ph. "Ivan Mihaylov" №66
anitakrancheva@gmail.com

Abstract

Emotional intelligence is seen as a person's ability to express and manage their feelings and emotions appropriately, respecting the feelings and emotions of others. These are skills that children begin to learn from an early age. But among the leading causes of the development of positive and negative experiences in youth, besides the family, the educational system is also considered. In this context, it is of interest to study the impact of learning styles on emotional intelligence, which is seen as facilitating easier understanding of information and of a problem, as well as more effective problem solving. Learning styles are seen as approaches that help students reflect on their own learning preferences in order to shape their cognitive performance.

The purpose of the present study is to analyze the influence of Reid's learning styles and Hunney and Mumford's learning styles on emotional intelligence. The participants of the study were 140 students aged 14 - 17 years.

The data for the study was collected using the "Emotional Intelligence Survey Questionnaire" and questionnaires to ascertain the learning styles according to Hunley and Mumford and the learning styles according to Reid.

The results obtained in the present study indicate that there is a significant influence of visual learning style and auditory learning style (as per Reid) as well as reflective learning style and pragmatic learning style (as per Hunley and Mumford) in the subjects on emotional intelligence.

The relationships found could be helpful to teachers in planning each student's cognitive activity according to his/her learning style. Obviously, developing the mentioned learning styles could be helpful in enhancing emotional intelligence in students.

Keywords: emotional intelligence, learning styles.

Въведение

Емоционалната интелигентност се разглежда като радикален за проявата на постоянство в поведението при юношите, като чрез нея те успяват да разпознават и управляват своите и чуждите емоции. Точно поради, това тя е важен и актуален въпрос за психолозите, работещи в сферата на образованието. Емоционалната интелигентност се развива при юношите, както от семейството така и в образователните институции, но е интересен въпросът дали стиловете за учене могат да бъдат значим предиктор за нивото на емоционална интелигентност.

Според Д. Голман емоционалната интелигентност включва следните основни характеристики:

- „умение за мотивация и постоянство към фрустрация;
- управление над импулсите и забавяне на търсенето на удовлетворение;
- влияние над собствените настроения и умение да не се допуска неуспехите да потиснат склонността за мислене“ (26, с.71).

Емоционалната интелигентност се наблюдава като обвързана с щастието и успеха в живота, както и с високите умствени възможности и предметно знание. Тя способства за изграждането на удовлетворяващи взаимоотношения, увеличава шансовете за успех в работата и реализиране на професионалните и лични цели.

П. Мерлеведе, Д. Бриду и Р. Вандам на основата на П. Саловей смятат че, за да се постигне емоционалната интелигентност хората следва:

- Да се научат да познават емоциите си;
- Да задават точните въпроси и да прилагат различни перцептивни решения;
- Да планират решенията си и да творят;
- Да подготвят действията си съобразно желанията си;
- Да добият опит да управляват емоциите си, за да изпълнят целите си;
- Да използват уменията си и да моделират постиженията си;
- Да разрешават конфликти (Господинов, 2010).

Съществуват поредица практически причини, поради които човек развива емоционалната си интелигентност - това са непрекъснатите личностни и житейски промени, които поставят изисквания пред съвременния човек. Развитието на емоционалната интелигентност у учениците може да допринесе за работата на учителя, но и да даде необходимата база и предпоставка те да израснат като ефективни, адаптивни и удовлетворени личности.

Най-съществената характеристика на училищното образование е практическата насоченост на обучението. Стилите на учене са необходими, за да усъвършенстват представянето на учениците по всеки един предмет и за да способстват за създаването на позитивна обучителна среда. Те също осигуряват на учениците инструменти за учене през целия живот, които съдействат за успешното полагане на изпитите и решаването на възникналите задачи. Специалните изследвания групират стиловете на учене на основата на креативността, паметта, разбирането и действието.

Класификация на стиловете е направена от Хъни и Мъмфорд (1982) върху основата на теорията на Колб (които обособяват се четири стила на учене: активист, прагматик, отразител (рефлекторен тип), теоретик) и от Рейд (групово учене, индивидуално учене, визуален, слухов, тактилен и кинестетичен).

В този контекст съществуват голям брой определения за ученето, „напр. Айзенк разглежда ученето като относително трайна промяна на поведението, която се дължи на опита“ (Айзенк, 1996 по Пиръв, 1996). Обработването на информацията и използването и за контролиране на поведението предполага съществуването на учене. „Според Клаус придобиването на опит и настъпващите промени в поведението се разглеждат също като учене“ (Клаус, 1987). „Хаслер определя ученето като информационно-преработвателен процес, чрез който учениците натрупват индивидуален опит, който могат да използват в поведението си, справяйки се успешно с променящите се изисквания на околната среда“ (Хаслер, 1989). Ученето се разглежда и като всяка промяна на поведението спрямо околната среда, което е настъпило в следствие на индивидуалната преработка на информацията, която се състои в установяване или изменение на индивидуалното съдържание в паметта. (Кликс, 1976). „ Линхарт анализира ученето като вид дейност, в която субектът е под влияние на външни условия и в зависимост от собствените резултати, променя своето поведение и психичните си процеси така, че да ограничи чрез новата информация несигурността си, намирайки отговор и регулирайки поведението си в социума“ (Линхарт, 1970). „Друг учен - Фрес разглежда ученето като акомодация на индивидуалното поведение (Фрес, по Андреев, 1996), в околния свят, в този смисъл като променена реакция, която не зависи от съзряването на организма (Хилгард, по Андреев, 1996), но и до днес смята, че учителят играе ключова роля при установяване на уменията, необходими на учениците да се справят с

предизвикателствата на живота“. Той е специалист, който трябва да обучава и се разглежда като основен фактор в съвременната образователна парадигма, за да постигне целите си използва различни възпитателни методи и похвати.

През XXI век хората трябва да придобият умения за мислене, умения за учене, за да могат да решават проблемите в съвременния технологичен свят. Те трябва да знаят как да използват собствените знания и умения и както казва Артър К. Кларк „Трябва да образуваме децата си за тяхното бъдеще, а не за миналото“.

Метод

Цел на изследването: Да се анализира влиянието на стиловете на учене на Рейд и стиловете на учене по Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност.

Задачи:

- Да се опишат социодемографските характеристики на изследваните лица;
- Да се изследва влиянието на стиловете за учене върху емоционалната интелигентност при изследваните ученици на възраст 14-17 г.

Хипотеза: Допуска се, че ще се установи положително влияние на размишляващ, прагматичен стил и визуален и слухов стил на учене при изследваните лица върху емоционалната им интелигентност.

Участници в изследването

Извадката съставлява 140 ученици от български училища на възраст 14-17 г. Данните за изследването са събрани с помощта на *Въпросник за изследване на емоционалната интелигентност* и *Въпросници за установяване стила на учене* според Хъни и Мъмфорд и по Рейд. Изчислената стойност на Алфа на Кронбах при настоящата извадка за всяка една от скалите на двата въпросника е над .7, което потвърждава надеждността на приложените инструменти.

Получените данни са обработени в SPSS – версия 19, като са използвани следните методи /анализи: честотен анализ и линеен регресионен анализ.

Резултати

Следва процентно разпределение на изследваните лица според класа, който учат.

Таблица 1. Разпределение на изследваните лица според класа им

Клас	Честота	Процент	Кумулативен процент
8	44	31.4	31.4
9	42	30.0	61.4
10	54	38.6	100.0
Общ брой лица	140	100.0	

Видно от представеното разпределение 31.4% от изследваните лица са от 8 клас, 30% са ученици от 9 клас, 38.6% - 10 клас.

Таблица 2. Разпределение на изследваните лица според пола

Пол	Честота	Процент	Кумулативен процент
Момиче	82	58.6	58.6
Момче	58	41.4	100.0
Общ брой лица	140	100.0	

Видно от таблица 2 по-голям е дялът на изследваните момичета (58.6%), докато момчетата съставляват 41.4%.

Таблица 3. Влияние на стиловете на учене по Рейд върху емоционалната интелигентност (общ бал)

Модел 1	Нестандартизирани коефициенти		Стандартизирани коефициенти	t	p
	B	Стандартна грешка	β		
(Константа)	98.038	5.919		16.562	.000
Визуален стил на учене	0.486	0.235	.166	2.067	.041
Слухов стил на учене	0.970	0.255	.306	3.806	.000

Зависима променлива: Емоционална интелигентност (общ бал)

Получените резултати в Таблица 3 от регресионния анализ показват, че се установява статистически значимо влияние ($F_{(2, 137)} = 8.955, p < .001$) от страна на визуален и слухов стил на учене при изследваните лица върху емоционалната им интелигентност (общ бал). Полученият резултат сочи и че 10% от дисперсията на зависимата променлива (общия бал на изследваните лица по емоционална интелигентност) може да се прогнозира от независимите променливи: визуален

($\beta=.166$, $p=.041$) и слухов стил ($\beta=.306$, $p<.001$) на учене. Също така големината на ефекта е малка ($R= .340$) по Коен (Cohen, 1988).

Таблица 4. Влияние на стиловете на учене според Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност (общ бал)

Модел 1	Нестандартизирани коефициенти		Стандартизирани коефициенти	t	p
	B	Стандартна грешка	β		
(Константа)	98.266	5.678		17.306	.000
Размишляващ стил	0.761	0.345	.186	2.207	.029
Прагматичен стил	1.095	0.383	.241	2.861	.005

Зависима променлива: Емоционална интелигентност (общ бал)

Получените резултати в Таблица 4 от регресионния анализ показват, че се установява статистически значимо влияние ($F_{(2,137)}= 9.296$, $p <.001$) от страна на *размишляващия* и *прагматичния стил* на учене при изследваните лица върху *емоционалната им интелигентност* (общ бал). Полученият резултат сочи и че 11% от дисперсията на зависимата променлива (общия бал на изследваните лица по емоционална интелигентност) може да се прогнозира от независимите променливи: *размишляващ* ($\beta= .186$, $p= .029$) и *прагматичен стил* ($\beta= .241$, $p= .005$) на учене. Също така големината на ефекта е малка ($R= .346$) по Коен (Cohen, 1988).

Обсъждане

Целта на настоящето изследване е да се анализира влиянието на стиловете на учене на Рейд и стиловете на учене по Хъни и Мъмфорд върху емоционалната интелигентност.

Проведеният анализ дава основание да се потвърди направеното допускане, че ще се установи положително влияние на *размишляващ*, *прагматичен стил* и *визуален* и *слухов стил* на учене върху емоционалната интелигентност при българските ученици на възраст 14-17 г.

И по-конкретно резултатите показват, че колкото повече изследваните лица прилагат *размишляващ* и *прагматичен стил* на учене, толкова по-високо е и нивото на емоционална интелигентност при изследваните ученици. Проведеното проучване показва също, че колкото повече юношите на 14 – 17 г. са склонни към

учене в тишина, (толкова в по-голяма степен прилагат слухов и визуален стил за учене) толкова по-емоционално интелигентни са. Колкото повече изследваните лица наблюдават и обмислят всичко и прилагат идеите на практика (размишляващ и прагматичен стил на учене), толкова по-високо е нивото им на емоционална интелигентност.

В настоящото изследване не се установи статистически значимо влияние на останалите стилове на учене (активен, теоретизиращ стил, групово учене, индивидуално учене, тактилен и кинестетичен стил на учене) върху нивото на емоционална интелигентност при изследваните ученици.

Не са изненадващи получените резултати, доколкото и предишни изследвания също установяват връзка между емоционалната интелигентност и стиловете за учене (Suliman, 2010:43).

Други резултати показват, че нивото на развитие на емоционалната интелигентност се влияе от петте родителски стила: авторитарен, диктаторски, разрешаващ, демократичен и отхвърлящ. Начинът, по който родителите се отнасят към юношите, определя нивото на развитие на емоционалната интелигентност (Laura-ElenaNastasa KincsoSala 2010:45). В този контекст най-общо може да се каже, че емоционалната интелигентност показва способностите на индивидите, докато стилът на учене показва индивидуалните предпочитания (Shatalebi B., Sharifi S., Saeedian N., Javadi H, 2011:95).

Според други предишни изследвания емоционалната интелигентност на учениците в юношеска възраст не се основава на вида на училището, в което учат, или на пола, а е свързана с начина, по който управляват себе си. Аналогично стиловете на учене се основават на индивидуалните способности и характеристики, а не на базата на училищата, в които учат (Shiny, Saravanan, 2022:76).

„Според Русева процесът на запаметяване също така се влияе от продължителността и от евентуално последващо възприемане на допълнителна информация, която може и да противоречи на първоначално възприетия материал. Последващата информация може да помогне за преодоляване фрагментарността на възприятието, но неправилно поднесена може да създаде погрешни представи и неправилни логически връзки между отделните елементи“ (Димитров, Русева, 2020:126).

Заклучение

Настоящото изследване може да бъде от полза за психолозите, работещи с юноши на възраст 14-17 год., доколкото показва, че някои стилове на учене са значими предиктори на емоционалната интелигентност, а по този начин и на професионалната и личната реализация на тези ученици в обществото ни.

Литература

1. Шведе, Х., Беелих, К. (1987). Техника на ученето и на умствения труд. Изд. „Народна просвета“, София.
2. Пламен, Р. (1997). Същност и техники на ученето и преподаването. Изд. „Макрос 2000“, Пловдив.
3. Господинов, В. (2010). Юноши, девиации, емоционална интелигентност. Изд. „Изток-Запад“, София.
4. Димитров, Г., Русева, Б. (2020). Георги Димитров – Хипнозата – помощ в учебния процес при децата и юношите. Случаи от практиката. Сп. Предучилищно и училищно образование, брой 6.
5. Голман, Даниъл. (2011). Емоционалната интелигентност. Изд. „Изток-Запад“, София.
6. Иванов, Иван. (1996). Методики за изследване качествата на личността. Изд. „Аксиос“, Шумен.
7. Клаус, Гюнтер. (1987). Увод в диференциалната психология на ученето. Изд. „Наука и изкуство“, София.
8. Suliman, W. (2010). The Relationship Between Learning Styles, Emotional Social Intelligence, and Academic Success of Undergraduate Nursing Students. The journal of nursing research: JNR 18(2), pp. 43 – 136.
9. Shatalebi B., Sharifi S., Saeedian N., Javadi H. (2011). Examining the relationship between emotional intelligence and learning styles: Procedia - Social and Behavioral Sciences 31 (2012), pp. 95 – 99.

10. Shiny S., Saravanan D. (2022). Emotional Intelligence And Learning Style Among
Adolescent Students: *Journal of Positive School Psychology* 2022, Vol. 6, No. 6, 2936-2943, pp. 76 – 78.
11. Reid, J. M. (1984). *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*. Laramie: University of Wyoming, Department of English, pp 67 – 69.

Социална интеграция на настанените в домове за възрастни, с цел постигане на активно стареене чрез логотерапевтични методи

Антоанета Пеева Пеева

психолог- психотерапевт

ДКЦ Неоклиник ЕАД, гр. София,

Имейл: tonypееva@abv.bg

Резюме на доклада: Целта на статията е разкриване на проблемите, предизвикани от социалната изолация на лицата, настанени в специализирани институции, по-конкретно домове за възрастни. Посочва ефективни препоръки за справяне със разглежданата проблематика. Това би подпомогнало активно стареене на потребителите на социалните институции. Друг положителен резултат е създаването на модел за изследване на удовлетвореността на възрастните хора, чрез която различни случаи да бъдат наблюдавани и изследвани по идентичен начин.

Ключови думи: демографски промени; активно стареене; гериатрия; логотерапия; депресия; тревожност.

Social integration of residents in homes for the elderly, with the aim of achieving active aging through logotherapy methods

Pееva Antoaneta Pееva

psychologist- psychotherapist

Medical center - Neoclinic, Sofia,

E-mail: tonypееva@abv.bg

Abstract: The purpose of the article is to reveal the problems caused by the social isolation of persons housed in specialized institutions, more specifically, homes for the elderly. It indicates effective recommendations for dealing with the problem under consideration. This would support active aging of users of social institutions. Another positive result is the creation of a model for researching the satisfaction of older people, whereby different cases can be observed and studied in an identical way.

Keywords: demographic changes; active aging; geriatrics; logotherapy; depression; anxiety.

От докладите на Организацията на обединените нации (ООН) става ясно, че лицата над 85 години са най-бързо растящата възрастова група. За първи път броят на населението над 65 години изпреварва броя на децата до 5 години, което дава основание за твърдението, че глобалното застаряване вече е факт. Ниската раждаемост и увеличаващата се продължителност на живота, подобряването на здравословното състояние и здравната култура на населението, са сочените причини за застаряването на населението. Средната продължителност на живота

в началото на миналия век е била 35 години, а сега е 67 години според данни на Фонд на ООН за населението (ФНООН, 2011). Прогнозата на *Световната здравна организация* (СЗО) е, че до 2025 г. броят на населението над 60 години в Европа ще е около 1/3. България не прави изключение от тази статистика, през 2011 год. у нас е отчетен най-голям отрицателен прираст на населението в света - 0,7 % (ФНООН, 2011). Пак през същата година е отчетен и повишен брой на населението на възраст над 65 години от 16.8% през 2001 г. на 18.5% през 2011 г. по данни на *Националния статистически институт* (НСИ)¹. По данни от текущата демографска статистика населението на страната в края на 2022 г. е 6 447 710 души. В сравнение с предходната година населението е намаляло с 34 774 души, или с 0.5%. През 2022 г. в страната са регистрирани 56 596 живородени деца и в сравнение с предходната година броят им намалява с 2 082 деца.² Според данни на *Националния статистически институт* прогнозата за населението по пол и възраст за 2025 г. общият брой на население на страната да е 6 263 384 от които 1 905 172 да са граждани на възраст над 60 години.³

Според докладите на ООН при същото темпо на раждаемост, 2050г. се очаква България да е една от най-застаряващите държави в Европа. Предполага се, че на всеки 301 души на възраст над 60 години ще има 100 на възраст от 0 до 14 години, или възрастното население ще е приблизително три пъти повече от младежите.⁴

"Днес на всеки човек на възраст над 65 години се падат по четирима души в трудоспособна възраст. До 2050 г. двама работещи ще трябва да издържат един пенсионер", подчертава еврокомисарят по заетостта, социалните въпроси и равните възможности Vladimir Špidla *Vienna Yearbook of Population Research 2007, pp. 1-3/*.

Разглеждано от друг ъгъл спада в раждаемостта и застаряването на населението, са резултат на прогреса. При развитието на научния напредък,

¹ *Национален статистически институт. Списание „Статистика“, бр. 3/2020*

²

<https://www.nsi.bg/bg/content/2968/%D0%BA%D0%BE%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82-%D0%BF%D0%BE-%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%80%D0%B0%D0%B9%D0%BE%D0%BD%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8-%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D0%B5%D0%BD%D0%B5>

³

<https://www.nsi.bg/bg/content/2994/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%BE-%D0%BF%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%BB-%D0%B8-%D0%B2%D1%8A%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82>

⁴ <https://www.un.org/en>

здравословния начин на живот и високото му равнище, нарасналата продължителност на живота е очаквана. В съвременният свят жените контролират раждаемостта, те са по-еманципирани и образовани. Обществото приема това, като положителни промени.

В Европарламента са приети различни доклада касаети застаряването на европейското население и нуждата от спешни мерки за борба с този проблем. Като евентуални решения са приети – леснодостъпно обучение до живот, миграция, обновено трудово законодателство и т.н. През 2006 г. Европейската комисия популяризира съобщение свързано с демографското бъдеще на Европа. След него са предприети мерки от Комисията по заетостта и социалните въпроси на Европейския парламент, която състави проектодоклад по въпроса. Той е изнесен за първи път на 11.10.2007 г. Същата година Комисията по промишлеността към **Европейският парламент** изготви доклад, разглеждащ как да се подобри качеството на живот на възрастното население, използвайки информационни и комуникационни технологии.⁵

През 2000 г. в Лисабон Европейският съвет съгласува Лисабонската стратегия със главна цел, Европейския Съюз да стане „най-конкурентната и динамична, основана на знания икономика в света“. За основна цел на въпросната стратегия е работа по провеждане на политика за заетост и социална, със срок за реализиране на конкретни цели 2010 г.⁶

Организацията на Обединените нации също играе ключова роля за изработване на нова политика справяща се с проблема застаряване. Това става реалност чрез дейността на Икономическата комисия на ООН за Европа. През 2002г. в Мадрид е приет Международен план за действие, в него са посочени целите и задачите необходими за овладяване на ситуацията със застарялото население. Мадридският план се опитва да внесе промени в социалните нагласи, във всички действащите политики и практики във различните сектори, с идеята да се оползотвори потенциала възрастното население.

Европейската Стратегия е внесена за промяна през 2002 г., а през 2005 г. започва работа върху повишаване броя на работните места. Задачата е да се постигне рационализиране на дейността, като се въвежда многогодишна времева рамка, първата от които е 2005-2008 г. Промените в секторите отговарящи за трудовата заетост се включват в икономическата политика (ОНИП).

Стратегията „Европа 2020“ е приета 2010 г. въвежда се Европейският семестър, това е инструмент за синхронизиране на действащата финансова и икономическа политика. Основните цели на Стратегията са повишаване на броя на заетите лица в диапазона 20- и 64-годишна възраст или ръст от 75 % в срок до 2020 г.

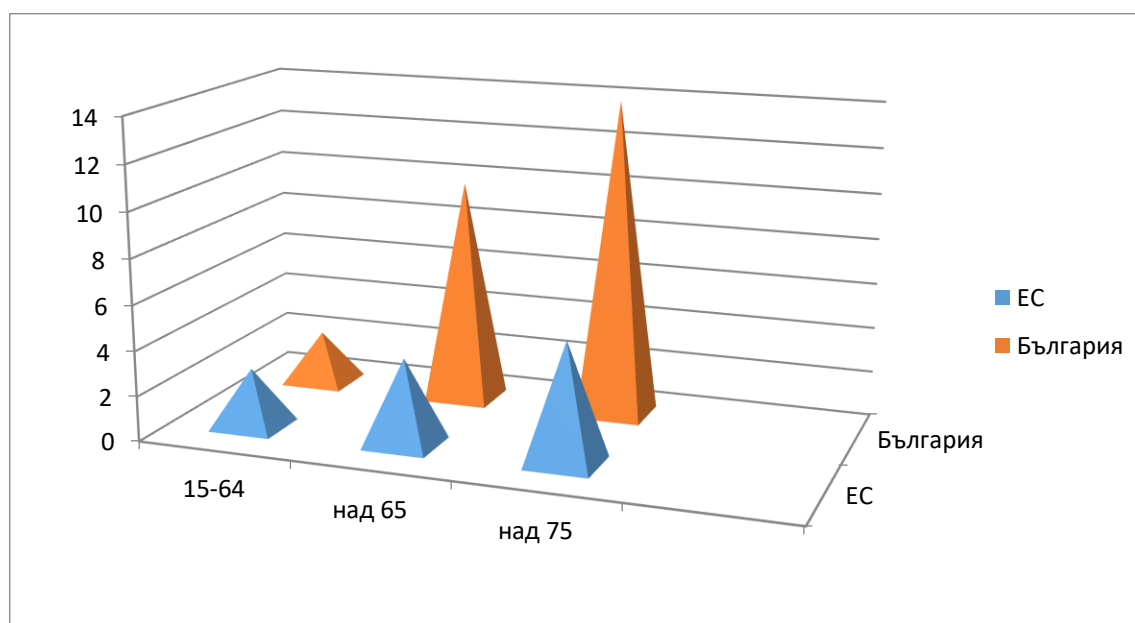
В доклад на Европейската комисия за застаряването от 2015 г. изготвен по

⁵ <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=COMPARL&reference=PE392.248&secondRef=01&language=BG>

⁶ <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20080129BRI19893+ITEM-010-BG+DOC+XML+V0//BG&language=BG>

поръчка на Съвета на ЕС по икономически и финансови въпроси (ЕКОФИН) на Комитета за икономическа политика (ЕРС) е направен задълбочен анализ на наличните прогнози за публичните разходи изразходвани в секторите свързани с възрастното население, според прогнозата на Евростат.

Имайки предвид нашите обширни познания в областта на биологията, медицината и други науки, парадоксално е, че в нашето общество остаряването става все по-трудна задача. Онагледено със статистическите данни за депресивните заболявания в нашата страна и на територията на Европейски съюз в последните години - Фиг.1. Световното застаряване на населението неимуемо ще намали икономическата динамика, както и иновациите в бизнеса. Съответно ще се стигне до понижаване растежа на европейския брутен вътрешен продукт, стигащ до 1,2% между 2031 г. и 2050 г. Основният проблем в случая е, че затруднената икономическа ситуация и динамичната работна среда, прави възрастните хора слабо интегрирани и те отпадат от пазара на труда.



Фиг.1

Но благополучното стареене не е невъзможна мисия. То може да се осъществи посредством интердисциплинарен подход, чрез комплекс от държавни политики и участие на специалисти от различни области: лекари, социални работници, психолози и др. В европейски пакт за психично здраве и благоденствие, изложен в Брюксел през 2008 год. се изтъква необходимостта от по-активно включване на възрастните хора в обществения живот⁷. В научната литература вече е утвърдено схващането, че на старостта не трябва да се гледа, като на едно угасване на потенциала и регрес. Все повече социални програми доказват, че посредством приспособителни и компенсаторни механизми, тази възрастова група може да е продуктивна част от обществото. В европейските министерства има все повече опити за социална реформа в сферата на управлението на кариерата на възрастните служители на заплата, които биват оцелявани от 50 годишна възраст чрез дискриминация в процеса на наемане.

Обект на изследването представено в настоящия доклад са представителите на застаряващото население, а предмет на непосредствен изследователски интерес е възможността за активно стареене. Да се разкрият проблемите,

⁷ https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/mhpact_bg.pdf

пораждани от социалната изолация на хората, настанени в специализирани институции (домове за възрастни) и да се направят препоръки за тяхното преодоляване. Тезата на изследването: Социалната изолация на хората, настанени в домове за възрастни, води до влошаване на физическото и психическото им състояние, вкл. депресивни състояния и суицидни намерения. Възможни са мерки за облекчаване на тази социална изолация, в т.ч. програми за контакти с деца, лишени от родителски грижи. Активното стареене и здрава психика са напълно постижими при прилагани на въпросните мерки. Като основен изследователски проблем се приема: Какво е необходимо да се предприеме, за да се облекчи социалната изолация на хората, настанени в домове за възрастни. Методите на емпирично изследване използвани в проучването са наблюдение, сравнение, измерване, интервю, анкета, беседа и тестиране на пенсионери от три категории: пенсионери живеещи в социални домове; пенсионери живеещи със семействата си; и такива живеещи със семействата си, но все още професионално активни. Използват се още специфични - частнонаучни методики, като документен метод (анализ и сравнение на документи, и други източници). За обработка на емпиричния материал ще се използва програма за статистическа обработка SPSS версия 16.0. Кабинетно проучване (анализ на научни публикации, нормативни и аналитични документи, становища на експерти.⁸

Общественият интерес по темата за процеса на стареенето и периода на старост разглеждан от психологична гледна точка, естествено провокира появата на нова научна дисциплина. Тя е наречена геронтопсихология или психология на стареенето. Психологията на развитието включва в себе си раздела геронтопсихологията, който се занимава с изучаването на психиката на хората в старческа възраст. По-конкретно въпросната нова дисциплина се фокусира върху промените настъпващи в психичните феномени и поведенческите модели в този възрастов период.

Един кризисен момент в периода на старостта е пенсионирането, то води до новости в социалното положение и роля на възрастните в обществото. Това неименуемо оказва влияние върху естеството на мотивация на хора в напреднала възраст. Водещата тема в мотивация на индивида минал 60 години е нуждата от самореализация, създаване и унаследяване. Този фокус се изменя при седемдесетгодишните, при тях определяща е проблематиката на все по-многобройните заболявания.

Множество проучвания на процеса на остаряване сочат, че за хората в напреднала възраст особено важно е наличието на среда, която е както защитна така и стимулираща. Такава среда трябва да провокира и поддържа мотивацията на остаряващите да търсят различни форми на самостоятелно съществуване и независимо поведение.

Има безброй факти, че успешното остаряване е реално осъществимо и много хора преживяват този последен стадий от живота с чувство на удовлетворение. Това е процес постижим с пълноценна адаптация към възрастовите промени и е естествен резултат от житейски път на човека. Направени са многобройни изследвания доказващи, че добрата работоспособност

⁸ Чакалов, Б., Бондилов, В. (2015). *Методи за изследване на масовата комуникация*. София, унив.изд. „Св. Климент Охридски“.

е възможно да се запази и в напреднала възраст. Никой не отрича неизбежните физически промени, но главните психически факторите определящи високото темпо на професионалната дейност са добре съхранени.⁹

Като не бива да се изключват и следните социални фактори, а именно доброволния труд и солидарност между поколенията. Някои регионални различия на застаряването, както и нуждата от по-голяма солидарност между поколенията налагат необходимостта от развитие на доброволческата дейност. Доброволството включва паралелното действие на регистрираните организации и съчетаването им със извънработното време на гражданите. Това свежда социалната изолация в напреднала възраст до по-приемливи нива. Като доброволческа дейност се приемат семейния тип организации, индивидуалната активност и личните контакти.

Към момента в нашата страна в специализирани институции са настанени приблизително 11 000 възрастни хора и хора с увреждания. Броят на чакащите за настаняване в тези домове е 3 600. От тях 1 400 са възрастни, а останалите са лица с психични разстройства, умствена изостаналост и деменция.

Основателят на логотерапевтичното учение, което използва предлаганата инициатива е неврологът Виктор Франкъл (1905 г. – 1997 г.) роден във Виена. Като главна задача на логотерапията може да бъде приета, връщането на хуманността в психотерапията. Пълноценно функциониращият човек живее по максимата: Миналото е важно дотолкова, доколкото е важен натрупаният опит. Воля за смисъл е често ползвано понятие в Логотерапията, според Франкъл търсенето на смисъл е основна мотивация на човека. За всяка личност този смисъл е уникален, той може да бъде осъществен единствено от въпросната личност.

Учени като американският психолог и парапсихолог Джеймс Чарлз Кръмбо (1912 г. -2001г.), доктор Леонард Махолик (1921г. -2001г.), както и доктор Елизабет Лукас (1942г. -), са провели множество експерименти, за да подкрепят емпирично теорията за волята за смисъл. Друго доказателство за тази теория са и резултатите от двугодишно статистическо изследване, публикувано от Националния институт за психично здраве в САЩ. В него се изследват 7 948 студенти от 48 американски висши училища, които са анкетирани и според техните отговори около 16 процента виждат своята цел в това, да правят възможно най-много пари. 78 % от анкетираните са посочили за цел на живота си, да намерят смисъл в него. Когато волята за смисъл е фрустрирана човек я компенсира чрез заместване от волята за власт или за удоволствие. Често екзистенциалното разстройство води до сексуална компенсация. Екзистенциалният вакуум се проявява главно със състояние на отегчение.

Именно тази идея в логотерапията е основата на която хората минали определена възраст, могат да се опрат и продължат достойното си съществуване. Ницше: „Този, който има защо да живее, може да мине почти с всякакво как“. Това, от което истински се нуждаем, е основна промяна в отношението ни към живота. И така ние вече сме изправени пред възможностите на една инициатива, която цели преодоляване на чувството за безсмислие чрез задвижване на процеси

⁹ Александрова, Н. *Старенето психологически особености*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, с.17.

за намиране на смисъл.

Тази инициатива може да бъде подкрепа в борбата срещу безработица при гражданите след пенсионирането им, които активно търсят работа и социализация. Изследваната програма е базирана на разгледаните по-горе проучвания и факти. В същността си представлява следното: в социален дом за възрастни хора, които са здрави и се обслужват сами, да се обособят помещения в които въпросните потребители да осъществяват обучения водени от самите тях. При настаняването в дома социалните работници, ще проведат кратко интервю за миналата професия, квалификации и придобити умения на лицата, кандидатстващи за настаняване. Спрямо получената информация тези компетенции ще бъдат включени в програма за обучения, под формата на семинари, курсове и т.н., които ще провеждат възрастните хора. Разбира се график на провеждане както и честотата на лекциите-практическите занятия ще бъде съобразен с физическите възможности и личните желания на потребителите на дома. Програмата е подходяща за настанени в социални домове, които не са тежко болни и които не се нуждаят от медицински манипулации /инжекции, пускане на системи, обработка на рани , сондово хранене, аспирации и кислородолечение/.

Транспортирането на желаещите до мястото на провеждане на обучителните програми, може да става с транспорт на социалния дом в който са настанени. А разходите по ползването му, както и по осигуряване на консумативи за провеждане на курсовете, могат да бъдат поемани от неправителствени организации ангажирани с подобни дейности. Друг вариант са фондовете, подобни на Фонд Активни граждани България финансиран от Европейското икономическо пространство с безвъзмездно финансиране в размер на 193 541 евро. Друга възможност е например проекта на Института за пазарна икономика „Намаляване на бедността и неравенството във възможностите чрез реформи в социалните трансфери и услуги”. Финансирането в размер на 193 541 евро, е предоставена от Исландия, Лихтенщайн и Норвегия по линия на Финансовия механизъм на ЕИП. Главната цел на проект е да подобри информираността на обществото относно неравенството във възможностите, ефективността на социалните трансфери и социалните услуги в България.¹⁰

Провеждането на занятията може да се осъществява освен в социалния дом в който са настанени лекторите и обучаващите, така и в институциите където са желаещите да участват като обучаващи. Това разбира се лесно може да бъде съобразено и договорено спрямо физическото състояние на потребителите. Друга възможност за помещаването на подобни инициативи е възможно да става в Общинските културни институти са културно-образователни институции, като културни домове или библиотеки. Те са финансирани от общинския бюджет и реализират целите на стратегията за развитие на културата.

В резултат от реализацията на дейностите по Програмата се очаква:

- Осигуряване на трудова заетост, в това число и на новоназначени;

¹⁰ <https://ime.bg/bg/proekti/>

- Подпомагане на наетите безработни лица да се интегрират на пазара на труда или да подобрят възможностите си да придобият право на пенсия;
- Реализация на пенсионирани квалифицирани кадри;
- Приемственост между поколенията;
- Активно стареене, подобро физическо и психическо състояние на настанените в институционални заведения;
- Намаляване на социалната изолация на хората, настанени в домове за възрастни;
- Повишаване общообразователното ниво на настанените в домове за деца лишени от родителска грижа.

В основата на Логотерапията стоят няколко подходящи и напълно приложими подхода в работата с хора в напреднала възраст. Например Себеп-трансценденцията, тя е израз на фундаментално-антропологичния факт, че нашето съществуване винаги е насочено към някакъв смисъл, който трябва да се осъществи. Само когато излезе от фиксирането в себе си и се свърже със друго човешко съществуване, човек намира върховния смисъл в своя живот. Виктор Франкъл твърди, че човек е напълно самият себе си едва когато е погълнат и отдаден на някаква задача, когато игнорира и забравя себе си в служба на нещо или в любовта към друг човек. Особено след пенсионна възраст и социалната изолация, индивидите страдат от чувство за безсмислие, което им създава чувство за пустота, или т.нар. "екзистенциален вакуум" . Благодарение на създадения от James C. Crumbaugh РИ-тест ние имаме на разположение инструмент, с чиято помощ може да бъде измерена степента на екзистенциална фрустрация; наскоро Elisabeth S. Lukas направи следващ принос в точното и емпирично логотерапевтично изследване със своя лого-тест.¹¹

„Съвсем малко трябва, за да унищожиш един човек. Достатъчно е да го убедиш, че не е нужен на никого.“ (Димитър Талев, „Железният светилник“)

Целта на предложената инициатива е разкриването на проблемите, предизвикани от социалната изолация на лицата, настанени в специализирани институции, по-конкретно домове за възрастни. Така също да се предложат ефективни препоръки за справяне със разглежданата проблематика. Като резултат е създаден модел за изследване на лицата на възраст над 60 години, която обхваща различни аспекти на смислово центриране у тях и ниво на социализация. Не на последно място, прави се опит за включване на гражданите в социалния живот и се проследява психическото им състояние.

Работната хипотеза на изследването допуска, че социалната изолация на хората, настанени в домове за възрастни, води до влошаване на физическото и психическото им състояние, включително депресивни състояния и суицидни намерения. Възможни са мерки за облекчаване на тази социална изолация, в т.ч. програми за контакти с деца, лишени от родителски грижи.

Множество програми на социалните, здравни и регионални

¹¹ "Zur Wandlung der Logotherapie", in: Viktor E. Frankl, Der Wille zum Sinn, Flans Fluber, Bern 1982.

политики се осъществяват и в другите страни членки на ЕС. За жителите на градове се предоставя програмата URBACT¹², нейната насоченост е към справянето с изолацията. Дейностите по тази инициатива създават условия за участие на гражданите в решаването на въпроси важни за тях. Друга насока е към намаляване на градската бедност, като се правят опити да се приобщят обитателите в по-бедните квартали към обществения живот. Друга програма VulnerABLE¹³ работи за подобряване здравето на изолирани и уязвими групи, а инициативата MINDMAP се фокусира върху психичното здраве на застаряващото население в градовете.

В потвърждение на ефективността на предложената по-горе програма има и международен опит. В щата Сиатъл, САЩ в дома за стари хора „Сейнт Винсент“ работи успешно следната практика - децата на възраст до 5 години от детска градина разположена в близост, прекарват деня си с възрастните хора от дома. Потребителите на дома за стари хора са 400 души. Идеята и нейното осъществяване са на директорката на дома за стари хора. Въпреки голямата разлика в поколенията успехът е двустранен. Децата се забавляват и учат много, и интересни факти. Оказва се, че потребителите на дома за възрастни демонстрират по-добър жизнен тонус, снижени нива на стрес, намаляващ брой на депресии, усещане за полезност и щастие.

Вторият предложен вариант на програмата, изложена в настоящата дипломна работа има реализация в Канада. Там в една сграда са обединени дом за възрастни хора и такъв за деца лишени от родителска грижа. Получените резултати там също са повече от добри. И при двете групи потребители - деца и възрастни са наблюдавани подобрени психическо и физическо състояние.

Още една държава се присъединява към тези добри практики, това е Великобритания. Докладваните резултати и там са положителни и потвърждават основната теза на предложената програма.

„Защото на човека може да се отнеме всичко, освен едно последната човешка свобода да избере своето отношение при всякакви обстоятелства, да избере свой собствен път. Загубили са всяка надежда за бъдещето и неизбежно са станали първите жертви.“ Виктор Франкъл¹⁴

¹² <https://urbact.eu/urbact-in-bulgaria>

¹³ <https://www.eqavet.eu/eu-quality-assurance/glossary/vulnerable-group>

¹⁴ Франкъл, В. „Човекът в търсене на смисъл“. София, изд. Хермес, 2021.

Източници:

На български език

1. Александрова, Н. (2010). Стареенето психологически особености. София, УИ „Св. Климент Охридски“, с. 9;15;17; 63-78.
2. Андреева, Л. (2007). Социално познание и междуличностно взаимодействие. София, УИ „Св. Климент Охридски“, с. 240-256.
3. Балканска, П. (2003). Възрастният човек като пациент. Геронтопсихология в здравните и социалните грижи. София: Булвест 2000.
4. Балканска, П. (2009). Психология и психопатология на стареенето, В: Актуални проблеми на стареенето и старостта. София: Симел, с.109-164.
5. Балканска, П. (2006). Демографското застаряване на населението като предизвикателство пред специалистите по здравни грижи в България, В: Стареенето на населението – реалности и последици, политики и практики, БАН, София, 402 – 415.
6. **Богомолец, А. (1946). Борба за дълголетие. София: Народна култура.**
7. Богданович, Л. (1988). Младост в старостта. София: Медицина и физкултура, с.24.
8. Визев, С. Стареене, старост, дълголетие. (1985). София: Медицина и физкултура, с.13.
9. **Константинов, К., И. Петров, Х. Христов. (1981). Психология и психопатология на напредналата възраст. София, Медицина и физкултура.**
10. *Национален статистически институт*. Списание „Статистика“, бр. 3/2020.
11. Петров И. (1978). Стареене на психиката. София, ЦНИМЗ, с.6
12. Петров, И. (1979). Стареене на психиката. София: Медицина и физкултура.
13. **Стойнев, Г. (1976). Основи на геронтологията и гериатрията. София: Медицина и физкултура, с. 9-10. с. 154-155. с. 342. с. 20.**
14. Стойнев, Г. (1984). Социална геронтология. София: Медицина и физкултура, с. 77. , с.12.
15. Франкъл, (2018). В. Човекът в търсене на висш смисъл. София: Хермес, с. 102.
16. Франкъл, В. (2021). Човекът в търсене на смисъл“. София, изд. Хермес.

На чужди езици:

17. **Акмеология. Учебник** /под общ. ред. Деркача А.А. (2002). М.: РАГС, 650с.
18. Бороздина Л., Молчанова О. (2001). Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. Москва.
19. Фролькис, В. (1975). Старение и биологические возможности организма. Москва: Медицина, с.35.

20. Фролькис, В. (1996). Основы геронтологии. Москва: Медицина.
21. The American Journal of Psychology Vol. 53, No. 2. Published By: University of Illinois Press. (Apr., 1940), pp. 316-317.
22. Bromley, D. B. The Psychology of Human Ageing. Penguin: Harmondsworth. 1974.
23. Neugarten, B. L. Our Aging Society: paradox and promise. New York: Carnegie Corporation, 1986. (pp. 33–53).

Доклади, документи и материали на български, чуждестранни и международни организации и институции:

24. Коефициент на раждаемост по статистически райони, области и местоживеене, НСИ 2022, достъпен онлайн на <https://www.nsi.bg/bg/content/2968/%D0%BA%D0%BE%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82-%D0%BF%D0%BE-%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%80%D0%B0%D0%B9%D0%BE%D0%BD%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8-%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D0%B5%D0%BD%D0%B5>
25. Прогнозата за населението по пол и възраст за 2025, НСИ 2023, достъпен онлайн <https://www.nsi.bg/bg/content/2994/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%BE-%D0%BF%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%BB-%D0%B8-%D0%B2%D1%8A%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82>
26. Доклад на ООН за раждаемост до 2050г., достъпен онлайн на <https://www.un.org/en>
27. Комисия по заетостта и социалните въпроси на Европейския парламент, (11.10.2007 г.). Доклад, разглеждащ качеството на живот на възрастното население, достъпен онлайн на <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=COMPARL&reference=PE392.248&secondRef=01&language=BG>
28. Европейският съвет, 2000 г. Лисабонската стратегия достъпна онлайн на <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20080129BRI19893+ITEM-010-BG+DOC+XML+V0//BG&language=BG>
29. Европейска комисия, (Брюксел, 2008). Европейски пакт за психично здраве и благоденствие, достъпен онлайн на

- https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/mhpact_bg.pdf
30. Европейската комисия, (2013). Третата многогодишна програма Health for Growth, достъпна онлайн на https://ec.europa.eu/health/funding/programme_en
31. Световната здравна организация, (2014). Доклад за демографското положение в Европа, достъпен онлайн на <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/ru.pdf>
32. Съвета на ООН по правата на човека, Доклад от Ананд Гроувър относно демографски сегменти от населението на възраст над 60 години души, достъпен онлайн на <https://www.un.org/ru/sections/general/documents/>
33. Европейската комисия, (2011). Инициатива „По-дълъг и по-добър живот“, съвместната програма „Интелигентна заобикаляща среда“, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011D0166&from=EN>
34. Европейската Комисия, (2019). Програма ПРОГРЕС на Европейски съюз, достъпна онлайн на <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1082&langId=bg>
35. Националната стратегия за демографско развитие на населението и Национална концепция за насърчаване на активен живот на възрастните хора, (2011). Достъпни онлайн на <https://mlsp.government.bg/uploads/1/compendium-on-active-ageing.pdf>
36. Български единен национален портал, (2019). Правила и условия за наемане на работа, които трябва да се прилагат за командированите / изпратените работници. достъпни онлайн на <https://postedworkers.gli.government.bg/view/1/trudova-mobilnost>
37. Европейски парламент. (2021). Политика по заетостта, достъпна онлайн на <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/bg/sheet/54/%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BF%D0%BE-%D0%B7%D0%B0%D0%B5%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%82%D0%B0>
38. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020. Достъпна онлайн на <https://www.mlsp.government.bg/uploads/1/nacionalna-strategia.pdf>
39. Агенция за социално подпомагане – дейности. <https://asp.government.bg/>

Източници от интернет:

40. Световната здравна организация, (2017). Джон Биърд, директор на Департамента за стареене и жизнения цикъл в интервю за успешната

- история на Тайланд, достъпен онлайн на <https://www.who.int/news-room/detail/29-09-2017-health-services-must-stop-leaving-older-people-behind>
41. Световната здравна организация (СЗО). Интервю за нивото на деменцията в Европа, официален говорител Д.Бърд, достъпно онлайн на <https://www.who.int/publications/journals/bulletin/>
- 42.
43. Фонда на фондовете. Фонд мениджър на финансови инструменти в България“ ЕАД (ФМФИБ) <https://www.fmfib.bg/>
44. Американска организация с нестопанска цел KaBOOM. <https://kaboom.org/>
45. Програмата URBACT. За социалните, здравни и регионални политики за страни членки на ЕС, достъпна онлайн на <https://urbact.eu/urbact-in-bulgaria>
46. Програма VulnerABLE, за подобряване здравето на изолирани и уязвими групи. Достъпна онлайн на <https://www.eqavet.eu/eu-quality-assurance/glossary/vulnerable-group>
47. Институт за пазарна икономика. Програма „Намаляване на бедността и неравенството във възможностите чрез реформи в социалните трансфери и услуги”. Достъпна онлайн на <https://ime.bg/bg/proekti/>
48. The United Nations, official site <https://www.un.org/en>
49. *Национален статистически институт* -НСИ, 2008, Европейско Здравно Интервю, <http://www.nsi.bg/bg/content/3366/самооценка-наздравето>, accessed 2012.

Стигмата на осиновяването

Stigma of adoption

Величка Симеонова Дошева-Христова, докторант,
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Философски факултет, катедра Психология,
vilkadosheva@gmail.com

Velichka Simeonova Dosheva-Hristova,
PhD student, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy, Department of
Psychology, vilkadosheva@gmail.com

Резюме: В обществото са разпространени стигми за различни социални групи поради недостатъчно познания, съществуващи стереотипи и предразсъдъци. Голяма част от българите по един или друг начин са свързани с осиновяването, като в същото време в голяма част от обществото ни не се обсъжда тази тема. Може би липсата на гласност за проблематиката, свързана с осиновяването, произтича от дълбокото стигматизиране на осиновяването като процес и на нагласите в обществото проблемите, свързани с него да се решават само и единствено от пряко засегнатите. Думата “стигма” в българското общество, много често се използва в контекста на отхвърляне и изолиране, което се проявява и е особено характерно за осиновените хора, родителите, осиновили деца, кандидат осиновителите и родители, изоставили децата си. Премахването на тези стигми е от съществено значение за създаването на по-приобщаваща и подкрепяща среда за всички, участващи в процеса на осиновяване. Обществената осведоменост, образованието и откритият диалог могат да помогнат за намаляване на стигмата, свързана с осиновяването, и да насърчат разбирането и съпричастността.

Abstract: Different kinds of stigma for different social groups are widespread in society due to insufficient knowledge, existing stereotypes and prejudices. A large part of Bulgarians in one way or another are related to adoption, while in a large part of our society this topic is not discussed. Perhaps the lack of publicity about the issues related to adoption stems from the deep stigmatization of adoption as a process and the attitudes in society that the problems associated with it to be solved only by those directly affected. The word “stigma” in Bulgarian society is very often used in the context of rejection and isolation, which manifests itself and is especially characteristic of adopted people, parents who have adopted children, prospective adoptive parents and parents who have abandoned their children. Removing these stigmas is essential to create a more inclusive and supportive environment for everyone involved in the adoption process. Public awareness, education and open dialogue can help reduce the stigma associated with adoption and promote understanding and empathy.

Ключови думи: осиновяване, стигма, стереотипи, осиновени, осиновители, кандидат-осиновители, биологични родители, тревожност, дискриминация

Key words: adoption, stigma, stereotypes, adopted, adoptive parents, candidate-adopters, biological parents, anxiety, discrimination

През 20-ти век терминът „стигма“ започва да се използва от социолога Ървин Гофман, който го дефинира като „отрицателно етикетиране“, което води до социално изолиране и дискриминация на хора или групи, които притежават определени характеристики или идентитети, и които се възприемат като несъвместими или неприемливи от обществото (Goffman, 1963, p.3). Самата дума стигма произхожда от гръцката дума „убождане“, „изгаряне“, „печат“ и означава „знак“, „клеймо на позора“, „срам“, „отворена рана“ (Morgan & Langrehr, 2019, p.242). В древни времена е било обичайно да се жигосват роби и престъпници чрез физическо изгаряне с клеймо (Morgan & Langrehr, 2019). В началото на втората половина на 19-ти век понятието „стигма“ започва да се употребява метафорично като, „белег“, „етикет“ (Morgan & Langrehr, 2019, p.242).

Примери за стигми включват групи от лица с психични заболявания, хомосексуалност, проституция, наркомания, с различен расов и етнически произход, физически дефекти и други. Стигмата е относително дълбоко вкоренено и отрицателно обществено мнение или предразсъдък към определена група хора или индивиди, често поради характеристики, свойства или действия, които се различават от нормата или се смятат за несъответствия на общоприетите стандарти (Cox et al., 2012). Тези отрицателни етикети могат да имат сериозни последици за засегнатите лица или групи, като им се отказва достъп до образование, здравеопазване, трудови възможности и други важни права и привилегии. Страхът и непознанието са често причини за стигматизацията, като хората се страхуват или незнаещо изричат отрицателни преценки за тези, които са различни от тях. Стигмата може да влоши качеството на живот и да възпрепятства социалната интеграция на засегнатите лица.

Стигма при осиновяването е социално изолиране и дискриминация, която засяга както осиновяващите семейства, така и самите осиновени деца. Това се дължи на няколко фактора, включително негативни стереотипи и предразсъдъци, липса на информация и разбиране за процеса на осиновяване, липса на подкрепа от обществото и институциите, както и пропаганда и митове, които представят осиновяването като нежелана алтернатива.

Стигмата при осиновяването може да има сериозни отрицателни последици за осиновените деца и осиновяващите семейства. Децата могат да се чувстват изолирани, отхвърлени и неприети от връстниците си, което води до

проблеми със самоуважението, социалната адаптация и психическото благополучие. От друга страна, осиновяващите семейства могат да бъдат смущавани, обиждани и дискриминирани от общността, работодатели и образователните институции.

Стигматизирането на лицата, участващи в осиновителния процес може да варира в зависимост от културни, социални и лични перспективи (Baden, 2016), като най-често стигматизирането се изразява и може да включва:

➤ Негативно възприемане от обществото: Някои хора все още гледат негативно на осиновяването и оценяват децата, които са били осиновени, по различен начин. Това може да доведе до стигма и дискриминация в училище, обществените пространства или работното място.

➤ Биологични разлики: осиновените деца често имат от биологичните си родители съответните външни белези, които са различни от тези на родителите, които са ги осиновили и това се възприема като значителен фактор за стигма.

➤ Митове и невежество: понякога стигматизацията възниква от „невежеството“, закостенелите традиции на обществото за процеса на осиновяване. Митове и предразсъдъци могат да водят до недоумение, страх и отхвърляне на осиновените деца.

➤ Психологическо неблагоприятно положение на децата: децата, които са били осиновени, понякога се сблъскват със стрес и емоционални затруднения поради провалени междуличностни връзки с биологичните си родители или отхвърляне от страна на техните биологични семейства. Това може да допринесе за стигматизирането им.

➤ Възраст и произход на децата: някои осиновени деца може да бъдат осиновени на по-висока възраст, да имат специални нужди или да бъдат от различна етническа или културна група. Това може да бъде фактор, който влияе върху стигматизацията и трудностите, с които децата и техните осиновители се сблъскват.

➤ Публичното мнение и медиите: мненията, които се изразяват в медиите и обществото като цяло, могат да оформят стигмата на осиновяването. Негативни или неверни истории и мнения могат да създадат отрицателен образ за осиновяването и децата, които са били осиновени.

➤ Правната рамка и процедурите: дори самите закони и процедури, свързани с осиновяването, могат да бъдат фактор, който да влияе на стигмата. Трудностите, свързани с получаването на съответните документи и изисквания, както и продължителността на процеса, могат да създадат отрицателно усещане за осиновяването и неговата обществена приеманост.

Феноменът стигма включва различни компоненти, които описват как се проявява и функционира. Ето някои от тях:

Маркиране: Стигмата се основава на маркирането на индивида като различен или "отклоняващ" от нормата. Това може да бъде свързано със сексуална ориентация, психически болести или други физически или психически особености.

Негативни стереотипи: Стигмата включва и наличието на негативни стереотипи и предразсъдъци, свързани с маркираната група. Тези стереотипи често представят индивидите като неприемливи, опасни или неспособни за включване в обществото.

Дискриминация: Стигматизираните групи често са обект на дискриминация и отхвърляне от други хора или дори от обществото като цяло. Това може да се прояви чрез отказ от работно място, образование, медицинско обслужване или социална подкрепа.

Социално изключване: Поради стереотипите и предразсъдъците, свързани със стигматизирани групи, те често се изключват от основните обществени институции и събития. Това води до социална изолация и затруднен достъп до ресурси и възможности.

Самостигматизация: Индивидите, които се самоопределят като част от стигматизирана група, често вътрешно приемат отрицателните стереотипи и следствията от тях. Те може да се чувстват виновни, непълноценни или обезценени и това може да се отрази в тяхното самоуважение и поведение.

Проявата на феномена стигма при осиновяването може да включва следните компоненти:

Неблагополучието (т.е. негативна оценка) - основната компонента на стигмата и се отнася до негативните мнения, предразсъдъци и оценки, които обществото изразява към осиновителите и осиновените деца. Това може да включва мнения, че осиновеният е по-различен от дете на биологични родители и че осиновяването е по-слаб вариант на настоящото осиновителско семейство.

Маркировката - Маркировката е процесът, при който осиновителите и осиновените деца са етикетирани или определяни само чрез техния осиновителен статус. Това може да има негативни последици за самочувствието и самоуважението на осиновителите и осиновените деца.

Самоизолацията - Поради стигмата, някои осиновители и осиновени деца може да избягват обществените места и социалните взаимодействия. Това може да бъде резултат от страха от негативни реакции, страха от преценки и отрицателни мнения на другите хора.

Социалната дистанция - отнася се до отдалечаването на хората от осиновителите и осиновените деца. Това може да се изрази чрез нежелание на хората да се свързват с тях, да се включват в семейните събития или да участват в обществени мероприятия, свързани с осиновяването.

Психологическите ефекти - Проявата на стигмата при осиновяването може да доведе до психологически проблеми за осиновителите и осиновените деца. Те могат да се сблъскат с чувства на отхвърляне, ниско самочувствие, вина и депресия.

Тези компоненти на проявата на стигмата при осиновяването могат да оказват негативно въздействие върху семейния живот и емоционалното благополучие на всички засегнати от този феномен.

При осиновяването често има срещани стигми или погрешни схващания от обществото. Някои от тях включват:

Осиновяването е избор на последно решение: Често се смята, че хората осиновяват деца, само когато не могат да имат биологични деца. Това не е вярно, защото мнозина избират осиновяването поради искането да помогнат и да дадат дом на деца, които имат нужда от любов и грижи.

Осиновяването не води до истинско родителство: често се представя схващането, че небιологичните родители няма да съумеят да развият истинска връзка със своите осиновени деца и в същото време децата се сблъскват с дискриминация или погрешни схващания относно техния произход (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002). Въпреки това, осиновените деца често имат взаимно топло и нежно отношение със своите родители и формират силна връзка с тях, както тази на биологичните деца.

Осиновените деца са проблематични: децата, които подлежат да се осиновяват, са проблематични или нямат добри възможности в живота. На

практика осиновените деца могат да идват от различни семейства и да имат различни истории, но това не означава, че те са единствено проблематични. С подходящи стратегии, подкрепа и любов, осиновените деца могат да развият своя потенциал и да имат успешен живот.

Биологичните родители са по-добри: Някои може да смятат, че биологичните родители са по-добри от небологичните. Всъщност, важното при осиновяването е да има стабилна, надеждна и любяща семейна среда, в която децата могат да развият себе си физически, емоционално и когнитивно. Биологичното родителство не е единственото измерение за успешното възпитание на деца.

Това е стереотип, който води до недооценяване и дискриминация на осиновените деца. Има няколко важни фактора, които трябва да се вземат предвид в тази връзка:

- Биологични срещу осиновени деца:

- Любов и отглеждане: Преобладаващите в обществото вярвания и стереотипи относно липсата на родство и кръвна връзка могат да повлияят отрицателно на начина, по който се преживява осиновяването (Morgan & Langrehr, 2019). Важното за всяко дете е свързаността, любовта и грижата, които получава от своите родители. Без значение от произхода на детето, прилагането на добро родителство и възпитание е от съществено значение за неговото развитие.

- Индивидуални качества: Всички деца имат уникални качества, таланти и потенциал за развитие. Подходящото ръководство и образование може да гарантира, че всички деца, независимо от тяхната биологична или осиновителна връзка, могат да постигнат своя пълен потенциал.

- Семейна подкрепа и общност: За успешното осиновяване и адаптация на детето е необходима семейна подкрепа и подкрепа от общността. Струва си да се инвестира в програми и инициативи, които информират обществото за положителните страни на осиновяването и подкрепят семействата, които осиновяват деца.

- Осиновените деца носят същия потенциал и заслужават равни възможности за развитие и щастливо детство. Важно е обществото да промени своите стереотипи и вярвания, и да се стреми да спомага за приемане и подкрепяне на осиновените деца.

- Родителски способности: Способността за грижа и отговорност към децата не зависи от това дали един родител е биологичен или осиновител.

Осиновителите преминават през стриктен процес на одобрение и оценка, преди да получат правото да осиновят дете. Те трябва да изпълняват определени критерии и да бъдат подходящи родители, които могат да осигурят подходяща грижа и защита за детето.

Освен това, осиновителите, обикновено, се избират от социални работници и професионалисти, които оценяват техните умения и способности като родители. Те преминават въвеждащи проучвания, обучения и подготовка, които да им помогнат да се справят със специфичните предизвикателства на осиновяването.

И най-важното, осиновителите поемат отговорността да създадат здраво и надеждно семейно обкръжение, където детето може да расте и да се развива. Те също така имат правото да получат подкрепа и помощ от професионалисти, ако се сблъскат с трудности или предизвикателства в процеса на осиновяване и родителство.

Така че, не е правилно да се смята, че осиновителите са по някакъв начин по-малко способни или грижовни от биологичните родители. Всяко родителство предизвиква трудности и изисква постоянна грижа и внимание, независимо от начина, по който е станало осиновяването. Наблюденията върху различни осиновителски семейства показват, че процесите в семействата (промените във взаимоотношенията между членовете на семейството) са по-силно свързани с последствия за индивидите, отколкото структурата на семейството, подчертавайки важността на справянето със стигмата за всички осиновяващи семейства (Farr & Vázquez, 2020).

- Проблеми с идентичността: осиновените деца са подложени на различни предизвикателства, свързани с идентичността им. Една от главните причини за това е разликата във външния вид и/или културата между осиновяващото семейство и осиновеното дете. Това може да доведе до чувство на отчуждение или чувство на различие, което може да създаде усещане за несигурност или недоверие в осиновеното дете.

Проблем може да възникне и във връзка с наследствените гени. Налице е съществуващ стереотип, че осиновените деца носят наследството на своите биологични родители и семейство, въпреки че фактически са отгледани от

осиновяващите си родители. Това може да влоши вътрешната борба на осиновеното дете и да го затрудни в изграждане на привързаността към осиновяващото семейство, въпреки че, наследствените гени не са решаващ фактор за изграждане на личността. Въпреки че осиновените деца могат да се сблъскат с тези проблеми, важно е да се отдаде подкрепа на тях и да се създаде среда, където те да се чувстват приети и обичани. Разговорите със семейството и професионалисти могат да помогнат на осиновените деца да се справят с изпитваните затруднения и да изградят здрава идентичност (Grigoriopoulos, 2022).

Стигмата и натиска срещу биологичните родители, които решават да дадат децата си за осиновяване, не е универсален феномен и може да варира в различни общества и култури. Обществото е започнало да използва термина „първи родители“, за да подчертае значението на биологичните родители в живота на техните деца и да признае широкообхватното въздействие на стигмата, свързана с осиновяването (Barbosa-Ducharme & Soares, 2016).

В много случаи биологичните родители вземат това трудно решение най-вероятно поради липса на ресурси, подкрепа или неподходяща среда, в която да отглеждат децата си. В такива случаи, да предоставят детето за осиновяване може да бъде акт на безкористност и грижа за неговото добро бъдеще. Въпреки това, съществува реална стигма и осъждане, с които биологичните родители може да се сблъскат. Тези предразсъдъци могат да произтичат от социални и културни норми, религиозни убеждения или липса на разбиране за сложността на избора, който те са направили. Важно е да се подчертае, че всяка ситуация е уникална и съдбата на биологичните родители може да се промени в зависимост от конкретните обстоятелства. Подкрепата и разбирателството от страна на обществото, професионалисти и представители на институциите и правителството могат да помогнат за намаляване на стигмата и натиска върху биологичните родители, които дават децата си за осиновяване.

Изследванията показват (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002), че осиновените деца са по-изложени на риск от дискриминация или неразбиране поради разликата в техния произход. Те може да бъдат обект на насмешки или отхвърляне от страна на своите съученици или други хора в обществото. Това може да има негативно въздействие върху тяхното самочувствие и психическо благополучие.

Едно важно изследване на Бродзински и Пиндърхюс (Brodzinsky &

Pinderhughes, 2002) дава информация за проблемите, с които се сблъскват осиновените деца. Авторите изследват въпросната група и се фокусират върху техните преживявания и проблеми във връзка с приема в семейството и обществото. Изследването разглежда предизвикателствата, с които осиновените деца се сблъскват в техния процес на самоидентификация и интеграция в обществото. Те посочват, че осиновените деца може да имат усещане за изолация и отчуждение, поради липсата на биологична връзка със своите осиновители и произхода си (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002). Друг аспект, който се разглежда в изследването (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002), е опитът на осиновените деца да намерят своето място в своята нова семейна система и да скрият външните им разлики от биологичните братя и сестри.

В заключение може да се каже, че осиновените деца са подложени на дискриминация и неразбиране, свързани с техния произход. Това има негативно въздействие върху тяхното самочувствие и връзката им с обществото. Важно е да се осъзнае тази проблематика и да се предостави подкрепа и разбиране на осиновените деца, за да им помогнем да се интегрират успешно в обществото и да развият позитивна самоидентификация.

Един от начините за преодоляване на стигмата е чрез образование и информация, която може да ни помогне да разберем и преодолеем предразсъдъците и дискриминацията, свързани със стигматизираните хора или групи. Социалната подкрепа и свързването със заинтересовани организации и групи също могат да бъдат полезни в борбата със стигмата и нейното преодоляване. Стъпките, които могат да се предприемат, за да се преодолее стигмата при осиновяването, включват образователни програми за осъзнаване на вредата от стигматизирането и подкрепа за хората, които са били стигматизирани. Това може да включва създаването на безопасни пространства, където осиновените и родителите, осиновили деца, а защо не и биологичните родители да могат да споделят своите истории, да получават подкрепа и да намерят взаимно разбиране. Освен това, е необходимо да се полагат усилия за промяна на негативните стереотипи и предразсъдъци, като се разработят публични кампании и програми за образование, насочени към разбирането и приемането на осиновяването. Важно е също така да се насърчава диалогът и взаимодействието между хората от различните общности, свързани с процеса на осиновяване и да се гарантира равен достъп до възможности и ресурси за всички. Отговорът на

стигматизацията изисква усилия от страна на всички обществени институции и граждански организации, с цел създаване на по-справедливо, разбиращо и чувствително общество.

Литература:

1. Baden, A. L. (2016). “Do you know your *Real* parents?” And other adoption microaggressions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/10926755.2015.1026012>
2. Barbosa-Ducharne, M. A., & Soares, J. (2016). Process of adoption communication openness in adoptive families: Adopters’ perspective. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 9. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0024-x>
3. Brodzinsky, D. M., & Pinderhughes, E. E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, Children and parenting, pp 279–311). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
4. Cox, W. T., Abramson, L. Y., Devine, P. G., & Hollon, S. D. (2012). Stereotypes, Prejudice, and Depression: The Integrated Perspective. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 7(5), 427–449. <https://doi.org/10.1177/1745691612455204>
5. Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
6. Morgan, S. K., & Langrehr, K. J. (2019). Transracially adoptive parents’ colorblindness and discrimination recognition: Adoption stigma as moderator. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 242–252.
7. Farr, R. H., & Vázquez, C. P. (2020). Stigma experiences, mental health, perceived parenting competence, and parent–child relationships among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents in the United States. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00445>
8. Grigoropoulos I. (2022). Adoption openness and adoption stigma: A retrospective study of adult adoptees. *SN social sciences*, 2(4), 34. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00339-2>

**Методи за събиране на доказателства при изследване
на арт-терапевтичен процес
Methods of gathering evidence in research
of an art-therapeutic process**

Ирина Милиева
Докторант, Югозападен университет „Неофит Рилски“
E-mail : irina_milieva@abv.bg

Irina Milieva
PhD Student, South-West University “Neofit Rilski”,
E-mail : irina_milieva@abv.bg

***Резюме:** Статията описва диапазон от методологични възможности-качествени, текстови и базирани на изкуството, които генерират валиден доказателствен материал за резултати при провеждане на изследване на арт-терапевтичен процес.*

***Ключови думи:** арт-терапия, методи на изследване, валидиране на резултати, ефективност*

***Abstract:** The article describes a range of methodological options - qualitative, , textual and art-based - that generate valid evidence for outcomes when conducting art therapy process research.*

***Keywords:** art therapy, research methods, validation of results, effectiveness*

Арт-терапията е терапевтичен подход ,който използва творчеството като катализатор на вътрешна промяна в клиента. В пространството на индивидуалната сесия се установяват доверителни, подкрепящи и динамични взаимоотношения между клиент и терапевт, но за разлика от други психотерапевтични методи тук има и трети елемент-художествената творба създадена в терапевтичния процес. Продуктът на творчеството е посредник, от една страна между клиента и терапевта, и от друга страна между неосъзнатото и осъзнатото, подтиснатото и изразеното в самия клиент. Това сложно тристранно взаимодействие поставя препятствия пред изследователя ,чиято цел е събирането на достатъчно надеждни и валидни доказателства в подкрепа на едно качествено научно изследване .

Гилрой в „ Арт- терапия ,изследвания и практика основана на доказателства“¹⁵ проследява методологическите възможности за провеждане на изследвания

¹⁵Gilroy, A. (2006) Art Therapy, Research and Evidence-based Practice- London ,Sage Publications Ltd прев.авт.

върху арт-терапия (и съответно за събиране на факти) като качествени(визуални) и количествени .

Изображенията и визуалните изследователски методи често остават встрани от вниманието изследователя и тенденцията е да се набляга на количествените данни. Изображенията се считат само за илюстрации, а не за източник на първична информация.

В някои научни области, по-специално антропология, етнография, история на изкуството и на филмовото изкуство и др. не е така, не трябва да е така и за арт-терапията.

Schaverien (1992)¹⁶ предлага полезен модел, който преплита казус и метод от история на изкуството. Тя казва, че произведенията на изкуството на клиентите са данни от сърцето на практиката и са едновременно запис на техния опит и помощен архив за арт-терапевта.¹⁷ Моделът включва :

- Систематичен анализ на белези ,форма и цвят на творбите на клиента
- Хронологично проследяване за промени в изображенията
- Протокол от терапевтичния процес
- Сравнение на преживяванията на клиента и на арт-терапевта

Друг интересен подход на Schaverien (1993)¹⁸ е да изследва ретроспективно еволюцията на произведенията на изкуството на свои клиенти търсейки паралели в биографията им, подобно на ретроспективните изложби на творби на художници. Паралелите между художника и творчеството му, съпоставянето на биография и образ и използването на картини или скулптори като данни е установена традиция в историята на изкуството, която арт-терапевтите могат да използват по подобен начин описвайки работата си.

Видеозаснемането дава богати възможности за изследване в арт-терапията. Някои терапевти използват видеото като инструмент за наблюдение .Evans и Dubowski (2001)¹⁹ са използвали анализ на видеозаписи от арт-терапевтични сесии ,за да разработят шаблон за практика с деца с аутизъм. Nosea (2007)

¹⁶ Schaverien, J (1992) *The Revealing Image*. London

¹⁷ Срв. 2

¹⁸ Schaverien, J (1993) *The retrospective review of pictures: data for research in art therapy*

¹⁹ Срв. 1

²⁰записва на филм ключови моменти в група по рисуване за малки деца и техните родители, който впоследствие им показва и ги интервюира за преживяванията им в групата, докато гледат видеото.

В проучване на Varbee (2002)²¹ камерата се предоставя на клиента и чрез филм, фотография и интервюта в сътрудничество с терапевта се създават визуални и устни разкази за процеса на трансформация на пола.

Гласовете и историите на клиентите са живо предадени в тези проекти, като фотографията и видеото са медии за себепредставяне, а камерата е себерефлективен инструмент чрез който изследователите участват в диалог. По този начин създаването на изображения с изследователска цел и последващото им обсъждане в повторяем процес на създаване и говорене, запитване и показване позволява на самото изкуство да навлезе в сърцето на изследователския процес и да се превърне в средство за събиране и анализ на данни. Създаването на изкуство може да бъде средство за генериране на данни. Арт-терапевтите и техните клиенти могат да отговорят визуално на изследователска тема въпрос или поредица от въпроси. Различните форми на показване и слушане могат да предизвикат нови разбирания и продуктите на творческия процес могат да бъдат разглеждани в историческите и феноменологични рамки на изкуството.

Имплицитното показване и разказване - описанието, показването, рефлексията и теоретизирането на казус – често е основа на презентациите за арт-терапията и в основа на много от нейните текстове. Казусите са познати на арт-терапевтите и са едни от най-достъпните и непосредствени методи при базирано на практика изследване. Казуси или доклади за случаи описват необичайни или примерни единични случаи. Изследователските казуси често се основават на разказ и са написани ретроспективно ;те също може да се извършват едновременно и могат да комбинират количествен и качествен материал. Изследователите и практикуващите могат да си сътрудничат с клиентите, техните семейства и мултидисциплинарни екипи и да изследват както собствената си работа така и тази на други колеги. Такива проучвания включват гласа на клиента, предоставяйки най-доброто доказателство от първа ръка. В такива изследвания всичко свързано със случая -всички визуални материали и бележки за процеса

²⁰ Срв. 1

²¹ Срв. 1

плюс други свързани текстове като документи за насочване от институции, епикризи от клиники, писма, дневници, проследяващи демографски данни и т.н – са данни, всички те са ясни и прозрачни. Макар и в наративна форма казусите е необходимо да са представени със специфичен фокус и систематичност. Трябва да се направят директни и ясни връзки между представените проблеми на клиента, конкретния вид направена арт-терапевтична интервенция и нейните краткосрочни и дългосрочни резултати.

Валидността на всички изследвания на казуси е вътрешна, вярна само в контекста на конкретния случай. Въпреки това казусите, описващи работата с хора от една и съща популация, със сходни проблеми и използващи същия терапевтичен подход, допринасят за кумулативна база от доказателства и формират основа за последващи проучвания. Добър пример за представянето на казуси е сборникът под редакцията на Доц. Александра Иванова „Арт терапия по мяра“²²

Добри възможности за изследователя дават сериите от казуси. Сериите от случаи обикновено се базират на разказ, като се използват няколко случая за илюстриране, разширяване и теоретизиране на конкретно наблюдение. Този подход на изследване е важен и полезен, тъй като капсулира възникващи клинични и/или визуални явления по начин подобен на пилотните проучвания и е използван от изследователите за изучаване на процеси, които са забелязали. В този контекст проучването на Ball (2005)²³ върху работата на арт-терапевт и пет от неговите случаи.

Според McLeod²⁴ проучванията на казуси могат да бъдат научно значими доказателства ако отговарят на определени условия :

- Използват възможно най-много източници на информация.
- Използват екип от изследователи, така че субективността и пристрастията да бъдат намалени.
- Изследват последователни серии от случаи, така че първоначалните констатации и обобщения от първите случаи да могат да бъдат проверени спрямо по-късни случаи.

²² Иванова, А (2019) Арт терапия по мяра, Издателство на Нов български университет, София

²³ Срв. 1

²⁴ Срв. 1

- Интегрират количествени и качествени методи и наблюдения, особено по отношението на потвърдението, отричането или по-нататъшното развитие на дадена теория.

Феноменологичният, евристичният и херменевтичен подход на изследване са свързани и едва различни форми на изследване използвани от някои арт-терапевти в проучванията си. Във феноменологичните изследвания фокусът е върху връзките между вътрешни и външни събития изследвани предимно чрез наблюдение и описание. Евристичното изследване се фокусира върху субективното и емпиричното и върху откритието чрез интроспекция. Херменевтичното изследване е диалогично и търси интерпретации, обикновено на текстове. Тези методологии се вписват удобно в арт-терапията поради своя проучвателен и опитен характер и защото данните могат да възникнат директно от практиката.

За да разбере съществените структури на феномена изследователя трябва да потъне дълбоко в него и да го види неопетнен, в оригинал. Това изисква отхвърляне на всички предубеждения, предположения и априорни обяснения на изследователя, за да разгледа феноменът от всеки възможен ъгъл, като се разграничат онези негови черти, които са свързани с конкретни обстоятелства, от онези, които не са. Аспекти на явлението, които не зависят от обстоятелствата и които остават постоянни, се считат за същността, окончателните истини по въпроса, който се изследва. Когато става дума за действително описание на това как да се извърши феноменологичното изследване, възникват проблеми поради силно индивидуалистичния характер на човешкия опит и целия подход, който е основан на саморефлексията на отделния изследовател. Подходът е проблематичен в опита си да намери същността на феномен, който е без контекст и не е позициониран по отношение на други изследвания на подобни събития. По този начин във феноменологичната литература има малко кумулативно знание – повечето от изследванията са еднократни. Този подход на изследване се ползва от арт-терапевти, въпреки че не винаги е описан като феноменологичен. Примери са работата на Schaverien (1992)²⁵ и Skaife (1995,2000,2001)²⁶, като и двамата са допринесли за развитието на теорията на арт-терапията чрез задълбочено

²⁵ Срв. 2

²⁶ Срв. 1

описание и анализ на казуси в различни теоретични и философски рамки. Douglass и Moustakas (1985)²⁷ казват, че ако феноменологията изисква един вид отдалечаване от изследователската тема, което в крайна сметка води до нейното цялостно описание, то евристичното изследване набляга на личната привързаност към дадена тема и търсене на нейното значение. Този подход е интроспективен, базиран на преживявания и силно личен, включващ изследователя в индивидуално пътуване на открития, което допринася за изграждането на теория и едновременно води до растеж в самопознанието на изследователя. Въпреки това методът не е за изследователя – фокусът е естеството на човешкия опит, представен от опита на изследователя, често с връзка с опита на други (напр. клиенти). Изследването на Mahony (2001)²⁸ илюстрира как създаването на изкуство може да бъде обект на евристично проучване.

Широко използван метод за събиране на текстови данни от изследователите на арт-терапията е изследователското интервю. То може да бъде структурирано, полу-структурирано или отворено, като основната разлика е, че структурираните интервюта са склонни да проверяват факти и да търсят информация, докато полу-структурираните и отворените са по своята същност проучвателни. Този изследователски метод изисква добра предварителна подготовка и строга рамка на провеждане, интервюираните трябва да бъдат подбрани така, че да бъдат представителна извадка от дадена популация. След това описанието и анализът вървят ръка за ръка, като изследователят влиза и излиза от данните, съпоставяйки отговорите на респондентите на един и същи въпрос, като същевременно прави връзки и идентифицира приликите и разликите в техните отговори. Това формира основата на анализа на съдържанието и дискурса. Интервютата са метод за достъп до сложен и чувствителен материал. Те обикновено се провеждат индивидуално лице в лице. Арт-терапевтите обичайно използват интервюта като обратна връзка, за да регистрират резултатите и настройките на клиентите към лечението.

При оценка на ефективността на терапията изследователите се обръщат и към един метод използван най-вече от социалната психология - изследване на действията. Както подсказва името, изследването на действията включва, както

²⁷ Срв. 1

²⁸ Срв. 1

предприемане на действия, така и генериране на знания за тези действия. Обикновено се използва в организационното развитие и образованието, социалната система и здравеопазването като средство за преглед и подобряване на практиките и /или директно адресиране на проблеми. Чрез анализ на действията арт-терапевтите могат да изследват организациите и екипите в които работят, влиянието на арт-терапията върху тях и въздействието на нови области на предоставяне на услуги. Добър пример е изследването на Waller (1995)²⁹ за въвеждането на арт-терапия в психиатричната система в България и проекта на Иванова (2004)³⁰ за арт-терапевтични работилници със сираци.

Арт-терапията все още не е предоставила достатъчно голяма база от недвусмислени доказателства за ефективността си в нито едно от многото си приложения и продължава да бъде подценявана. Изследванията описват огромен набор от дейности ,чрез които е възможно да се открият факти в нейна подкрепа. Има много въпроси, които стоят отворени за проучване относно арт-терапията и много различни начини за изследване. Важно е ефективността им да демонстрира не само, че арт-терапията работи, но как и защо нейните уникални процеси позволяват на клиентите да видят света по различен начин и да могат да променят живота си.

Цитирана литература

Иванова,А (2019) Арт терапия по мяра, Издателство на Нов български университет, София

Gilroy, A. (2006) *Art Therapy, Research and Evidence-based Practice-* London, Sage Publications Ltd

Ivanova, A. (2004) 'Therapeutic art practices with orphan children in Bulgaria', *Art Therapy: Journal of the American Association of Art Therapists*, 21 (1): 13–17.

Schaverien, J (1992) *The Revealing Image.* London

²⁹ Waller, D. (1995) 'The development of art therapy in Bulgaria: infiltrating the system', in A. Gilroy and C. Lee (eds), *Art and Music: Therapy and Research.* London

³⁰ Ivanova, A. (2004) 'Therapeutic art practices with orphan children in Bulgaria', *Art Therapy: Journal of the American Association of Art Therapists*, 21 (1): 13–17.

Schaverien, J (1993) *The retrospective review of pictures: data for research in art therapy*. London

Waller, D. (1995) 'The development of art therapy in Bulgaria: infiltrating the system', in A. Gilroy and C. Lee (eds), *Art and Music: Therapy and Research*. London

Концепцията за "конфликт" в психологическата и педагогическата литература. Неговата същност, функции. Класификация на конфликтите.
Conception for "conflict" in psychological and pedagogical literature. Its essence, functions, classifications of the conflicts

**Мария Василева, докторант,
Mariya Vasileva, PhD student**
ел поща: stefanova.mariya@su-sevlievo.com.

Резюме: Според съвременната литература терминът "конфликт" може да има градивна и деструктивна функция върху личността, най-вече на децата. Начините за преодоляване на конфликтна ситуация зависят от вида на самия конфликт и участниците в него. Особено в училищна възраст избухването на конфликти е често срещано явление. Те могат да бъдат провокирани от различни ситуации. Познаването на същността на конфликтите, причините за тяхното възникване и динамиката на тяхното развитие, дава възможност на хората да ги преодолеят или поне ако вече са активни – да се справят с тях и да ги разрешават.

Ключови думи: конфликт, психология, педагогика, видове конфликти.

Abstract: According to modern literature the term "conflict" may have constructive and destructive function upon the personality mostly on children. Ways to overcome a conflict situation depends from the type of the conflict itself and the participants in it. Especially in school age outbreak of conflicts are common event. They may be provoked from different situations. The knowledge of the essence of the conflicts, reasons for their outbreak and the dynamics of their development, give opportunity to the people to overcome them, or at least if they are already active – to handle them and resolve them.

Key words: conflict, psychology, pedagogics, types of conflicts.

Думата конфликт произлиза от латинската дума *conflictus*, която се превежда като сблъсък, борба. Съвремените схващания за конфликта са, че той е специфично проявление на взаимоотношенията между субекти, формирано на базата на остри противоречия. Той е проява на дисхармония в социалната група. Може да има както негативен, така и позитивен характер. Познаването на същността на конфликтите, причините за възникването им и динамиката им на развитие, дават възможност на хората умело да ги преодолеят или поне, ако вече са избухнали, да ги овладяват и решават.

Методологията на изследванията в областта на конфликтологическата дейност се занимава с познанието в областта на конфликтите като цяло. Обосновава се като самостоятелно научно направление през втората половина на XX век, като резултат от теоретичната и практическа дейност на К. Маркс, Г. Зимел, З. Фройд, Е. Дюркем, Л. Козер.

В съвременната научна българска и чуждестранна литература съществуват множество тълкувания за понятието конфликт. Едно от най-задълбочените и всеобхватни изследвания по проблема е на Л. Милков. Според него конфликтът е „непрекъснато актуализиращо се противоречие между индивидите, групите, общностите, т.е той се въплъщава във взаимодействието на противостоящите ценности, мотиви, установки, потребности, желания, намерения. Всеки конфликт, независимо от произхода и характера си, съдържа като неотменен елемент противопоставянето, което определя и една от неговите най-значими страни – полярността му.“ (Милков , 2014, 139)

Темата за конфликта е неизчерпаема. Това е един от проблемите, който може да се нарече вечен. Докато съществуват хората, докато се развива обществото, има спорове, които водят до конфликтни ситуации. Има различни видове конфликти:

- **Вътрешноличностен конфликт** - такъв конфликт може да възникне при ниска удовлетвореност от живота, приятелите, училището, отношенията с връстници, ниско самочувствие и близки хора, както и във връзка със стрес.
- **Междоличностен конфликт** - когато хора с различни възгледи, черти на характера изобщо не могат да се разбират помежду си, техните възгледи и цели са коренно различни.
- **Конфликт между човек и група** - може да възникне, ако този човек заеме позиция, която се различава от позициите на групата, например, целият клас нарушава урока и един тийнейджър остава в класа, въпреки стабилната му морална позиция, неговите отношенията с класа ще бъдат конфликтни, тъй като той противоречи на мнението на групата. За умелото използване на конфликта в педагогическия процес е необходимо наличието на теоретична база: добре познаване на динамиката и всички нейни компоненти.

Конфликтът е изключително често срещано явление в обществения живот. Известно е, че конфликтът не е само при хората. Конфликтите възникват между отделни представители на биологичните общности и между видовете, в обществения живот - между хора, социални групи, класи, държави.

Понятието "конфликт" се използва в широка интерпретация - включва такива явления като разногласия, противоречиви намерения, несъответстващи нагласи

и очаквания (очаквания), конкуренция, враждебност и други подобни противоречиви отношения и действия.

Типологично разделение на конфликтите:

- **„истински“** – когато конфликтът на интереси съществува обективно, осъзнава се от участниците и не зависи от лесно променящ се фактор;
- **"случайни или условни"** - когато конфликтните отношения възникват поради случайни, лесно променливи обстоятелства, които не се признават от участниците в тях. Такива взаимоотношения могат да бъдат прекратени, ако се реализират реални алтернативи;
- **"изместени"** - когато възприеманите причини за конфликта са само косвено свързани с обективните причини, стоящи в основата му. Такъв конфликт може да бъде израз на противоречиви истински взаимоотношения, но в някаква символична форма;
- **"неправилно приписване"** - когато конфликтната връзка се приписва на грешните страни, между които се разиграва действителният конфликт. Това се прави или умишлено с цел провокиране на сблъсък във вражеската група, като по този начин се "замъглява" конфликтът между неговите истински участници, или неумишлено, поради липсата на наистина вярна информация за съществуващия конфликт; "скрити" - когато конфликтни отношения поради обективни причини трябва да се осъществят, но не се актуализират;
- **„фалшив“** – конфликт, който няма обективна основа и възниква в резултат на неверни идеи или недоразумения

Конфликтът днес се разглежда като много значимо явление в педагогиката, което не може да бъде пренебрегнато и на което трябва да се обърне специално внимание. Нито екипът, нито индивидът могат да се развиват безконфликтно, наличието на конфликти е показател за нормално развитие.

Наличието на конфликти е задължителен компонент от функционирането на социалната сфера на обществото. По правило конфликтите възникват в резултат на междуличностни, междугрупови и други видове взаимодействие между хората.

В местната и чуждестранната конфликтология има много класификации на видовете конфликти. Конфликтите се отличават с наличието на обективна конфликтна ситуация, степента на осъзнаване и степента на адекватност на това

осъзнаване. Л. Милков разграничава следните конфликти: истински, случайни, „заменени“, неатрибутирани, латентни, неверни.

Съществуват и класификации на конфликтите според източника на конфликтни проблеми, които включват разделение на вътрешноличностни, вътрешногрупови и вътрешнонационални или междуличностни, междугрупови и международни конфликти. Прието е конфликтите да се разделят по структура на хоризонтални (например „ученик-ученик“, „учител-учител“) и вертикални (например „родител-дете“). Според проблемно-дейностната основа конфликтите се класифицират на управленски, педагогически, производствени, икономически, а според степента на острота на противоречията - на недоволство, разногласия, противопоставяне, разногласия и вражда. В това отношение "формулата" е интересна:

Проблем + Конфликтна ситуация + Участници + Инцидент = Конфликт.

Ако вземем като отправна точка на разсъждение дефиницията на конфликтна ситуация като краен случай на изостряне на противоречие в екип, тогава можем да заключим, че тя е следствие от инцидент, който е действие или набор от действия на участниците в конфликтна ситуация, провокиращи изостряне на противоречието и започване на борба между тях. Инцидентът не може да бъде затворен процес, следователно, това е механизмът, който избутва конфликта на повърхността под формата на конфликтна ситуация.

След като идентифицирахме основните компоненти на конфликта, ние се приближихме до проблема за определяне на училищен конфликт. Училищният конфликт е процес на съзнателен или несъзнателен сблъсък на възгледи, поведение, потребности на членовете на училищния екип (група), който изисква разрешаване.

Ние включваме в кръга от потенциални участници в училищни конфликти не само учители, ученици и администрация, но и родители на ученици, тъй като последните влияят на образователния процес поради факта, че училищният персонал и родителите са включени в единна система от взаимоотношения. Така разбираме училищния конфликт много по-широко от педагогическия, който се осъществява само непосредствено в образователния процес. По този начин училищният конфликт е сблъсък на интереси на субектите на училищната система на взаимоотношения, пряко или косвено свързани с проблемите на обучението и възпитанието на учениците,

проявяващи се на поведенческо ниво под формата на конфронтация и придружени от емоционални преживявания. Ако субектите на конфликта са ученици, тогава има хоризонтален конфликт между децата. Стърнбърг казва още, че много от проблемите, които учениците срещат в училище, са добре структурирани, т.е. конфликти с ясни пътища за решаване. (Стърнбърг, 2014, 468).

Училищните конфликти имат същите основни характеристики, динамика на развитие и функции като другите конфликти.

Учениците използват понятия и разсъждения за разрешаване на проблеми. Чрез този процес те учат за света и какво има смисъл в него. (Стърнбърг и Уилямс, 2014, 464)

Отношенията между субектите на училищната общност могат да бъдат представени като система, която е единство от редовно подредени и взаимосвързани части, т.е. предполагаща цялост, наличие на елементи и определена структура. Тъй като конфликтните отношения са несинхронни, тесновремени, можем да говорим за система от потенциално (възможно) конфликтно взаимодействие в училище.

Формите на проявление на конструктивните и деструктивните функции на училищния конфликт са взаимосвързани. Например, манията за постигане на цел и емоционалният стрес карат търсенето на алтернативно решение да се забави, психологическият дискомфорт може да доведе до лошо здраве.

Таблица 1

Разрушителната функция на училищния конфликт	
<i>Индивидуална форма на проявление</i>	<i>Проява на групово ниво</i>
1) влошаване на здравето	1) заплаха за поддържането на реда в училищната общност
2) когнитивни ограничения на участниците в конфликта (мания за постигане на целта или начини за решаване на проблема)	2) пречка за осъществяването на бърза промяна
3) психологически дискомфорт, емоционален стрес	3) подкопаване на доверието на групата (най-често към учителя)
4) заплаха за интересите на всеки участник в конфликта	4) заплаха за интересите на групата (целия училищен екип от учители)
5) заплаха за други интереси поради силна промяна в приоритетите	5) заплаха за други интереси на групата поради силна промяна в приоритетите
	6) загуба на време

6) отвлечане на всеки участник в конфликта от обичайните дейности, свързани с учебния процес	7) разединение в екипа
	8) нарушение на обмена на информация
	9) упадък в деловия дух
	10) тенденцията за включване на нови участници в увеличаване на обема на резките изказвания

Първите осем точки от първата колона на таблица 2 отразяват „развиващата“ функция на конфликта, която е от особено значение за учениците, тъй като конфликтът може да се превърне във фактор за тяхното духовно израстване.

Таблица 2

Конструктивна функция на училищния конфликт	
<i>Индивидуална форма на проявление</i>	<i>Проява на групово ниво</i>
1) ускоряване на процеса на самопознание на учители, ученици	1) сплотяване на групи въз основа на общи интереси (например сплотяване на класа, като същевременно се съпротивлява на авторитаризма на учителя)
2) разширяване на сферата на познание на индивида с динамичен обмен на ценности	2) временно изместване на други конфликти на заден план
3) придобиването на социален опит в общуването	3) обръщане на голямо внимание на наличието на проблем в училищната общност
4) формиране на антиконформистко поведение и мислене	4) подтик към съвместни действия в процеса на разрешаване на конфликти и стимул за групово търсене на адекватни форми на диалог
5) стимулиране на интерес и здравословно любопитство (особено при ученици)	5) адаптиране на групите и училищния персонал към новите условия
6) стимулиране на работата на мисленето при търсене на алтернативни решения	6) създаване на баланс на силите
7) основа за лична промяна	7) основа за промяна на взаимоотношенията, стилове на комуникационни нива и извеждане на екипа на по-високо ниво на функциониране на развитието
8) стимул за търсене на адекватни норми за	8) разширяване на сферата на познание на групата въз основа на обмен на ценности,

диалог	стандарти
9) възможността за подобряване на отношенията с други хора	
10) освобождаване на емоции	
11) адаптиране на индивида към нови условия	

Училищните конфликти включват повечето от видовете конфликти от нашите класификации, което показва достатъчно разнообразие от форми на тяхното проявление. Освен това напрежението в обществото не може да повлияе на училището като социална институция, така че често социалните противоречия се отразяват в междуличностните отношения на членовете на училищния екип. Училищните конфликти възникват на различни нива. Това може да е междуличностен, социално-психологически или трудов конфликт. Съществуват и вътрешноличностни конфликти, които могат да предизвикат междуличностни сблъсъци.

Причините за училищните конфликти са различни. В психологически план глобалната причина за всички конфликти е ограничаването на реализацията на потребностите на индивида при взаимодействие с други индивиди, което води до емоционални преживявания и чувство на дискомфорт, които се изразяват в нарушаване на установените норми на сътрудничество и комуникация в групата.

В своето въведение отбелязах позитивния характер на конфликта, в разработката надолу се уповах предимно на изследователите в тази област. В заключението бих искала да спомена, че конфликтът в сяоята дълбока същност може да бъде извор на вдъхновение, знание, трансформация и растеж. Това може да се случи чрез разработване на насоки за запазване конфликтните ситуации конструктивни, преодоляване на конфликта без лошо чувства и не на последно място- виждане на гледната точка на другия и представяне на свое мнение за постигане на компромис. За да се случи това помагат педагогическите специалисти, психолози, медиатори, семейство, социален кръг. Конфликтът и

неговото разрешаване зависи и от страните, участващи с него. Както отбелязва К. Г. Юнг, човек не разрешава конфликти, а просто ги надраства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ключева, Н. В. (2016.) *Медиация в ситуация на конфликт между съпрузи с непълнолетни деца / Серия Философия. Психология. Педагогика. - Т. 26, бр. 2. - С. 80-87. / Klueva, N. V. (2016.) – Mediaciq v situaciq na konflikt mejdu sapruzi s nepalnoletni deca / Seriq Filosofiq. Psihologiq. Pedagogika. – Т. 26, br 2. – S. 80-87.*
2. Лучиян Милков (2007.) *Конфликтология. Изд. Юни Експрес, София / Lucian Milkov (2007.) - Konfliktologiq. Izd. Iuni Ekspres, Sofiq*
3. Робърт Дж. Стърнбърг, Уенди М. Уилямс (2014.) *Педагогическа психология. Изд. Изток – Запад. София. / Roburt Dj. Sternberg, Uendi M. Uiliqms (2014.) – Pedagogicheska psihologiq. Izd. Iztok – Zapad. Sofia.*

Влияние на духовността върху благополучието Influence on spirituality on well-being

Йордан Аврамов, докторант

Yordan Avramov, Ph.D. student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: yordanlavramov@abv.bg

Резюме: Публикацията е насочена към представянето на психологическите възгледи относно религиозността и духовността, както и тяхното отношение към субективното благополучие. Въпреки, че религиозността и духовността са значително застъпени в науката за субективното благополучие, конструктите остават незаслужено игнорирани.

Ключови думи: религиозност, духовност, субективно благополучие, смисъл на живота

Abstract: The publication aims to present psychological perspectives on religiosity and spirituality, as well as their relation to subjective well-being. Although religiosity and spirituality are heavily represented in the science of subjective well-being, the constructs remain undeservedly ignored.

Key words: religiosity, spirituality, subjective well-being, meaning of life

Религиозността и духовността са естествени прояви в човешкия живот, като осмислят много аспекти на съществуването. В научното пространство връзките между духовността, религиозността и психичното благополучие отдавна са обект на изследване.

Цел на настоящото разглеждане е да се представят водещите научни концепции за психологическите аспекти на религиозната вяра и духовността, религиозните практики и тяхното отношение към субективното благополучие.

М. Селигман разглежда връзките между духовността и психичното здраве, като резултат от придържането към определени религиозни норми. Според автора социалната подкрепа от религиозната общност, внушаването на смисъл посредством вярванията, засилването на надеждата и други, повлияват изпитването на щастие (Seligman, 2002).

Петерсон и Селигман считат, че силните страни на характера се формират от духовността и отдадеността на вярата, вследствие от които човешкия потенциал надхвърля материалните аспекти на съществуването (Peterson & Seligman, 2004).

К. Риф в скорошно изследване разглежда религиозната вяра и духовността като важни фактори, имащи отношение към психичното благополучие, но

останали на заден план в дискурса на научните психологически изследвания. Тя признава, че духовността е незаслужено игнорирана в изследванията на благополучието (Ryff, 2021).

Д. Майерс и Ед Динър в своите изследванията на щастието и процъфтяването установили, че религиозната вяра и духовността са важни условия за щастливия и пълноценен живот (Myers & Diener, 1995). Според тях те съществено повлияват физичното и психично здраве, и доброто функциониране на индивида (Myers & Diener, 2018). Майерс направил интересни наблюдения за връзките между факторите, оказващи влияние на удовлетвореността. Той се опитал да отговори на два въпроса: как хората преживяват щастието? И какви са щастливите хора? Като на втория въпрос се опитал да опише характеристиките и качествата на щастливите хора, и обстоятелствата, при които се изразява щастието при тях (Myers, 2000). Сравнението включило фактори като икономическо състояние и нетно богатство на обществото, чието значение се оказало незначително, то оказва влияние на степента на удовлетвореност, но не към изпитвано щастие. Тези констатации съвпадат с по-предишни обобщения за субективното благополучие, направени от Р. Истърлин и известни като „парадокс на Истърлин”. Парадоксът се състои във факта, че усещането за субективно благополучие нараства сред индивидите с нарастването на личното им благосъстояние, но нарастването на националното благосъстояние не се свързва с щастието на индивидите в него (Easterlin, 1974). Човешката способност към хедонистична адаптацията спомага за корозирането на общото удовлетворение. Това е причината според Д. Майерс увеличеното икономическо благосъстояние от 70-те години досега, да не бъде съпроводено с увеличено индивидуално щастие (Myers, 2000). Д. Майерс и Е. Динър установили, че редица нематериални фактори значително увеличават изпитваното щастие. Такива са: близки и отдадени взаимоотношения с хора, които вървят ръка за ръка с чувството за принадлежност. В тях социалната свързаност, привързаността, грижата, осигуряват не само оцеляването на индивида, но и реализиране на индивидуалността и силните страни на характера. Това според двамата видни изследователи са средствата за справяне с изолацията и самотата, белязващи съвременния свят. Други фактори според авторите са: приятелството, брака и религиозната вяра. Религията и духовността, според авторите, съумяват да изразят със собствени средства свързаността, грижата, привързаността, както и

да внушават смисъл, и надежда в трудни моменти, което прави религиозността един от най-значимите фактори за изживяване на щастие (Myers & Diener, 1995). В научното пространство има съгласие, че удовлетвореността от живота и щастieto не са еднозначни понятия. Удовлетвореността от живота е свързана с когнитивната оценка на жизнените обстоятелства и често има връзка с външни фактори като среда на живот, доходи, свобода на словото и др. Щастieto от друга страна е афективна реакция, чиято траектория се влияе от по-различни фактори, като чувство на принадлежност, духовност, културно-традиционна свързаност, засилена надежда в живота, усещане за смисъл (Diener, Kahneman, Tov & Arora, 2010). Разглеждайки тежестта и значимостта на този тип фактори се установява, че в религиозната вяра предлага систематични учения за обяснение на света, човека, проблемите и дава надежди, че вярващите ще имат божествена, свръхестествена подкрепа, за да преживяват трудностите. Именно наличието на трайни религиозни вярвания в обществото според Ингелхарт, могат да послужат като идентификатори за разликите в международните нива на субективно благополучие (Inglehart, 2010). Според автора силно развитите икономически общества са склонни да отчитат много високи нива на субективно благополучие и ниски нива на религиозност. В тези общества – предимно САЩ, Канада, Западна Европа и Япония има установена демокрация, социална толерантност и свобода на словото. Наред с тях, обаче парадоксално се нареждат и такива страни, като повечето от държавите в Латинска Америка, в които субективното благополучие е на нивата на силните икономически държави, без да имат сходен икономически растеж, ефективна демокрация или свобода. Изясняването на този интересен факт според Ингелхарт, може да стане, като се съпоставят нивата на латиноамериканските общества по отношение на тяхната религиозност и влиянието на религията в ежедневието на хората. Ислямските общества имат дори по-високи нива на религиозност от латиноамериканските, но имат ниски нива на демокрация, социална толерантност и съответно ниски нива на субективно благополучие. В посткомунистическите общества, въпреки че не са сред най-бедните в световен мащаб, нивата на субективно благополучие са на едни от най-ниските стойности. Ингелхарт допуска, че ниските нива на религиозност, неефективност на демокрацията, нестабилност на икономиката в бившите комунистически държави в Източна Европа, включително България, са причините за ниско субективно благополучие в тези общества (ibid). За

двусмислена връзка между материалното благосъстояние и субективното благополучие напомня и Чиксентмихай. Според него съвременния подход за определяне на благополучието и щастието е изцяло повлиян от материализма и количественото измерване на щастието. Чиксентмихай напомня, че разбирането за развитие на човешкия потенциал и щастливия живот в предишните исторически епохи се различава от съвременните разбирания. А разликата тогава и сега се състои в качествено преживяване на стойността, а не в количественото. В предходни епохи успехът и благополучието са възприемани като преследване на съвършенство в извършваната дейност, като цялостна отдаденост и погълнатост в дейността, а благополучието се отразявало в удовлетворение от сътворения продукт, шедьовър. В миналото акцента е бил поставян върху процеса и съдържанието на създаване, а не толкова върху придадената количествена стойност (Csicszentmihalyi, 1999).

Ценността на религиозните вярвания се съдържа в способността им да стимулират човека да се фокусира върху процеса и върху съдържанието на своята жизнена дейност, на които се придава уникалност. Също така в религиозните учения общовалидно правило е, че духовното трябва да има превес над материалното. Също, че духовното възприятие за съществуването придава особена стойност на материалните дадености на живота, като ги осмислят. В християнството, както в повечето религии, материалните аспекти на живота са поставени на втори план, като дори често се разглеждат като несъществени. По-голямо значение се отдава на духовното развитие на личността, върху разгръщането на всички положителни лични качества, достойно живян живот, с насоченост към съвършенство. В християнството за богат и щастлив се счита онзи, който притежава много духовни качества, а беден може да се разбира богат материално, но беден духовно. В тази връзка духовния аспект на благополучието в контекста на религиозните традиции засяга положителното чувство за свързаност със Бог, както и чувството на хармония и съответствие с духовно-религиозните учения. Според Бай и Лозенби духовното благополучие на индивида засяга изпитваното удоволствие, произтичащо от вътрешното му Аз и е свързано с качеството на живота. То се изразява в намирането на смисъл, мир и комфорт в житейски план, вследствие на вярата в духовните неща (Bai & Lozenby, 2015). Божек и съавтори съзират връзката на религиозната вяра и благополучието във влиянието, което вярата оказва на начините, по които човек се отнася до

крайните условия на съществуването си (Božek, Nowak & Blukacz, 2020).

Разглеждайки отношенията между религиозната вяра, материалните дадености, икономическия просперитет и субективното благополучие Ингелхард извежда четири влияния на религията върху субективното благополучие:

1. Религиозните вярвания внушават на човек да се стреми към умереност и да се задоволява с по-малко, както и да има по-смирена житейска позиция при неблагоприятни обстоятелства.
2. Вярата вдъхва чувство на солидарност и съпричастност по отношение на другите.
3. Религията внушава усещане за сигурност в несигурна среда.
4. Религията привнася усещане за смисъл и предназначение на човешкия живот (Inghart, 2010).

Отношението между религиозността и смисъла на живота

Религиозните вярвания засягат дълбоко усещане за свързаност с Бог или висша сила, те могат да придават смисъл на човешкото съществуване във всичките му аспекти и именно отношението на религиозната вяра към смисъла е ключово условие за преживяване на субективно благополучие. Вярата в Бог е необходима за смисъла, защото свързва идеята за живота на човека отвъд смъртта и предлага друга по-мащабна рамка на битието. Във връзка с вярата Т. Мец извежда пет елемента за смисъла придавани от вярата и духовността:

- Осъзнаване на Божието намерение за човешкия живот
- връзката на човек и Бог
- възможността за задгробен живот
- произхода на живота, света и човечеството
- перспективите на човечеството в настоящия живот

Разбирането на тези основни въпроси спомага за създаването на житейска цел, направление на живота и определен характер на човешката дейтелност (Metz, 2019).

Галек и съавтори считат, че системата от вярвания дава задоволителни отговори на следните основни въпроси, свързани със смисъла:

- Кой съм аз?
- Как трябва да постъпвам?
- Моите постъпки правят ли живота ми стойностен?

- Какво трябва да направя, за да намеря щастие и удовлетворение от живота?
- Как мога да направя правилните избори в среда на морална неяснота и противоречиви ценности?
- Мога ли да принадлежа истински на някого?
- Какъв е смисъла да живееш пред лицето на страданието и смъртта?
- Какво се случва с човека след смъртта?

Вярата предоставя богата система от значения, които могат да послужат като отговори на подобни въпроси, които също така, могат да се окажат особено полезни за справяне с най-тежките предизвикателства на живота, като трагедиите, болестите, страданията и смъртта (Galek, Flannelly, Ellison, Silton & Jankowsky, 2015).

Според Краузе религиозното възприемане на смисъла на живота, се свързва със засилено чувство за субективно благополучие, удовлетвореност, щастие и оптимизъм (Krause, 2003).

Заключение

Религиозността и духовността фактори повлияващи преживяването на благополучие. Религиозната вяра и отношението към свещеното и възвишеното придават особено значение и смисъл на житейските събития. Разглеждането на важни нематериални фактори значително увеличават изпитваното щастие, такива са: привързаността и отдадените взаимоотношения със значимите хора, социалната свързаност, които осигуряват не само оцеляването на индивида, но и реализиране на индивидуалността, и силните страни на характера. Религията и духовността могат да изразят по уникален начин принадлежността, състраданието, привързаността, както и да внушават смисъл и надежда в трудни моменти, което прави религиозността един от най-значимите фактори за изживяване на щастие и субективно благополучие.

References:

1. Bai, M., Lozenby, M. (2015) A Systematic Review of Association between Spiritual Well-Being and Quality of Life at the Scale and Factor Levels in Studies among Patients with Cancer. *Journal of Palliative Medicine*, 18 (3), 286-298, doi:10.1089/jpm.2014.0189.

2. Božek, A., Nowak, P. F., Blukacz, M. (2020) The Relationship Between Spirituality, Health-Related Behavior and Psychological Well-Being. *Front. Psychol*, Vol. 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997>.
3. Csicszentmihalyi, M. (1999) If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, Vol. 54, No. 10, 821-827.
4. Diener, E., Kahneman, D., Tov, W., Arora, R. (2010) Incomes Association with Judgments of Life Versus Feelings. In *International Differences of Well-being*. Oxford
5. Easterlin, R. A. (1974) Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In David, R., Reder, M. (Eds.), *Nations and households in economic growth*. New York: Academic Press.
6. Galek, K. Flannelly, K., Ellison, C., Siltan, N. R., Jankowsky, K. R. B. (2015) Religion meaning and purpose and mental health. *Psychology of religion and spirituality*, Vol.7, No. 1, 1-12.
7. Inghart, R. F. (2010) Faith and Freedom: Traditional and Modern Ways to Happiness. In *International Difference in Well-being*. Oxford.
8. Krause, N. (2003) Religious meaning and subjective wellbeing of late life. *The Journal of Gerontology: series B*, vol. 58, issue 3, 160-170.
9. Metz, T. (2019) *God, soul and meaning of life*, Cambridge University Press.
10. Myers, D. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 56-67.
11. Myers, D., Diener, E. (2018). The Scientific Pursuit of Happiness. *Perspective on Psychological Science*, Vol. 13 (2), 218-225.
12. Myers, D., Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, Vol. 6, No. 1, 10-19.
13. Peterson, C., Seligman, M. (2004) *Character Strengths and Virtues*. Oxford Press
14. Ryff, K (2021). Spirituality and Well-being. Theory, Science, and the Nature connection. *Religions (Basel)*. 12 (11): 914. Doi:10.3390/rel12110914.
15. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness. Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.

Духовни и екзистенциални аспекти на естетичното преживяване и благополучието

Spiritual and existential aspects of a estetic experience and well-being

Йордан Аврамов, докторант

Yordan Avramov, Ph.D. student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email: yordanlavramov@abv.bg

Резюме: В публикацията се прави опит за разглеждане на някои аспекти на благополучието в светлината на духовните и екзистенциални преживявания. В публикацията е изложена една специфична перспектива на благополучието и качеството на живота, а именно в светлината на естетическите преживявания.

Ключови думи: духовност, екзистенциални преживявания, естетически преживявания, удовлетворение, благополучие.

Abstract: The publication attempts to examine some aspects of well-being in the light of spiritual and existential experiences. The paper presents a specific perspective on well-being and quality of life, namely in the light of aesthetic experiences.

Key words: Spirituality, existential experiences, aesthetic experiences, satisfaction, well-being.

Субективното психично благополучие е широко дискутирана тема в социалните и хуманитарни науки. В крайна сметка повишаването качеството на живота, увеличаването на човешкото щастие, подобряването на социалното взаимодействие и просперитет са в основата на всички усилия, било то индивидуални или институционални. Разглеждането на духовните и екзистенциални параметри на благополучието е важно за пълното разбиране аспектите на удовлетворяващия живот и пълноценно съществуване. Естетичния подход към оценката на собственото битие може да подобри качеството на съществуването и благополучието.

Цел на тази публикация е да представи различен поглед към благополучието в светлината на духовните и психологически теории.

Обхват на духовно-екзистенциалното благополучие.

В научната литература измеренията на духовно-екзистенциалното благополучие се разглеждат в два аспекта: духовен и екзистенциален (Wong, 2017; Moberg, 2002; Хайдегер, 1999).

Духовния аспект на благополучието съдържа в себе си духовните прояви в живота на човека, особено изразени чрез вярата в Бог, чрез хармонизиране на субективната духовност с религиозните идеи и привеждане в съответствие на веровите принципи с техните прояви в житейски план. Духовното благополучие се изразява в преживяване на радост, мир, любов, благодарност, отдаденост, благоговение и съзнание за висш смисъл на живота.

Екзистенциалния аспект на благополучието се отнася до положителното осъзнаване на собственото съществуване, съзнание за цел и наличие на смисъл в живота (Moberg, 2002).

Vožek, Nowak & Blukacz разглеждат измеренията на духовно-екзистенциалното благополучие, като: вътрешна духовност, насочена към себе си и своето личностно развитие, и външна духовност, насочена към другите, средата и Бог (Vožek, Nowak & Blukacz, 2020).

В известна степен благополучието в духовно-екзистенциалните му аспекти обхваща различни житейски перспективи и ситуации, в които е включена личността, в това число и духовната перспектива. Този вид благополучие може да се появи като последица от осъзнаването, преживяването или отдаването на жизнените процеси и битийни съдържания, и не е толкова благополучие от развиването на Аза за самия себе си. В тази връзка подхода към описване на духовно-екзистенциалното благополучие не е толкова личностно фокусиран, тоест не описва каква е благополучната личност, а къде е в системата на живота и как съотнася разбирането за себе си в разбирането за света, като съществуващ сам по себе си. То е благополучие от живеенето на самия живот, от биването в живота и присъствието в него.

Маслоу дава описание на върховите преживявания, като форма на завършени и съвършени преживявания на самоактуализиращата се личност (Maslow, 2012). Използвайки подхода на Маслоу към изразяване на върховите преживявания, може да се даде описание на обхвата на духовно-екзистенциалното благополучие.

- То е преживяване на себе си в пълнотата на Бога, в духовен план и преживяване на себе си в системата на живота, като присъствие, в екзистенциален план.
- То е некомерсиално, съществуването се възприема като феномен, който се преживява, но нищо съществуващо не може да бъде притежавано за себе си, освен съзнанието за биването в живота.
- То е състояние на поток, в което значение има единствено вниманието към случването на живота, като преживяване на собственото време.
- То се изразява като вътрешно преживяна осмисленост на живота и съществуването със съзнание за цел, но преживявана като житейска мисия

Духовните преживявания и благополучието

Духовността има дълбоко значение за преживяването на благополучие (Ivtzan, Chan, Gardner & Prashar, 2011). Духовността и религиозната вяра съдържат в себе си уникални механизми, чрез които се повлиява усещането за удовлетвореност (Myers & Diener, 1995). Религиозната вяра и субективната духовност по различни начини повлияват усещането за удовлетвореност и благополучие. На първо място отдаването на Бог и възприемането на религиозните доктрини, придават на живота качествен и духовен смисъл, като се променя самото отношение към живота и житейските дадености. Духовността предлага друг мироглед, в който всичко следва мъдър божествен план, в който както доброто, така и лошото имат своето място в живота на човека. Чрез внушенията на вярата човек не бива да се разглежда само като ползвател на материалните дадености, но също трябва да се стреми към духовна чистота и усъвършенстване. Отдаването на този стремеж е съпроводен с усещане за морална отговорност и преживяване на свобода от привързване към мимолетни неща.

Човек е призван да демонстрира своята вяра в делата си и в съпричастността си на другите хора. Всичко това фокусира вниманието на духовния човек не към себе си, а към съдържанието на това, което е около човека.

Духовността предлага друга перспектива за продължителността на битието, то не е само тук и сега, в рамките на човешкия живот. Тя предлага

различно възприятие за лично време, което е съотнесено с абсолютното време на обекта на вярата – Бог. Веровите принципи предлагат блажен и удовлетворителен живот не само в перспективата на сегашното време, но и в аспектите на вечното време, винаги разглеждано като вечно настояще (Свети Аврелий Августин, 1993). В светлината на тази вечна времева перспектива на вярата може да се породи преживяването на удовлетворение.

Духовността и религиозността не са самотни занимания, те винаги протичат в контекста на другия човек или релевантната група. Именно в прагматиката на взаимодействието с другите, в духовен план, вярващият може да изпита своята духовно-екзистенциална завършеност и удовлетвореност.

Според У. Джеймс вярата, на която човек се отдава, може да преобрази живота, така че той да се възприема като дар, пораждащ пламенност във всичко (Джеймс, 2003).

Значението на естетическите преживявания за благополучието

Според Marini естетичните преживявания са едни от най-дълбоките човешки преживявания. Терминът „естетичен“ има своя произход от гръцката дума „естезис“, която изразява ефекта върху организма породен от сетивното възприятие. Естетическото преживяване извън физиологическия му смисъл ангажира не само сензорната, но цялата нервно-психична и емоционална система на индивида за преживяване на нещо като красиво и приятно или грозно и неприятно. То е осъзнаване и оценяване на приятните сетивни възприятия (Marini, 2018).

Mastandrea, Fagioli & Biasi са на мнение, че естетическото преживяване повече от всичко се свързва с изпитването на удоволствие. Самото удоволствие се извлича от наблюдаването на присъщите качества на обектите. Удоволствието включва комплекс от когнитивно оценяване и афективно реагиране на наблюдаваните обекти, които ангажират вниманието и се отразяват на настроението. Наблюдаването на природни обекти или на предмети на изкуството спомага за преживяване на благополучие. Естетичното преживяване е състояние на духа, което се разграничава от ежедневните и рутинни преживявания и именно те спомагат да се намалят негативните ефекти на реалността (Mastandrea, Fagioli & Biasi, 2019). Следователно естетичните преживявания допринасят за възвисяване на ума и преживяването на живота като стойностен и значим сам по себе си. Изкуството и творчеството позволяват света

да се възприема в неговите идеални пропорции, като идеал. От друга страна естетическите чувства са безкористни, те не преследват никаква друга цел освен преживяването на обекта в съзнанието на индивида. При тях фокусът е върху съзерцанието на природата или изкуството и не преследва постигането на друга лична цел (Heshmat, 2021). Чрез естетичните преживявания се постига промяна на Аза, където егоистичните мотиви напълно отсъстват.

Естетическото преживяване според Маслоу може да е върхово преживяване (Maslow, 2012). В такива моменти според автора, човек може да се почувства извън място и време. Те разширяват Аза на личността, като я обогатяват с културното познание и възприятие за света и променят цялостното възприятие за живота, и личното битие. Естетическата оценка на качествата на предметите или явленията променят нагласата и перспективата на човек по отношение на самия живот. Естетичните преживявания придават пълнота на съществуването, оцветяват с качествен нюанс живеенето. Като цяло естетиката е набор от различни възприети принципи, отнасящи се до природата и оценяването на красивите обекти или предмети. Естетичното преживяване е вид чувство на страхопочитание, което пренася човека към желаната от индивида реалност. То представлява потъване и погълване на субекта в наблюдавания обект и загуба на представа за време и място. Естетическото чувство може да бъде насочено към даване на стойностна оценка на собственото съществуване. В този смисъл то може да бъде чувство на възхита и удивление от самия живот, като онтологична даденост, като битие възможност. Естетичното преживяване на живота може да се проявява като положителна нагласа относно житейските и природни дадености на съществуващия човек. Това преживяване на житейските дадености може да провокира както търсене, така и намиране на смисъл на живота.

Според Петерсон и Селигман именно оценяването на красотата и съвършенството в света предизвикват емоциите страхопочитание и удивление, а тези преживявания спомагат за изпитване на автентично щастие и развитие на силните страни на характера (Peterson & Seligman, 2004).

Заклучение

Начина, по който човек съществува стои във фокуса на екзистенциалната психология и в духовно религиозните традиции. Естетическото преживяване позволява живота да се разглежда в неговите идеални измерения. Благополучието е многопластов конструкт, чието пълно разбиране може да бъде положително

повлияно от перспективите на вярата и духовността, както и от пълноценното осмисляне на живота. От друга страна начинът, по който се възприема живота и подходът към неговата съдържателна страна, с осъзнатото преживяване за случването на личното битие е друг аспект на благополучието. Застъпените в доклада идеи съвсем не изчерпват разглежданата тема, но поставят въпроса за научното разглеждане на измеренията на духовно-екзистенциалното благополучие в светлината на субективното благополучие, като тема, чието развитие все още предстои.

References:

1. Джеймс, У. (2003) Разновидностите на религиозния опит, изд. София-С.А.
2. Свети Аврелий Августин (1993). Изповеди, изд. Народна култура, София.
3. Хайдегер. М. (1993). Същности, изд. ГАЛ-ИКО, София.
4. Božek, Nowak, Blukacz, (2020) The Relationship Between Spirituality, Health-Related Behavior and Psychological Well-Being. *Front. Psychol*, Vol. 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997>
5. Heshmat, S. (2021) How Beautiful Things Make Our Lives Better. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/202110/how-beautiful-things-make-our-lives-better>.
6. Ivtzan, I., Chan, C. P. L., Gardner, H. E, Prashar, C. (2011) Linking religion and spirituality with psychological wellbeing: examining self-actualization, meaning of life, and personal growth initiative, *Journal of Religion Health*, 52 (3), 915-926.
7. Marini, M. G. (2018) Neuroesthetics for wellbeing. <https://www.medicinanarrativa.eu/neuroesthetics-for-wellbeing>
8. Maslow, A. H. (2012) *Toward a Psychology of Being*. Start Publishing LLC.
9. Mastandrea, S., Fagioli, S., Biasi, V (2019) Art and Psychological Well-being: Linking the Brain to Aesthetic Emotion. *Front. Psychol*, Vol. 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739>
10. Myers, D., Diener, E. (1995) Who is Happy? *Psychological Science*, Vol. 6, No. 1, 10-19.
11. Moberg, D. O (2002). Assessing and measuring spirituality: Confronting dilemmas of universal and particular evaluative criteria. *Journal of Adult Development*, 9, 47-60. [10.1023/A:1013877201375](https://doi.org/10.1023/A:1013877201375).
12. Peterson, C., Seligman, M. E. (2004) *Character Strengths and Virtues*. Oxford Press.

13. Wong, P. T. P (2017). Existential theoretical framework. In A. Wenzel (Ed), The SAGE encyclopedia of abnormal and clinical psychology.

Възrastови и социално-демографски детерминанти на толерантността към неопределеност

Age and sociodemographic determinants of tolerance of ambiguity

Кирил Велков, докторант

Kiril Velkov, PhD student

Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

email: kiril.m.velkov@gmail.com

Резюме: Представено е научно изследване относно връзките на толерантността към неопределеност (ТН) и възраст, образование, семейната структура, пол, брой деца в семейството и поредност при раждане. В проучването взеха участие 702 лица, българи, живеещи на територията на страната на възраст от 18 до 75 години. Извадката е балансирана по факторите пол и възраст. Използвана е скала МАТ-50/БВ-3, българска адаптация на скалата на Робърт Нортън за ТН, разработена от екип на ИИНЧ-БАН. Психометричните характеристики показват отлично равнище на надеждност на вътрешната съгласуваност ($\alpha=0.909$; $M=127.04$; $SD=19.73$). Факторът възраст отчете, с незначими статистически различия, тенденцията за повишаване на стойностите по показателя ТН, паралелно с нарастването на възрастта до 50 годишна възраст, след което се понижават. Младите до 33г. със завършено висше и по-високо образование споделят най-високи нива на ТН, а младите със средно и по-ниско завършено образование най-ниски. Еднофакторният дисперсионен анализ регистрира нарастващи нива на ТН с повишаване степенята на образование със статистически значими различия ($F|4;697|=4,055$; $p=0,003$). Различията в стойностите на ТН в сравнение със семейната структура разкриват статистически значими различия ($p=0,005$), като при непълната са най-високи (M непълна=129,15), а при разширената най-ниски (M разширена=117,42). Респондентите от женски пол са с по-високи нива на ТН отколкото мъжете с незначими статистически различия. Корелационният анализ, отчита незначима обратно пропорционална слаба корелационна връзка ($r = -0,059$; $p = 0,118$) по отношение на ТН и поредност при раждане. Родените в еднородни семейства притежават по-ниски нива на ТН от тези родени в семейства с две или три деца.

Ключови думи: образование, семейна структура, пол, брой деца в семейството.

Abstract: Scientific research is presented on the relationships between tolerance of ambiguity (TA) and age, education, family structure, gender, number of children in the

family, and birth order. 702 persons, Bulgarians living in the territory of the country aged 18 to 75, took part in the survey. The sample is balanced by gender and age. The MAT-50/BV-3 scale was used, a Bulgarian adaptation of Robert Norton's scale for TA, developed by a team of IINCH-BAS. Psychometric characteristics show an excellent level of internal consistency reliability ($\alpha=0.909$; $M=127.04$; $SD=19.73$). The age factor reported, with insignificant statistical differences, the tendency for the values of the TA indicator to increase, in parallel with the increase in age up to 50 years of age, after which they decrease. Young people up to 33 those with completed higher and higher education share the highest levels of TA, and young people with secondary and lower completed education the lowest. One-factor analysis of variance registered increasing levels of TA with increasing level of education with statistically significant differences ($F/4;697/=4.055$; $p=0.003$). Differences in TA values compared to family structure revealed statistically significant differences ($p=0.005$), with incomplete being the highest (M incomplete= 129.15) and extended being the lowest (M extended= 117.42). Female respondents had higher TA levels than males with insignificant statistical differences. Correlation analysis reported a non-significant inverse weak correlation ($r = - 0.059$; $p = 0.118$) regarding TA and birth order. Those born in families with one child have lower levels of TA than those born in families with two or three children.

Keywords: education, family structure, gender, number of children in the family.

1. Въведение

Темата толерантност към неопределеност (ТН) е все по-актуална в съвременния свят, който със своята сложност препуска към глобализация и технологични промени. Бързите темпове на промени създават неопределеност и несигурност за мнозина. ТН става ключов елемент за успешното справяне с богатата палитра от предизвикателства.

Елзе Френкел-Брънсуик е една от първите, които представят анализ на ТН, определяйки нетолерантността към неопределеност (Не-ТН) като „тенденцията за възприемане на двусмислените ситуации като източници на заплахата” и толерантност като „склонност да се възприемат двусмислени ситуации както е желателно” (Frenkel-Brunswik, 1949). Бъднер създава скалата за ТН, за да разберете отговорите на индивидите към концепцията за неяснота (Budner, 1962). Дефиниция за Не-ТН представя и Роберт Нортън като “тенденция да се

възприема или интерпретира информацията, която е непълна, фрагментарна, незавършена, многозначна, вероятностна, неструктурирана, несъгласувана, противоречива, неясна, съдържаща противоположности и несигурна, като реален или потенциален източник на психологически дискомфорт или заплахата” (Norton, 1975). ТН е основно умение, адаптиране на мисловни процеси при възникване на нова информация, възможност за поддържане на множество перспективи в съзнанието (Jach & Smillie, 2019; van Compernelle, 2016, 2017; Wei et al, 2022). Не-ТН хора засядат със статуквото и никога не успяват да прогресират или научат нови неща в свят, който непрекъснато се променя (Butterscotch, 2022). ТН не е постоянна променлива, а относително динамичен процес на развитие, стил на учене формиращ се, чрез дългосрочни образователни дейности под влияние на семейство, социална, професионална и културна среда.

2. Цел и задачи на изследването.

Преглед на съществуващите теоретични постановки относно същността на ТН, избор и подготовка на подходящ методически инструментариум, селектиране на целесъобразен контингент от изследвани лица, желаещи да участват в проучването. Формулиране на хипотези Обработване и анализиране на получените данни, чрез използване на статистически методи от позицията на съвременното психологично знание. Обсъждане и изводи от получените резултати.

3. Хипотези на изследването.

1. Допускаме възрастови различия по отношение на ТН като очакваме най-ярко изразен размах на дисперсията в квадратичните отклонения на средните стойности при по-възрастните и по-точно в групата на поколението Т. Също така очакваме високи нива на ТН при най-младите от поколение Z завършили висше и по-високо образование.
2. Предполага се наличие на връзка със статистически значими различия между степента на завършено образование и нивата на ТН. Хората с висше и по-висока степен на завършено образование, въз основа на по-голямото разбиране за света и по-широката интеграция и общностна ангажираност, ще бъдат с по-високи нива по отношение на ТН.
3. Предполага се, изхождайки от теоретичния обзор, че полът не оказва диференциращо влияние по отношение на ТН.
4. Допускаме наличие на статистически значими различия по отношение на ТН на изследваните лица с различна семейна структура. Респондентите живущи в разширена семейна структура, съгласувано с теоретичният обзор, ще бъдат водещи в стойностните на Не-ТН.
5. Допуска се, че родените в семейства с едно дете ще бъдат с по-ниски стойности по

скалата на ТН от тези с две или повече деца.

6. Предполага се, че първородните в семейства с две или повече деца ще бъдат по ТН от своите братя и сестри.

4. Методика на изследването

Скалата МАТ-50/БВ-3 е адаптация на въпросника за толерантност към неопределеност на Роберт Нортън МАТ-50 (Norton, 1975) адаптирана в български условия (Stoycheva et al., 1998). Съставена от 52 айтема, като 47 от тях описват поведение на нетолерантност към неопределеност, а 5 описват поведение на толерантност към неопределеност. Използва се 4-степенна Ликертова скала: “вярно е”, “по-скоро е вярно”, “по-скоро не е вярно” и “не е вярно”. Конструкт валидността на теста е доказана чрез контент-валидността на неговите айтеми и оценка на дивергентната и конвергентната му валидност спрямо други когнитивни и личностови характеристики: интелигентност, творческо мислене, темперамент, потребност от постижение, творческа мотивация, Аз образ, ценностна ориентация, което я прави предпочитана за работа (Furnham, 1994).

5. Извадка на изследването

В изследването взеха участие 702 лица, българи, живеещи на територията на страната – столица, областни градове, малки градове и села. Извадката е балансирана по пол: жени (50,9%), мъже (49,1%) и възраст: до 30г. (21,2%), от 31г. до 40г. (24,6%), от 41г. до 50г. (27,9%), над 51г. (26,2%). Другите демографски данни са с нехомогенен състав. Завършено образование със значителен превес лицата с висше образование (73,5%), а спрямо местоживеенето тези в столицата (69,9%). Относно семейната структура най-голям брой лица са представители на ядреното семейство (43,2%) и с две деца (60,4%). Поредността при ражда е водеща за първородните с (65,2).

6. Проверка за надеждност на данните

Психометричните характеристики на въпросника, Алфа на Кронбах 0.909 ($M = 127.04$, $SD = 19.73$), показват отлично равнище на доброкачественост на вътрешна консистентност на айтемите като цяло. Коефициентите Skewness и Kurtosis, са в рамките на нормалните с изключение на дименсията местоживеене. Изследваните лица живущи на село са само 4,1% и при сравнителния анализ по този фактор резултатите няма да бъдат дискутирани. В съответствие с поставените цел и задачи последователно ще представим резултатите за констатираните различия в зависимост от възрастовата група, завършено образование, пола, семейната структура, брой деца в семейството и поредност при раждане.

7. Резултати и обсъждане

ТН се формира и развива под влияние на вътрешната и външната среда на личността. Семейството, образованието и професията, от една страна, и

своеобразието на жизнения опит на личността, от друга, допринасят за толерантността или нетолерантността на индивида към неопределеността. Индивидуалните различия в ТН/Не-ТН на свой ред направляват жизнения път на личността, насочвайки нейните избори на ценности, на поведение и на среда.

7.1. Възраст и толерантност към неопределеност

Това, че възрастта води до спад в когнитивно-афективната сложност, се предполага от редица открития в литературата (Cabeza, 2002; Johnson et al., 2004).

В настоящето изследване еднофакторния дисперсионен анализ по възраст, представен в Табл. 1, отчита възрастови незначими различия и тенденцията за повишаване на стойностите по показателя ТН, паралелно с нарастването на възрастта до 50-тата година. Следващата възрастова група на поколението Т отчита по-ниски стойности по показателя ТН, а също така и най-голям размах на дисперсията в квадратичните отклонения на средните стойности. Тези отклонения биха могли да се обяснят с теорията на Ериксън, че на тази възраст манифестира генеративност срещу стагнация и интегритет срещу отчаяние (Erikson & Erikson, 1998).

Табл. 1. Различия в толерантността към неопределеност според възраст (N = 702)

Показател	Възраст	Mean	SD	df	F	p
Толерантност към неопределеност	до 30г.	124,77	18,82	3; 698	1,453	0,266
	от 31г. до 40г.	125,98	19,96			
	от 41г. до 50г.	128,64	19,23			
	над 51г.	128,17	20,68			

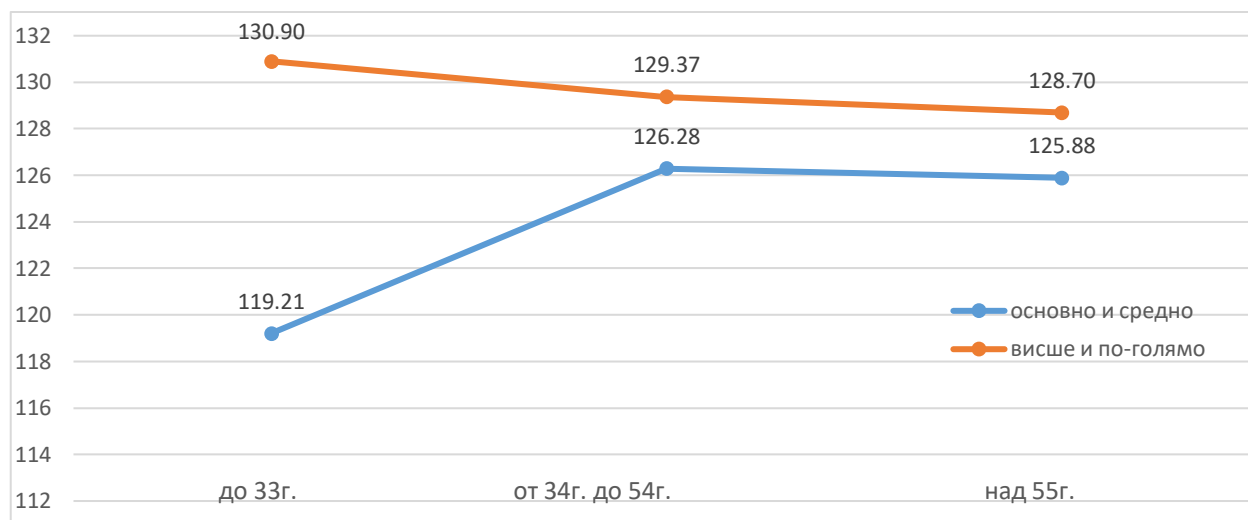
Възрастните, постигнали интегритет, се чувстват цялостни и удовлетворени. Азът с изградени ценности вглеждайки се назад към изминатия път преоткрива своя живот и саморазвитието в творчество, проява на милосърдие, предаване на знания на по-младите. Осмислянето на тези предизвикателства изисква воля, ТН, рефлексия и морално въображение – с една дума мъдрост. Негативният изход, тъмната страна на старостта, може да открие безсмислие, озлобление, завист, вина, отчаяние, Не-ТН, хората стават егоцентрични и себеугаждащи.

Обобщаването на емпиричните резултати в една цялостна картина

вероятно е сложна комбинация от възрастни и социални фактори и неизбежно се появяват смесени ефекти. С цел да се определи наличие на смесен ефект върху резултатите по скалата ТН се проведе двуфакторен дисперсионен анализ, като се включи втори фактор образованието. Резултатите показват, че има статистически значимо различие между ефекта на взаимодействие на възрастта и образованието върху скалата за ТН, $F(2,696)=3.519$, $p=0.03$ с малка големина на ефекта, $\eta^2 = 0.11$ съгласно Коен (Cohen, 1988). Анализът с данните изложени на Фигура 1 визуализира високи стойности на ТН в дигиталното поколение Z със завършено висше и по-високо образование, а също така отново там и най-ниските стойности при завършилите средно и по-ниско образование.

Видно е, че с възрастта стойностите на ТН се балансират и клонят към отъждествяване. От получените резултати и представени в Табл. 1 и Фигура 1 се доказва частично издигната Хипотеза 1. Можем само да се присъединим към заключенията на други автори (Blackburn, 1984), че получените резултати не могат да се пренасят автоматично върху извадки с различен образователен статус и демографски състав.

Фиг. 1. Различия в толерантността към неопределеност според възраст и образование



7.2. Образование и толерантност към неопределеност

Еднофакторният дисперсионен анализ онагледен в Табл. 2 установява наличието на статистически значими различия и отчита тенденцията за повишаване на стойностите на показателя за ТН, паралелно със степента на завършено образование с което се доказва издигнатата Хипотеза 2. Тези резултати се съгласува с получени данни от изследване с българската адаптация на скалата на Макдоналд АТ-20 (Stoycheva et al., 1995;1996;1997) и МАТ-50/БВ-3 (Stoycheva et al., 1998) потвърждавайки ключовата роля на образованието за развитието и разгръщането на индивидуалните ресурси за справяне с несигурността в природата и обществото.

Табл. 2. Различия в толерантността към неопределеност според образованието

Показател	Образование	Mean	SD	df	F	p
Толерантност към неопределеност	основно	119,62	13,44	4; 697	4,055	0,003
	средно	123,62	18,97			
	бакалавър	127,15	18,76			
	магистър	129,51	19,94			

Безспорно е влиянието на обучението, като образователен статус, като средство за придобиване на знания, опитности и умения, като субективно преживяване и социална организация, за развитието на ТН у личността.

7.3. Пол и толерантност към неопределеност

За разлика от изследвания в предишни десетилетия, към настоящето проучванията не показват статистически полови различия към ТН. Стесняването на всяка разлика между мъже и жени може да се дължи на генерационните влияния на кохортата на хилядолетието (Escalonilla et al., 2022; Caulfield et al. 2014).

След прилагане на статистическа процедура Т-тест за две независими извадки се установи, че полът не оказва диференциращо влияние по отношение на ТН ($M_{\text{мъже}} = 126,34$; $SD_{\text{мъже}}=19,10$; $M_{\text{жени}}=127,72$; $SD_{\text{жени}}=20,33$; $p = 0.355$) с което се доказва Хипотеза 3. Може да се отбележи, че жените отчитат по-високи стойности по скалата за ТН, а също така по степен на завършено образование доминират при висшето и по-високо образование с 56%, а в средното и по ниско са на втора позиция с - 36.6% .

7.4. Семейни структури и толерантност към неопределеност

В съвременното общество семейната дисфункция се превръща в най-важната причина за отслабване и липса на достатъчно удовлетворяващи социални взаимоотношения. На база преброяването от септември 2021г. типичният модел на семейството у нас е с едно дете, като дялът на самотните майки и бащи се е увеличил. Семействата от един родител с деца се увеличават от 12.2% през 2001 г. до 21.9% през 2021г. Самотните майки с деца са 74.4%, а бащите сами отглеждащи децата си са 25.6% (NSI, 2021).

Еднофакторният дисперсионен анализ, изложен в Табл. 3, отчита наличие на статистически значими различия по отношение на ТН на изследваните лица с различна семейна структура. Респондентите живущи в разширена семейна структура отчитат най-ниски показатели по скалата за ТН с което се доказва издигнатата Хипотеза 4.

Табл. 3. Различия в толерантността към неопределеност според семейният статус

Показател	Семейна структура	Mean	SD	df	F	p
Толерантност към неопределеност	Сам/а	125,40	21,63	4; 679	3,785	0,005
	Непълна	129,15	17,76			
	Семейство без деца	128,67	18,60			
	Ядрена	127,95	20,00			
	Разширена	117,42	16,53			

Разширеното семейство може да се разглежда като продължение на ядреното семейство, като членовете са свързани с родствени връзки и водят съвместно

стопанство. Това явление има своите предимства, но и съществени недостатъци, твърде голяма отговорност, дисциплина или разглезени деца, загуба на независимост, различните мнения неразбиране, конфликти, нетолерантно поведение. Възрастните деца преживяват процеса на стареене като несправедлив, нежелан и неприятен (Feinauer et al., 1987).

7.5. Брой деца в семейната структура и толерантност към неопределеност

Като типична форма на нуклеарно семейство в България е утвърден еднодетният модел (NSI, 2021). Еднофакторният дисперсионен анализ, изложен в Табл. 4, отчита незначими статистически различия по отношение на показателя ТН на изследваните лица в зависимост от броя деца в семейството. Въпреки това може да се отбележи, че стойностите на родените в еднодетни семейства са по ниски от тези родени в семейства с две или три деца. Интересна констатация за по-обширно и задълбочено изследване е, че родените в многодетни семейства от 4 и нагоре отчитат най-ниски нива на ТН. С тези аргументи бе доказана частично издигнатата Хипотеза 5.

Табл. 4. Различия в толерантността към неопределеност според броя деца (N = 702)

Показател	Брой деца	Mean	SD	df	F	p
Толерантност към неопределеност	1	126,90	19,15	3; 698	0,031	0,993
	2	127,14	19,57			
	3	127,15	23,42			
	4 и нагоре	125,45	19,26			

Единственото дете в семейството има своята специфика и особеностите на възпитание. Обикновено са по-креативни и интелектуални, но нямат социални и емоционални способности. Не обича сюжетно-ролеви игри с деца, а често играе с възрастни. По-рано пораства и често има завишена неадекватна самооценка. Предполагат се проблеми в общуването с другите деца от родителска свръхопека, изисква към себе си особено отношение, чака внимание и благоволение. Ако пък в семейството интересите на детето стоят на първо място, това създава условия да расте егоист и неумение за съобразителност. Или когато родителите възлагат прекалено големи надежди на развитието възпитанието и социализацията психиката често се травмира. Пропуските потискат детското самочувствие, предразполагат към постоянна тревожност и проява на неувереност. Семействата с едно дете отчитат по-високи стойности на авторитетен и авторитарен стил.

7.6. Поредност при раждане и толерантност към неопределеност

Първородните са номинирани като най-успешни и най-съвестни, склонни да бъдат по-конвенционални и консервативни, привеждайки се в съответствие с ценностите на родителите си, а по-късно родените като най-непокорни, либерални и сговорчиви, по-отворени към нови преживявания и идеи, като ефективна стратегия в семейната динамика. (Paulhus et al., 1999).

Настоящото проучване, след приложената статистическа процедура корелационен анализ, отчита незначима обратно пропорционална слаба корелационна връзка ($r = -0,059$; $p = 0,118$) по отношение на ТН и поредност при раждане с което се доказва издигнатата Хипотеза 6. Резултатите не са изненадващи и са в аналогия с теоретичният обзор. Първородните вероятно се ползват от по-голямо внимание и подкрепа, възможности за социално взаимодействие извън семейството което поддържа тяхната ТН. С нарастването на броя на децата, родителите се насочат към осигуряване на базовите нужди, а за толерантно поведение това е крайно недостатъчно.

8. Заключение

ТН е заучено поведение и по-скоро състояние формиращо се, чрез възпитанието, отношението и начина на предаване и подкрепяне от родителите към децата. Допълва се от съответните нагласи и ценностни отношения в диспозиционната структура на личността.

9. Ограничения на изследването

Представеното изследване има своите ограничения, които основно са свързани с неравните извадки от изследвани лица. Това не дава възможност за категоричност на изводите. Като друго ограничение би следвало да се има предвид, че нагласите към ТН, според научната литература са силно обвързани с месечния доход, социалния и професионалния статут на хората, а в това изследване не бе събрана и интерпретирана такава информация, която би могла да допълни анализите в бъдещи изследвания.

10. References

1. Blackburn, J. (1984). The influence of personality, curriculum, and memory correlates on formal reasoning in young adults and elderly persons, *Journal of Gerontology*, 39 (2), 207-209. doi: 10.1093/geronj/39.2.207
2. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x

3. Butterscotch, J. (2022). Exploring the Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Critical Thinking. The University of Bedfordshire. doi.org/10.31219/osf.io/xnbjy
4. Cabeza, R. (2002). Hemispheric asymmetry reduction in older adults: the HAROLD model. *Psychology and aging*, 17 (1), 85–100. doi.org/10.1037//0882-7974.17.1.85
5. Caulfield, M. Andolsek, K., Grbic, D. & Roskovensky, L. (2014). Ambiguity Tolerance of Students Matriculating to U.S. Medical Schools. *Academic Medicine* 89 (11), 1526-1532, doi:10.1097/ACM.0000000000000485
6. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 0-8058-0283-5
7. Erikson, E. & Erikson, J. (1998). *The Life Cycle Completed*. New York. W. W. Norton & Company. ISBN-13 : 978-0393317725
8. Escalonilla, M., Cueto, B. & Perez-Villadoniga, M. J. (2022). Is the Millennial Generation Left Behind? Inter-Cohort Labour Income Inequality in a Context of Economic Shock. *Social indicators research*, 164(1), 285–321. doi.org/10.1007/s11205-022-02958-x
9. Feinauer, L., Lund, D., & Miller, J. (1987). Family issues in multigenerational households. *American Journal of Family Therapy*, 15, 52-61. doi.org/10.1080/01926187.2020.12098980
10. Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires, *Personality and Individual Differences*, 16(3), 403-410. doi.org/10.1016/0191-8869(94)90066-3
11. Jach, H. & Smillie, L. (2019). To Fear or Fly to the Unknown: Tolerance for Ambiguity and Big Five Personality Traits. *Journal of Research in Personality*. doi.org/10.31234/osf.io/jx4p7
12. Johnson, M., Mitchell, K., Raye, C., & Greene, E. (2004). An age-related deficit in prefrontal cortical function associated with refreshing information. *Psychological science*, 15 (2), 127–132. doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01502009.x
13. Norton, R. (1975). Measurement of ambiguity tolerance, *Journal of Personality Assessment*, 39 (6), 607-619. doi: 10.1207/s15327752jpa3906_11
14. NSI, (2021). Semeystva v republika Bulgaria kam 7 septemvri 2021godina. [Families in the Republic of Bulgaria as of September 7, 2021.]. https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Census2021_Families.pdf
15. Paulhus, D., Trapnell, P. & Chen, D. (1999). Birth Order Effects on Personality and

Achievement Within Families. *Psychological Science*, 10 (6), 482-488.
doi.org/10.1111/1467-9280.00193

16. Stoycheva, K., Shtetinski, D., Bazhdekova, R. (1995). Standartizatsia na vaprosnitsi za izmervane na tolerantnost kam neopredelenost i tvorcheska motivatsia. [Standardization of Questionnaires for Measuring Tolerance for Uncertainty and Creative Motivation]. *Tehnicheski otchet № 2*, Institut po psihologia pri BAN.

17. Stoycheva, K., Shtetinski, D., Bazhdekova, R. (1996). Standartizatsia na vaprosnitsi za izmervane na tolerantnost kam neopredelenost i tvorcheska motivatsia, [Standardization of Questionnaires for Measuring Tolerance for Uncertainty and Creative Motivation]. *Tehnicheski otchet № 3*, Institut po psihologia pri BAN.

18. Stoycheva, K., Shtetinski, D., Bazhdekova, R. (1997). Standartizatsia na vaprosnitsi za izmervane na tolerantnost kam neopredelenost i tvorcheska motivatsia, [Standardization of Questionnaires for Measuring Tolerance for Uncertainty and Creative Motivation]. *Tehnicheski otchet № 4*. Sofia, Institut po psihologia pri BAN.

19. Stoycheva, K., Shtetinski, D., Bazhdekova, R. (1998). Metodichesko posobie za rabota s balgarskata adaptatsia na skalata na Robert Norton za tolerantnost kam neopedelenost MAT-50/BV-3. [Methodical guide for working with the Bulgarian adaptation of Robert Norton's scale for tolerance to non-participation MAT-50/BV-3]. Sofia, Institut po psihologia pri BAN.

20. van Compernelle, R. (2016). Are multilingualism, tolerance of ambiguity, and attitudes toward linguistic variation related? *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 61–73. doi.org/10.1080/14790718.2015.1071821

21. van Compernelle, R. A. (2017). Preferences for (in) formal language: Correlations with attitudes toward linguistic variation, multilingualism, tolerance of ambiguity, and residence abroad. *International Journal of Multilingualism*, 14 (4), 317–331. doi.org/10.1080/14790718.2016.1165229

22. Wei, R., Kang, Y. & Wang, S. (2022). The relationship between tolerance of ambiguity and multilingualism revisited. *System*, 107, 102798. doi.org/10.1016/j.system.2022.102798

Влиянието на стреса на работното място върху мотивацията на персонала

The impact of workplace stress on staff motivation

Мария Стоянова Дамянова-Андреева, докторант,

**Maria Stoyanova Damyanova - Andreeva, PhD student,
SWU “Neofit Risli”, Faculty of Philosophy, Department of Psychology,**

m_damianova2001@yahoo.fr

***Резюме:** Настоящата статия се занимава с проблема за влиянието на стреса на работното място върху мотивацията на персонала. Тя изтъква колко е важно работодателите да се интересуват от условията на работа, които причиняват стрес и натоварване на служителите им, за да могат да ги подобрят и по такъв начин да мотивират и стимулират служителите си да работят повече и по-добре. В тази връзка е разгледана по-подробно Теорията на Дейвид Макклеланд за мотивацията за постижения и по-конкретно неговата програма, която съчетава мотивационните профили на работниците с изискванията на конкретните работни места, за да се назначават хората на позиции, които най-добре ще им подхождат и позволят да задоволяват преобладаващите си потребности.*

***Abstract:** This article deals with the problem of the impact of workplace stress on staff motivation. It points out how important it is for employers to be interested in the working conditions that cause their employees' stress and burden, so that they can improve them and thus motivate and stimulate their employees to work harder and better. In this regard, David McClelland's Theory of Achievement Motivation is discussed in greater detail, and specifically his program that matches the motivational profiles of workers with the requirements of specific jobs in order to assign people to positions that will best suit them and enable them to satisfy their predominant needs.*

***Ключови думи:** стрес на работното място, мотивация на персонала, Теорията на Дейвид Макклеланд*

***Keywords:** workplace stress, staff motivation, David McClelland's theory*

Според дефиницията на АРА (American Psychological Association, 2023a) стресът представлява нормалния натиск, който всеки човек изпитва в ежедневието си, но този натиск може да стане нездравословен, когато разстройва ежедневно функциониране на човека. АРА (American Psychological Association, 2023b) твърди също, че във всяка работа могат да бъдат открити елементи на стрес, дори тогава, когато човек обича това, което прави и че ако натискът е в краткосрочен план, например да се спазва краен срок или да се

изпълни предизвикателно предложение, няма сериозен проблем. Ако стресът на работното място обаче стане хроничен и постоянен, той може да бъде непосилен и вреден, както за физическото, така и за емоционалното здраве на човека.

Източниците на стрес на работното място могат да бъдат най-различни в зависимост от бранша и естеството на самата работа. Според Американската Психологическа асоциация (American Psychological Association, 2023b) съществуват няколко общи, валидни за всички браншове и позиции източници на стрес и това са:

- ниски заплати
- прекомерни натоварвания
- малко възможности за растеж и напредък
- работа, която не е ангажираща и предизвикателна
- липса на социална подкрепа
- липса на достатъчно контрол върху решенията, свързани с работата
- противоречиви изисквания или неясни очаквания за ефективност

В такъв случай би било обяснимо, независимо кой и какъв е източникът на стрес, ако един стресиран работник изгуби или значително намали своята ангажираност в работния процес.

Тъй като поведението на всеки работник или служител е резултат от удовлетворяването или неудовлетворяването на личните му очаквания и потребности, разбираемо е защо мотивацията на персонала е в основата на много научни изследвания.

От друга страна, отделните личностни различия могат да означават, че работниците ще откриват различни източници на удовлетворение на работното място.

В тази връзка бихме могли да разгледаме по-подробно една от многото мотивационни теории, а именно Теорията за постиженията на проф. Дейвид Макклеланд и по-точно неговата програма за мотивационните профили на работниците и служителите (Макклеланд, Д., 2007; McClelland, 1976). Според теорията на проф. Д. Макклеланд (Макклеланд, Д., 2007; McClelland, 1976) всеки човек може да бъде мотивиран основно от три потребности:

1. Потребността от постижения – потребност от конкурентен успех, съизмерен и с персоналните стандарти за съвършенство.
2. Потребността от власт – потребност от контрол и влияние над други лица.

3. Потребността от приобщаване – нужда от топлина, приятелство и сърдечни взаимоотношения с други хора.

Относно потребността от постижения, в своята книга „Постигащото общество“ (McClelland, 1976) професорът пише, че индивидът с високи постижения се интересува от ефективността, намирането на преки пътища, получаването на същия резултат с по-малко усилия.

Хората, които обичат да работят дълго и упорито, притежават мотивационни характеристики като нуждата от власт и желанието за контрол (Макклелланд, Д., 2007; McClelland, 1976). Хората много често приемат стремежа към постижения като обобщен стремеж към успех, но трябва да осъзнаят, че много постижения всъщност са мотивирани от жаждата за власт, а не от желанието за ефективност (McClelland, 1976).

Потребността от приобщаване притежават хората, които имат желание да бъдат харесвани и приемани от другите и съответно те се мотивират от трудови ситуации на сътрудничество, а не на конкуренция (Макклелланд, Д., 2007; McClelland, 1976).

На по-късен етап от своите проучвания, проф. Д. Макклелланд (Макклелланд, Д., 2007; McClelland, 1976) добавя и една четвърта потребност – потребността за компетентност. Той има предвид потребността да бъдеш добър в работата, която вършиш и да се самодоказваш в това, което правиш. Това, което отличава потребността от компетентност от потребността от постижения е фактът, че потребността от компетентност изразява стремеж към самостоятелност и свобода. Професорът твърди също, че у всеки работник или служител преобладава един от тези четири мотива и съответно базирайки се на този факт, могат да се открият ясно 4 типа трудови поведения или ориентации (Макклелланд, Д., 2007; McClelland, 1976). Като един от начините за определяне на индивидуалната мотивационна ориентация на всеки кандидат за работа, той предлага въпросник, публикуван на български език от М. Паунов (2001).

В своята статия „По-скоро тестване за компетентност, отколкото за „интелигентност““ (McClelland, 1973) проф. Д. Макклелланд твърди, че възприетата в американското общество тестова система за оценяване не само на учениците и студентите в училище, но и на кандидатстващите за работа работници и служители, не отразява реалността. Като преподавател в Уеслианския университет в края на 40-те години на миналия век, проф.

Макклеланд решава да сравни постиженията на 8 от най-добрите си студенти с 8 от най-лошите такива, като насочва вниманието си върху това с какво се занимават в началото на 60-те години (McClelland, 1973). 15 години по-късно, той отново преглежда двата списъка с мъже и не може да различи отличните студенти от лошите такива (McClelland, 1973). Тоест, студенти, които са имали по-добри оценки, не са били по-успешни в кариерното си развитие от тези с по-лоши оценки (McClelland, 1973). Проф. Макклеланд стига до извода, че не интелигентността, а компетентността е определяща за доброто представяне на един работник или служител на съответното работно място (McClelland, 1973).

Всъщност почти всеки човек е бил свидетел на ситуация от живота, в която наистина интелигентен човек не може да се справи с нещо съвсем лесно като действие или поведение за друг, не толкова интелигентен. Оказва се, че всяко работно място изисква притежаването на точно определени качества и способности, които нямат връзка с притежаването на общоприетата интелигентност.

Това е причината поради която проф. Д. Макклеланд предлага тестване за компетентност, което се изразява в няколко основни принципа (McClelland, 1973):

1. Тестовите трябва да се изработват така, че да представят критериите (изискванията) на работното място, като тестването по критерии включва и двете – и теория, и практика, както и внимателни поведенчески анализи на резултатите от работата. На базата на тези анализи се търсят начини за предварително тестване на адаптивното поведение на работника или служителя.

2. Тестовите трябва да бъдат проектирани така, че да отразяват промените в това, което индивидът е научил – трябва да се избират тестове, оценките за които се променят, докато човекът израства, натрупвайки опит, мъдрост и способност да изпълнява ефективно различни задачи, които животът му поставя.

3. Как да се подобри тестваната характеристика трябва да се направи оповести изрично, като се обясни на обучаемия както теоретично, така и прагматично какви са критериите за неговото поведение, които ще бъдат тествани.

4. Тестовите трябва да оценяват компетенциите, включващи групи от житейски резултати – разбира се, някои от тези компетенции могат да бъдат доста традиционни и когнитивни, и да включват умения като четене, писане и

изчислителни умения. Други, обаче, трябва да включват това, което е прието да се нарича личностни променливи, въпреки че е по-добре да се приема за компетенции. Такива, например, са:

а) Комуникационните умения – в днешния забързан свят много работни места и повечето междуличностни ситуации изискват човек да може да изрази точно чрез дума, поглед или жест точно това, което възнамерява или което иска да бъде направено (McClelland, 1973). Оказва се, че важни комуникационни умения са и невербалните, тоест способността да знаеш какво се случва в социалната среда и да умеееш да определиш правилния емоционален тон за това, е решаващ критерий за житейски резултат.

б) Търпението или забавяне на реакцията, както биха се изразили психолозите, е човешка характеристика, която изглежда съществена за много резултати в живота. Например, тя е особено нужна за много професии в сферата на услугите, където нуждите и исканията на клиентите могат да бъдат дразнещи.

в) Поставяне на постижими цели с умерена трудност според проф. Д. Маклеланд в повечето житейски ситуации определено е за предпочитане пред поставянето на твърде високи или твърде ниски цели, което по-често води до провал (McClelland, 1973).

5. Тестовите трябва да включват както оперантно, така и респондентско поведение, т.е. индивидът да дава спонтанен отговор при отсъствието на ясно определен стимул, а не само да дава отговор в структурирана ситуация, тъй като животът не е толкова структуриран и често не ни позволява да изберем между предварително определени отговори (McClelland, 1973).

6. Тестовите трябва да покажат оперантни мисловни модели, начини на мислене, вместо да оценяват отделни елементи от умения, за да се получи максимална обобщаемост за различни резултати от действие (McClelland, 1973).

Много често работодателите и мениджърите остават изненадани от реалните умения на работниците, които вече са наели. Ако те не подложат кандидатите на специални, свързани с работното място тестове, в стремежа си да получат работата, кандидатите могат да демонстрират поведение, което по принцип не е типично за тях.

Не само проф. Дейвид Макклеланд се опитва да докаже на обществото, че общоприетите начини за подбор на персонал не предполагат благополучие и удовлетвореност от работата при работниците и служителите, но дори могат да

бъдат предпоставка за бъдещ стрес и демотивация за работа. Теорията за Множеството интелигентности на проф. Хауърд Гарднър също може да се използва в подкрепа на това твърдение. Той твърди (Гарднър, Х., 2014, стр.17), че Теорията за Множеството интелигентности (МИ) се основава на биологичния произход за решаване на проблеми, като се вземат предвид само онези умения, които са универсални за човешкия вид. Вследствие на това твърдение, той различава 7 основни вида интелигентности – Музикална; Телесно-кинестетична; Логико-математическа; Лингвистична; Пространствена; Междуличностна; Вътрешно-личностна.

Като пример от живота за това, колко важно е човек да бъде на работно място, съответстващо на притежаваните от него интелигентности, може да се вземе позицията на обикновен администратор в хотел.

Обикновено основните изисквания за позицията са владенето на чужд език, преди всичко английски, както и базова техническа грамотност. Познаването на съответния хотелски софтуер винаги е предимство. Но дори кандидатът да отговаря на всички тези изисквания, ако той не притежава междуличностна интелигентност, която да му помага да усеща настроенията на гостите и да намира правилния емоционален тон за контакт с тях, въпреки че притежава базисните умения, изисквани за длъжността, той няма да се справя с работата си и работният процес ще му причинява стрес.

Междуличностната интелигентност предполага и умение за адаптация към нормите и правилата на новата организация и съответно по-лесна социализация на кандидата. Много често, с повече усилие от негова страна, кандидатът успява да усвои формалните изисквания за работа с гостите, но така и не се научава да бъде част от екипната работа, каквато предполага неговото работно място. Съответно, той получава забележки от страна на колегите и мениджърите си. Тъй като, обаче, дава всичко от себе си и формално изпълнява задълженията си, много често тези забележки се възприемат от служителите като несправедливи, чувства се подложен на натиск от всички, изпитва силен стрес, липсва му социална подкрепа и тези условия го демотивират да продължи да работи. Резултатът, в крайна сметка, може да бъде неговото освобождаване от работа, служителят сам да напусне работното си място или да се разболе. Всъщност, първопричината за цялата ситуация е, че мениджърът, който е взел на

работа този служител, не е осъзнал, че той просто не е правилния кандидат за тази позиция.

Проф. д-р Романсиях Сахабадин и Абди Акбар от Държавният университет Макасар, Индонезия ([Sahabuddin & Akbar, 2023](#)) правят проучване на влиянието на стреса на работното място и мотивацията за работа върху работата на служителите в Захарна фабрика „Каминг“.

Преди да започнат изследването си, те си поставят 3 въпроса:

1. Работният стрес има ли до известна степен значителен и положителен ефект върху представянето на служителите в Захарна фабрика „Каминг“?
2. Мотивацията за работа има ли до известна степен значителен и положителен ефект върху работата на служителите от Захарна фабрика „Каминг“?
3. Работният стрес и мотивацията за работа имат ли едновременно значителен и положителен ефект върху производителността на служителите в Захарна фабрика „Каминг“?

Резултатите от проучването обясняват, че има значителен отрицателен ефект от работния стрес върху представянето, докато трудовата мотивация до известна степен има положителен ефект върху работата на служителите ([Sahabuddin & Akbar, 2023](#)).

Ето защо, авторите смятат, че могат да се направят следните предложения:

1. За подобряване на работата на служителите Захарна фабрика „Каминг“ трябва да обърне внимание и да изрази благодарността си към служителите, които имат мотивация за работа. Чрез силна мотивация за работа производителността може да бъде подобрена.
2. Захарна фабрика „Каминг“ трябва да разбере кои са условията на труд на служителите, които могат да причинят стрес и да намали напрежението или тежестта, като осигури добра мотивация за работа, така че нивата на стрес да могат да бъдат положителни за стимулиране духа на служителите.
3. Политиките, свързани с работните изисквания към служителите, трябва да бъдат коригирани в посока към подобряване на условията и корекции на нивата на благосъстояние на служителите, така че служителите да могат да се справят с тяхното натоварване ([Sahabuddin & Akbar, 2023](#)).

Имайки предвид всичките тези проучвания, може да се направи следното заключение:

Стилът на управление и правилният подбор на персонал са основните фактори, които могат да имат влияние върху намаляването на стреса на работното място и повишаването на мотивацията на персонала. Съответно, ако организациите и фирмите желаят да увеличат лоялността на своите служители и да допринесат за по-доброто им представяне в работния процес, те би трябвало да обърнат внимание на тези изследвания.

Литература:

1. Гарднър, Х. (2014). Множеството интелигентности: нови хоризонти в теорията и практиката. София: Изток-Запад.
2. Маккелланд, Д. (2007). Мотивация човека. Санкт-Петербург: Питер.
3. Паунов, М. (2001). Мотивация: за добрите резултати и лоялността на хората, с които работим. София: Университетско издателство „Стопанство“.
4. American Psychological Association. (2023a). Stress. In *APA Dictionary of Psychology*. <https://www.apa.org/topics/stress>
5. American Psychological Association. (2023b). Coping stress at work. In *APA dictionary of psychology*. <https://www.apa.org/topics/healthy-workplaces/work-stress>
6. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
7. McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. New York: Wiley & Sons.
8. Sahabuddin, R., & Akbar, A. (2023). Influence of work stress and work motivation on the performance of employees of PTPN XIV camming sugar: Factory unit in bone. *European Journal of Business Management and Research*, 8(5), 162-164. <https://doi.org/10.24018/ejbmr.2023.8.5.1843>

Влияние на развода върху социалните умения на децата

Effects of divorce on children's social skills

Мария Петкова, докторант

Maria Petkova, Ph.D. student

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

Email: petkova.maria@abv.bg

Резюме:

Времето, в което живеем, превръща в норма девалвацията на семейството като институция, поради което все по-голяма част от семействата се разпадат и все по-рядко се срещат семейства, които устояват на предизвикателствата на ежедневието и запазват своята цялост. В резултат на това на все повече деца се налага да се борят, за да се справят с емоционалните последици от развода на своите родители. И обикновено в условията на разпадащото се семейство децата са сами в тази неравна битка! И независимо дали определяме решението на родителите да се разделят като целомъдрено или лекомислено, в тази битка децата винаги са губещата страна... Колко сериозни могат да бъдат пораженията? Полезен или вреден е за социалните умения на децата разводът и как се отразява той на взаимоотношенията им със социума изобщо?

Ключови думи: семейство, разпад, развод, криза, социални умения, общуване, подкрепа, разбиране

Abstract:

The time we live in turns the devaluation of family as an institution into a norm. That is why more and more families are falling apart and we can see very rarely families which withstand the daily life challenges and keep their integrity. As a result, more and more children are struggling to manage with the emotional consequences of their parents' divorce. And usually in the conditions of the disintegrating family, children are alone in that unequal battle! And no matter if we define the parents' decision to separate as a chaste or foolish children are always the losing side in this battle... How serious can the defeats be? Is divorce beneficial or harmful to children's social skills and how does it affect their relationships with society in general?

Key words: family, separation, divorce, crisis, social skills, communication, support, understanding

Конвенцията на ООН за правата на детето определя като дете „всяко човешко същество на възраст под 18 години, освен ако съгласно приложимия за детето закон зрелостта не е достигната по-рано“. Тоест не само пред обществото, но и пред закона детето е уязвимо и незряло в мислите и действията си. Това го прави зависимо най-напред от родителите, но и от останалите възрастни в обществото. Поради тази му уязвимост то се ползва с някои права като право на

живот, образование, благополучие, добро възпитание, родителска грижа и др. Средата, която му осигурява тези права е семейството, онова семейство, в което спойката е бракът. По тази причина когато семейството се разпада, най-потърпевши са най-уязвимите – децата.

Годишно на всеки 5 сключени нови официални брака в България се падат два развода. Тоест на всеки 5 новосъздадени семейства се падат 2 разрушени. Разводът се превърна в масов феномен и тенденцията е да поразява все повече семейства независимо дали в тях има деца или не.

Макар да изглежда така, разводът съвсем не е просто процедура между двама съпрузи, нито просто край на една връзка. За семействата с деца той е по-скоро процес, в който връзката продължава в друго измерение. За децата в тези семейства разводът може да окаже както психически и емоционални, така и социални поражения като на свой ред психическите и емоционалните щети неминуемо резултират в допълнителни затруднения в отношенията със социума.

Много изследвания изучават влиянието на развода върху психиката и развитието на децата. Раздялата на родителите е болезнен не само за тях, но и за децата процес. Понякога родителите дори са склонни да изливат гнева си върху децата в отсъствието на другия родител, в резултат на което на по-късен етап децата могат да станат обект на обиди и присмех в обществото, както и на малтретиране. Така вместо родителска ласка и топлина децата се превръщат в обект на насилие.

Често по време на развода родителите съсредоточават своето внимание изцяло към себе си, negliжират въпросите, с които ги затрупват децата, нерядко пренебрегват и отговорностите си към тях. Децата се оказват сами в стремежа си да възвърнат предишния семеен баланс. Раздират се от различни емоции – агресия, гняв, тревожност, тъга, страх и т.н. Рискът неадекватното им поведение да се превърне в хронично е съвсем реален. Още повече, че когато са изложени на чести и сериозни конфликти между родителите им, проблемите с гнева, агресията, враждебността, а в нередки случаи и кражбата и лъжата, се появяват при тях още преди фактическата раздяла между родителите.

Ако родителите не могат да осигурят безопасна среда за детето по време на своята раздяла много вероятно е детето да не може да се справи само. А невъзможността на родителите да защитят психичното здраве на детето може да доведе до неуспехи в училище, преждевременно развитие, ниска самооценка,

пристрастяване към наркотици, склонност към депресивни състояния и суициди.

В много случаи дълго след развода напрежението между родителите продължава да ескалира. Независимо в коя фаза от развитието си се намират, изложени на непрестанни кавги децата ще проявяват повишената си чувствителност във всякакви ситуации и тези им реакции ще имат потенциала да се превръщат в заряд за разпалване на нови конфликти. Това постепенно ще трансформира поведението им в агресивно и неадекватно.

Често деца, които преживяват тежко раздялата на родителите си, имат лоша представа за себе си и ниско самочувствие за разлика от децата, които живеят с двамата си родители.

Дали обаче не би било по-добре да „спестим“ на децата си всичко това, да им „спестим“ развода, да останем заедно „заради тях“...?!? Ако родителите не могат да поддържат хармонична и здравословна своята връзка, ако с отношенията си не дават пример за любов, уважение и разбирателство, децата биват не по-малко засегнати отколкото преживявайки развода на родителите си.

Тук е моментът да кажем, че разводът може да бъде и спасение когато бракът е съпроводен с липса на уважение, непрестанни скандали и насилие. Разпадането на такова семейство може да е полезно за децата, защото им дава възможност да започнат живота си от начало. Или по друг начин казано „разводът може да има положителен резултат, освобождавайки хората от болезнени и трудни бракове“ (Olson & Defrain, 1994). Дом, изпълнен с конфликти, влияе негативно на всички членове на семейството, в това число и на децата, които нерядко реагират на този тип среда с потискащ гняв, проблеми в училище и др.

Освен психическите и емоционални травми, разводът оказва пряко отрицателно въздействие и върху социалното благосъстояние на децата. Техните социални умения претърпяват сериозни поражения. Децата се сблъскват с многобройни въпроси от своите връстници за това защо имат само един родител. Те трябва да се адаптират с новите условия в най-важните им взаимоотношения, а именно с доминиращи взаимоотношения с единия и ограничени взаимоотношения с другия родител (най-често бащата). Освен това „те трябва да се справят с продължаващия и след развода родителски конфликт, както и с опитите на всеки от родителите да спечели лоялността и привързаността на детето за сметка на другия родител“ (Lauer, 1995).

Като цяло децата, които живеят далеч от някой от родителите си, срещат

трудности в установяването на здрави взаимоотношения.

Изследване сочи, че децата, чиито родители са разведени, са два пъти по-склонни да се страхуват от отхвърляне от своите връстници, в сравнение с децата, чиито родители живеят заедно. По тази причина те се дистанцират от приятелите си, тъй като срещат затруднения с установяването на здравословна комуникация (Fagan & Churchill, 2012). И няма как да е друго... Дете, което вярва, че е било изоставено и/или не е било обичано, може да има сериозни проблеми с доверието към другите. То вероятно ще бъде по-асоциално и интровертно и ще проявява склонност към депресивни настроения. Това обаче може да се превърне от краткотраен психически срив в много дълготраен проблем. Например, според психоанализата отсъствието на бащата след развода повлиява психосексуалното развитие на децата в по-късна възраст (Dreman, 2000). Според някои лонгитюдни изследвания като изключително стресиращо за децата събитие разводът може да промени отношенията на привързаност (Smith-Etxeberria & Eceiza, 2021). Особено в интимните връзки при хора, които като деца са преживяли развода на своите родители, е възможно да възникне отбягваща или тревожна привързаност, дължаща се както на страха от отхвърляне, така и на страха да се доверят напълно (Fagan & Churchill, 2012). А ако детето не развие сигурна привързаност, вероятността на по-късен етап да преживее раздяла в собствения си брак е много висока, тъй като отношенията между родителите се превръщат в модел за подражание за детето – буквално разводът на родителите води детето към нова раздяла (Nazri, Ramli, Mokhtar, Jafri & Abu Bakar, 2019). За да се избегне това от съществено значение е проблемите на децата да бъдат решавани навреме или с други думи децата с разделени родители се нуждаят от повече психологическа подкрепа.

Децата се сблъскват с проблеми от различно естество в отношенията си с родителите, които получават или не попечителство. Стресът по време на развод е голям и много често децата получават значително по-малка или никаква както финансова и практическа, така и емоционална подкрепа от своите родители. Подложени на този силен емоционален натиск, стресирани от раздялата с доскоро любимия човек и потребността от установяване на нов ред, те понякога могат сериозно да пренебрегват децата си. Освен това непосредствено след бракоразводния процес родителят, който започва да живее сам, може да не проявява необходимия интерес и загриженост към детето си. Силният дефицит,

който детето изпитва след раздялата с този родител, може значително да повлияе живота му дори като възрастен. Ако сравнително скоро (според представите на детето) след развода този родител сключи брак с нов партньор, ситуацията може да стане разрушителна за детето.

Понякога децата, които са преживяли развода като по-малки, развиват омраза към родителя, който те приемат за причина за развода. Това обикновено се случва на базата на информация, предоставяна от родителя, получил попечителството, срещу другия родител.

Ако трябва да оценим благосъстоянието на децата посредством родителя, който е получил попечителство, ще трябва да разгледаме многообразие от възможни казуси.

Известно е, че обикновено получилият попечителство, обикновено майката, среща много трудности както в материален, така и в морален и психически аспект. Всички тези затруднения детерминират като един от основните проблеми за тях невъзможността да общуват адекватно с децата си след развода. Според проучване разведените майки са по-малко склонни да предоставят емоционална подкрепа на своите деца в сравнение с неразведените (Fagan & Churchill, 2012). Освен това разведените майки са изложени на много по-голям риск от тревожност отколкото омъжените.

Различни проблеми възникват при децата когато майката не може да се справи психически и емоционално с развода и спре да проявява интерес към тях. Те могат да мислят, че вече не са обичани, в резултат на което да имат проблеми с доверието. Нещо повече, според проучване разведените майки са по-малко общителни и по-трудно се привързват, но за сметка на това пък са по-дисциплинирани. Тази свръхдисциплинираност у майката създава дисхармония у детето. То може да се фокусира върху отношението на майка си, която до момента не се е държала по този начин, и да изпита вина. Макар да изглежда положително това, че децата остават с родителя, който поема попечителството, най-често майката, ситуацията съвсем не е толкова положителна за децата на майки, които не получават достатъчно помощ и се чувстват безсилни да се справят сами.

Още повече се усложнява ситуацията когато една разведена жена реши да се премести в собствения си дом или в дома на родителите си, защото това би било сериозна промяна за детето. То напуска дом, стая, приятели, училище –

тоест налага се да преживее твърде много раздели. А децата, които са отделени от училище, приятели и, най-важното, от един от родителите си могат да покажат психическа, емоционална и социална нестабилност в краткосрочен план. Те понякога дори не се опитват да мечтаят за по-добро бъдеще.

Един от начините да се гарантира, че децата ще бъдат засегнати в по-малка степен от раздялата на своите родители, е т.н. съвместно родителство (Donahey, 2018) – въпреки променящата се семейна структура, родителите да работят заедно за децата си, с което ще защитят бъдещите взаимоотношения на децата си с другите. Да, разводът е тревожен, тягостен процес, но поддържането на мира, добрият тон и уважението на родителите един към друг след развода, би гарантирало развитието на детето в положителна посока.

От изключителна важност за децата е постоянното утвърждаване на родителската любов независимо дали родителите са разведени или не. Това ще способства за по-качественото време, което всеки от родителите ще прекарва с детето си, въпреки че не живеят заедно с другия родител.

Децата трябва да бъдат възпитавани в духа на семейните ценности и, въпреки всичко преживяно, в необходимостта от успешен брак без развод. Това ще им помогне един ден да не гледат на развода като на възможност, а по-скоро като на нещо неправилно, което трябва да бъде избягвано.

References

1. Fagan, P. F., & Churchill, A. (2012). The effects of divorce on children. *Marriage Research, 1*, 1-48.
2. Dreman, S. (2000). The influence of divorce on children. *Journal of Divorce & Remarriage, 32*(3-4), 41-71.
3. Smith-Etxeberria, K., & Eceiza, A. (2021). Mother-Child and Father-Child Relationships in Emerging Adults from Divorced and Non-Divorced Families. *Social Sciences, 10*(10), 382.
4. Nazri, A. Q., Ramli, A. U. H., Mokhtar, N., Jafri, N. A., & Abu Bakar, N. S. (2019). The effects of divorce on children. *e-Journal of Media & Society (e-JOMS), 3*, 1-19.
5. Donahey, K. (2018). Effects of divorce on children: The importance of intervention. *Intuition: The BYU Undergraduate Journal of Psychology, 13*(1), 3.
6. Lauer, R. H. (1995). *Social Problems and the Quality of Life*. Dubuque (Iowa): Wm. C. Brown Communications, Inc.

7. Olson, D. H., & Defrain, J. (1994). *Marriages and Families: Intimacy, Diversity and Strengths*. New York: McGraw Hill

Значение на икономическия статус за социалното развитие при децата

Importance of economic status for children's social development

Мария Петкова, докторант

Maria Petkova, Ph.D. student

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

Email: petkova.maria@abv.bg

Резюме:

Финансовата стабилност винаги е била отъждествявана със свобода – свободата да имаш достъп до по-качествен живот за семейството си, свободата да имаш достъп до по-добро образование за децата си, свободата да имаш достъп до повече възможности за тях, които да им позволят да развият нови ценни умения. Може ли обаче високият икономически статус да пречи на социалното развитие при децата и, ако да, каква е причината за това? Защо зад добре развитите социални умения не винаги стои финансово безгрижие? Има ли други фактори, които влияят на развитието на уменията при децата ни? Защо често се случва така, че колкото и да инвестираме в тях, не успяваме да постигнем желаните резултати?

Ключови думи: семейство, икономически статус, презадоволяване, мотивация, социални умения, общуване, подкрепа, възпитание, ценности

Abstract:

Financial stability has always been equated with freedom – the freedom to have access to a better quality of life for your family, the freedom to have access to a better education for your children, the freedom to have access to more opportunities for them to help them develop new valuable skills. However, is it possible high economic status hinder children's social development and if so what is the reason for that? Why well-developed social skills don't always mean financial ease? Are there other factors that influence the development of our children's skills? Why no matter how much we invest in them we fail to achieve the desired results?

Key words: family, economic status, oversatisfaction, motivation, social skills, communication, support, education, values

През последните десетилетия финансите се свързват с исторически идеи за социално-икономическия статус като социални и материали лишения, за да се постави на фокус важното измерение на социалните взаимоотношения (Krieger, Williams & Moss, 1997). Разбира се, за да сме максимално обективни, е редно да не оценяваме икономическия статус само по доходите на семейството, а да вземем под внимание и образованието и професионалния статус, тъй като сами по себе си и образованието и професията имат своя сериозен принос към

финансовото благосъстояние.

„Парите означават свобода“ казва Кевин О'Лиъри – преуспял канадски бизнесмен. Да, парите не могат буквално да купят свобода. Но, ако сме достатъчно добре обезпечени финансово, бихме могли да си позволим децата ни да посещават най-добрите частни детски градини, училища и университети, в които да получат най-доброто възпитание и образование; бихме могли да им осигурим достъп до разнообразни занимания, с което те да подобрят своите умения и обща култура; бихме могли да им осигурим пътешествия по света, с което да обогатят културата и да разширят мирогледа си и т.н. и т.н. Разбира се тук изниква резонният въпрос трябва ли да считаме, че ако едно семейство не може да си позволи скъпо образование за децата си, ако не може да си позволи да им предостави различни дейности и пътешествия, то обрича децата си на лошо възпитание, на посредствено образование, ниска култура и тесен мироглед...? Доказано е, че връзката между социално-икономическия статус на семейството и благосъстоянието на децата е функция на няколко аргумента – география, култура, ценностна система и т.н.

Без съмнение децата, растящи в бедност са в неравностойна позиция спрямо връстниците си в своето здравно, когнитивно и психосоциално развитие. Множество изследвания показват, че икономическият статус на семейството е от изключителна важност за социалното развитие на децата. Отгледаните в семейства с нисък икономически статус деца, се класифицират като рискови по отношение на своите социални умения.

Според статистиката на Съединените щати едно на всеки пет деца, произлизащи от семейства с нисък икономически статус, има слаба социална компетентност. Като една от причините за това се посочва липсата на достатъчно взаимодействие между родители и деца – на родителите се налага да прекарват много повече време на работа, поради което почти нямат възможност да прекарват качествено време с децата си.

За живеещите в бедност деца социалните забавления остават непознати. Те не следят модните тенденции. Облеклото и външния вид съвсем не са на дневен ред за тях. Разбира се всичко това се отразява неблагоприятно както на взаимодействието им с техните връстници, така и на самочувствието им. В някои случаи те дори се чувстват изолирани и стигматизирани.

Установено е, че семействата с висок социално-икономически статус

прекарват повече качествено време с децата си – от ранна детска възраст им четат повече, ангажират ги в повече разговори (Shonkoff & Phillips, 2000), които са и по-богати, с повече условна отзивчивост и усилия за получаване на обратна връзка от децата (Hoff-Ginsberg & Tardif 1995).

Предвид затрудненията, които изпитват, а нерядко и поради negliжиране на важноста от качествено образование, семействата с нисък социално-икономически статус са по-малко склонни да купуват книги и учебни материали за децата си и значително по-рядко ги водят на културни, образователни и развлекателни мероприятия (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo & Garcia, 2001). Основно развлечение за тези деца са телевизията и електронните устройства, липсата на контрол върху които има своите негативни проявления, включително и лоши резултати в училище и асоциално поведение.

Според Маклойд (1998) учителите са склонни да възприемат учениците, произхождащи от семейства с по-нисък социално-икономически статус по-малко положително, да им отделят по-малко внимание и да им оказват по-малко подкрепа при добро представяне. Тоест според него тези деца получават в училище същото отношение и грижа каквито са получавали и преди това въкъщи. Това изправя децата пред риска от негативни взаимодействия с учителите.

Семействата с нисък социално-икономически статус са подложени на хронично напрежение, поддържано от персистиращи фактори като финансови затруднения, трудова нестабилност, ниско самочувствие, нерядко и насилие, гняв, усещане за тотална липса на контрол върху случващото се в собствения живот, склонност към депресивни състояния (Amato & Zuo, 1992). Невъзможността да се справят с преодоляването на всички тези затруднения държи по-бедните семейства, включително и техните деца, встрани от цветния социален живот. Много често това обуславя негативните модели на поведение, които родителите развиват спрямо децата си, което при по-големите деца резултира в ниска самооценка и лошо адаптивно функциониране. Маклойд предупреждава, че прекалено рестриктивното родителство може да тласне децата към обвързване с връстниците им, а не с техните родители, което в тийнейджърска възраст може да бъде и много опасно.

И ако всичко до тук изглежда доста подредено и логично, за да сме обективни, трябва да кажем, че поддръжници има и противоположната теза. Според Хърлок децата, произхождащи от семейства с по-висок социално-

икономически статус, би трябвало да имат по-малко социални умения в сравнение с децата, които произхождат от семейства с по-нисък социално-икономически статус. Той вярва, че децата от по-заможни семейства ще се фокусират повече върху уменията за игра в група, докато децата от не толкова богати семейства биха се концентрирали върху индивидуалните и социалните си умения.

Професията ми ме сблъсква ежедневно с различен тип родители. Има родители, в чиито семейства основна ценност са финансите, респ. от съществена важност за тях е финансовите им възможности да станат достояние на колкото се може по-широк кръг хора. Разбира се, че в такова семейство е трудно социалното развитие на децата да е приоритет. Има и семейства, в които изграждането на ценностна система у децата е от изключителна важност и в света на тези родители развитието на децата е едно от най-важните неща.

Тоест сама по себе си финансовата стабилност със сигурност не може да бъде определяща за развитието на децата, включително и за развитието на техните социални умения. Но при определени други условия тя може да бъде ключов фактор в тяхното израстване.

References

1. Amato PR, Zuo J. 1992. Rural poverty, urban poverty, and psychological well-being. *Sociol. Q.* 33:229–40.
2. Bradley RH, Corwyn RF, Burchinal M, McAdoo HP, Garcia Coll C. 2001. The home environments of children in the United States. Part 2: relations with behavioral development through age 13. *Child Dev.* In press.
3. Hart B, Risley TR. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore, MD: Brookes.
4. Hoff-Ginsberg E, Tardif T. 1995. Socioeconomic status and parenting. In *Handbook of Parenting*, ed. MH Bornstein, 4:161–87. Mahwah, NJ: Erlbaum.
5. Hurlock, E. (Terjemah Meitasari Tjandrasa). *Perkembangan Anak Jilid 1.* Edisi ke 6 (Jakarta: Erlangga. 2013).
6. Krieger N, Williams DR, Moss HW. 1997. Measuring social class in US public health research: concepts, methodologies, and guidelines. *Annu. Rev. Public Health* 18:341–78.
7. McLoyd VC. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. *Am. Psychol.* 53:185–204.

8. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: Natl. Acad. Press.

Как се възприема домашното насилие на Балканите

How domestic violence is perceived in the Balkans

Миглена Кралева, докторант

Miglena Krалеva, Ph.D. Student

Faculty of Philosophy, Department of Psychology, South-West University "Neofit Rilski",
Blagoevgrad, Bulgaria

Резюме: Настоящото изследване прави анализ на проблема с възприемането на домашното насилие в някои страни от Балканския полуостров – България, Северна Македония, Босна и Херцеговина и Черна гора. Според информацията, предоставена от НПО-та и активистки групи, домашното насилие е широко разпространено явление, предизвикано от патриархалната социална структура, икономическите затруднения и следи от конфликти. Именно поради комплексното разглеждане на факторите, водещи до проблема за домашно насилие, проучването се превръща в интердисциплинарно, като психологическият му аспект няма как да бъде изолиран от традиционната култура, икономика, история и антропология. Въпреки съществуващите закони за защита, тяхното успешно прилагане се сблъсква с предизвикателства, което затруднява установяването на истинския обхват на проблема и предоставянето на ефективна подкрепа на жертвите. Организациите на гражданското общество активно работят по всички направления за разкриване на този социален проблем и предоставят подкрепа, но се нуждаят от по-широка координация и образователни инициативи, за да се борят успешно с домашното насилие в региона.

Ключови думи: домашно насилие; социални структури; Балкани

Abstract: The present study analyzes the problem of the perception of domestic violence in some countries of the Balkan Peninsula - Bulgaria, North Macedonia, Bosnia and Herzegovina and Montenegro. According to information provided by NGOs and activist groups, domestic violence is a widespread phenomenon caused by the patriarchal social structure, economic hardship and traces of conflict. Precisely because of the complex consideration of the factors leading to the problem of domestic violence, the study becomes interdisciplinary, and its psychological aspect cannot be isolated from traditional culture, economics, history and anthropology. Despite existing protection laws, their successful implementation faces challenges, making it difficult to ascertain the true extent of the problem and provide effective support to victims. Civil society organizations are actively working in all directions to reveal this social problem and provide support, but they need wider coordination and educational initiatives to successfully fight domestic violence in the region.

Keywords: domestic violence; social structures; Balkans

Увод

Изследването на отношението към домашното насилие на Балканите представлява критична задача, тъй като регионът носи историческо, социално и културно обременяване, влияещо върху динамиката на междуполовите взаимоотношения. Семейното и общественото отношение към домашното насилие са тясно свързани със социалните и културни стереотипи, които дълго време са формирани в региона. Изучаването на тези аспекти не само предоставя по-дълбоко разбиране за корените на проблема, но и подпомага формулирането на ефективни стратегии за

превенция и подкрепа.

В контекста на Балканите, където традициите и моделите на мъжественост и женственост са твърдо и трайно изграждани векове наред, те ще играят важна роля за изследването. Влиянието на тези културни фактори върху възприятието и реакциите към домашното насилие водят до омаловажаването му като проблем, а неговото психологическо приемане и от двата пола е естествен резултат. Освен това, разглеждането на правната и институционалната рамка за борба с домашното насилие може да помогне за идентификацията на липси или несъответствия в системата за защита на жертвите. Всички тези аспекти са от решаващо значение за изграждането на обхватен и контекстуално адаптиран подход към проблема за домашното насилие в региона.

Концептуализация на домашното насилие

Домашното насилие представлява една от най-тежките форми на насилие. То не познава граници, свързани с конкретна култура, регион или държава, както и не се ограничава до определена група жени в обществото. Видовете насилие се определят основно от икономически статус, раса, етническа принадлежност, социален клас, възраст, сексуална ориентация, физически увреждания, националност, религия и култура на лицата, станали жертви на този вид насилие.

В Пекинската платформа за действие от Четвъртата световна конференция по проблемите на жените е подчертано, че *"насилието срещу жени е проява на исторически наложилите се неравнопоставени отношения на власт и подчинение между мъжете и жените, които са довели до властване и дискриминация на жените от мъжете, които печат на пълноценното развитие на жените."* (Shreeves, 2021 p.1).

От началото на 70-те години на 20. век започва да се разглежда мъжкото превъзходство като комплексно явление, базирано на социални, икономически, политически и идеологически фактори. Това възприемане става норма в обществото, обяснявайки подчинената позиция на жените чрез обстоятелства като структурна дискриминация, социални структури и очаквания за поведение. Мъжете се възприемат като „субекти“ и „действащи агенти“, докато жените се ръководят като „обекти“. Институционализираното превъзходство на мъжете е ключов фактор за половото насилие, преобладаващо над други характеристики като биология и психология (Silverstein, 1999, p 63). Половото насилие само по себе си е фактор и предпоставка за наличието и приемането и на домашното насилие.

Декларацията за елиминиране на всички форми на насилие срещу жените изброява различните проявления на насилие срещу тях и дава дефиниция за домашното насилие като една от основните форми, която включва физическо, сексуално и психологическо насилие. Домашното насилие обхваща широк спектър от действия, включително, но не само, физическа и психическа агресия, емоционален и

психологически тормоз, сексуално насилие и изнасилване в брака. Всяко проявление на използване на сила, заплаха, тормоз, унижение и нарушаване на човешката личност се разглежда от ООН като акт на домашно насилие - членове 1 и 2 (Unated Nations, 2017).

Комитетът за елиминирание на всички форми на дискриминация по отношение на жените следи и оценява изпълнението на държавите-членки по Конвенцията за елиминирание на всички форми на дискриминация по отношение на жените. Той разглежда домашното насилие като нарушение на правата на човека, което представлява дискриминация срещу жените и нарушава техните права на живот, лична свобода и сигурност, както и правата им на личен и семеен живот на база пол (членове 1, 2, 5 и 16) (CEDAW, 1992). В Генерална препоръка №19/1992 Комитетът изрично посочва, че насилието, базирано на пола, включва както нападения, насочени специфично срещу жени, така и форми на насилие, които в основата си засягат предимно жени. ООН отбелязва, че домашното насилие е основна форма на насилие, засягаща предимно жени и деца. Комитетът по правата на човека, който следи приложението на Пакта за граждански и политически права, признава домашното насилие като нарушение на човешките права, като то засяга предимно жените и нарушава правата им на живот, лична свобода, сигурност, полова равнопоставеност, недискриминация, свобода на придвижване и избор на местоживеене. Според Комитета за правата на човека, домашното насилие представлява нарушение на чл. 7 от Пакта, което гарантира правото на всяко лице да бъде свободно от мъчение, унижително и нечовешко отношение и/или наказание (CEDAW, 1992).

Жертви на домашно насилие са не само жените, но и децата. Член 19 от Конвенцията за защита на правата на детето уточнява различните форми на насилие, като специално отбелязва насилието в семейството и домашната обстановка. По данни на ООН, се разбира, че домашното насилие срещу жените оказва влияние и върху децата, чрез родителски пример в три основни аспекта:

1. Децата са по-заstraшени да станат жертви на домашно насилие, особено когато то се извършва първоначално само срещу техните майки, които често са в трудност да предпазят своите деца;

2. Децата, които стават свидетели на домашно насилие срещу техните майки (независимо дали директно или косвено), често преживяват емоционално обременяване и травмиране;

3. Около 63% от момчетата, които са били свидетели на домашно насилие срещу техните майки, проявяват насилствени тенденции във възрастния си живот, докато около 56% от момичетата, изложени на подобна ситуация, стават жертви на насилие в бъдеще (Unated Nations, 2006).

Възприемането на домашното насилие в България

Проблемът с домашното насилие дълго време не е признаван в България, което се дължи основно на липсата на интерес от осведоменост от страна на обществото за разпространението и вредите, нанасяни от домашното насилие. Вярването, че равноправието на половете е постигнато в България, вървейки ръка за ръка с лицемерието и страха на обществото, усложнява борбата с такъв неудобен проблем. Дълбоко вкоренените патриархални стереотипи в Балканския и Средиземноморския регион играят също така съществена роля в ограничаването на осведомеността и борбата с домашното насилие. Продължаващото разделение между публичната и частната сфера допълнително изолира жените и насилието, което те претърпяват, в частта на обществото, която се счита за лична. Домашното насилие срещу жени е форма на дискриминация, която тясно корелира с културните стереотипи, и представлява изразителен момент на джендърните неравенства, като същевременно поддържа утвърдените роли на мъжете и жените в обществото. В резултат от това, дълго време домашното насилие в България не беше адекватно правно регулирано, а съществуващите законови рамки не доведоха до съществени промени в живота на засегнатите.

Насилието срещу жени, което се извършва в техните домове, включващо тормоз, заплахи, побои, изнасилване и убийство, се определя като сериозно престъпление от законодателствата почти навсякъде по света, но когато тези актове се извършват от партньора или съпруга на жената, в България те често се недооценяват и negliжират, леко наказват или дори се считат за нещо нормално.

В допълнение, налице е сериозен проблем с доказването на случаите с домашното насилие. Проблемът с тежестта на доказване по Закона за защита от домашно насилие (ЗЗДН) се изразява в неяснотата относно разпределението на доказателствената тежест в съдебните процеси, водени по правилата на специалния ЗЗДН. Този закон има приоритет пред общия Граждански процесен кодекс, като съдържа специфични разпоредби за случаите на домашно насилие. Въпреки че европейското и международното право изискват тежестта на доказване да пада върху отговорната страна, което е особено важно при домашното насилие като форма на полово базирано насилие и дискриминация срещу жените, ЗЗДН има неяснота, която води до нестабилна и противоречива съдебна практика, нарушавайки темелните права.

Според чл. 5, ал. 4 от Конституцията, международните договори, ратифицирани по конституционен ред, обвързват вътрешното право и имат предимство пред противоречащите им норми на вътрешното законодателство. В контекста на ЗЗДН, неяснотата около разпределението на доказателствената тежест предизвиква проблеми, тъй като може да доведе до неконсистентна съдебна практика, което видимо е в противоречие с чл. 13 от Европейската конвенция за правата на човека.

Чл. 13, ал. 3, вр. с ал. 2, т. 3 и чл. 9, ал. 3 на ЗЗДН, въпреки че не ясно определят разпределението на доказателствената тежест, подсказват, че тежестта следва да пада върху отговорната страна, особено след представяне на декларация по чл. 9, ал. 3 от ЗЗДН. Според този член, ако страната, твърдяща, че е жертва на домашно насилие, представи такава декларация, съдът следва да издаде заповед за защита, дори ако отговорната страна не докаже липсата на домашно насилие.

Проблемът, свързан с чл. 10, ал. 1 от Закона за защита от домашно насилие (ЗЗДН), се отнася до интерпретацията на този член от страна на българските съдии. Според част от тях, актът/актовете на домашно насилие, извършени в рамките на един месец преди образуване на производство по ЗЗДН, следва да бъдат предмет на разглеждане в тези производства. Въпреки това, правилното тълкуване на чл. 10, ал. 1, както се подкрепя от европейското и международно право, е, че съдът трябва да изследва всички актове на домашно насилие, сочени от молителите.

Чл. 10, ал. 1 от ЗЗДН установява времевата рамка, в която пострадалото лице може да потърси защита – един месец. Въпреки че този член определя процесуалната рамка, той не ограничава оплакването само до един акт или действие. Напротив, той предоставя възможност на пострадалото лице да представи информация за всички актове на домашно насилие, които е преживяло, тъй като домашното насилие е процес, а не еднократен акт или действие.

Решенията на Европейския съд по правата на човека (ЕЧП, 2009), като тези по делата Нахиде Опуз срещу Турция и други, подчертават важността да се разглежда домашното насилие като процес, който може да включва повече от един инцидент (ЕЧП, 2009). Пренебрегването или ограничаването на преценката само до последния акт на насилие може да доведе до непълно искане на правосъдие и защита за жертвата.

Проблемът възниква, ако съдът счита, че не е необходимо да вземе предвид актовете на домашно насилие, извършени преди едномесечния период, предвиден в ЗЗДН. Този подход може да доведе до липса на ефективна защита за жените и децата, пострадали от продължаващо домашно насилие, което не е ограничено до един конкретен момент във времето. Такъв избор може да наруши правото на равнопоставена защита и да отрази пренебрежение към сериозността на домашното насилие като дългосрочен и систематичен проблем.

Основните проблеми в работата на съдилищата по дела за домашно насилие включват следните аспекти:

1. **Висок стандарт за доказване:** Част от съдебните състави изискват твърденията за домашно насилие да бъдат доказани изцяло от страна на пострадалите, изисквайки този процес да бъде осъществен извън всякакво съмнение. Този завишен стандарт за доказване не отговаря на съвременните

антидискриминационни стандарти и може да създаде допълнително бреме за жертвата.

2. **Неправилно прилагане на чл. 2, ал. 2 от ЗЗДН:** Често чл. 2, ал. 2 от Закона за защита от домашно насилие (ЗЗДН), който определя, че е достатъчно детето да е присъствало по време на инцидент на насилие, за да се счита, че е жертва на психическо и емоционално насилие, не се прилага по смисъла на закона. Това създава допълнителни трудности за пострадалите, които са изправени пред изискването да доказват преки актове на насилие върху децата си.

3. **Изключване на предхождащите актове на насилие:** Някои съдебни състави изключват от обсъждане актовете на насилие, които предшестват последния инцидент. Това е в разрез с ЗЗДН, както и с международните и европейските правни стандарти.

4. **Бланкетни мерки за защита:** Има случаи, когато съдебните състави издават заповеди за защита, съдържащи само бланкетната мярка по чл. 5, ал. 1, т. 1 от ЗЗДН. Това не съответства на закона и може да ограничи ефективността на мерките за защита.

5. **Липса на мотивация и оценка на риска:** При определяне на срока на мерките за защита някои съдебни състави не сочат мотиви за решението си и не преценяват историята на домашното насилие, опасността и риска от бъдещо насилие. Това може да доведе до неправилна оценка на необходимостта от защита.

6. **Затруднения при оплакване само от психическо и емоционално насилие:** Съдебни състави срещат затруднения при оплакване само от психическо и емоционално насилие, като подценяват тези форми на насилие, тъй като те липсват на лесно разпознаваеми физически белези и доказателства.

7. **Неадекватно използване на социални доклади:** Някои съдебни състави мотивират актовете си само върху представени социални доклади, които не са релевантни за делата и затрудняват защитата на жертвите.

Тези проблеми подчертават необходимостта от подобрене на съдебната практика и адаптация към съвременните антидискриминационни и правозащитни стандарти.

Възприемането на домашното насилие в други Балкански страни

Северна Македония

Проблемът с домашното насилие в Северна Македония е широко разпространен и представлява последица от традиционните патриархални схващания. Много случаи на домашно насилие се дължат на социални проблеми, нарастващата бедност и общият ръст на насилието в обществото. Мария Гелевска от Асоциацията за Освобождение,

Солидарност и Равенство на Жените на Северна Македонија (ESE) твърди, че домашното насилие е предимно явление, базирано на джендърна основа. Това, че повече от 50% от населението са мюсюлмани също е фактор, който предразполага към неприемане на жената, като равностоен човек в половината от населението в страната. Статистиката за домашно насилие в мюсюлманските семейства липсва именно поради ясно определената роля на жената в корана. Процента на оплаквания от мюсюлманки е почти нулев, което не се дължи на липса на домашно насилие, а на религиозното издигане на мъжа в култ типично за исляма. Около 85% от случаите се отнасят до жени, които страдат от насилие от страна на своите мъже (Georgievski, 2011).

Проблеми в борбата с домашното насилие включват:

1. **Отсъствие на ефективна стратегия:** Въпреки наличието на Национална стратегия за защита от домашно насилие, създадена през 2008 г., реалните постижения в борбата с проблема са оспорени. Дейностите, предприети през първите три години от стратегията, не съответстват на методологията, предвидена в нея.

2. **Липса на съгласуваност в статистиката:** За работещите в тази област липсва единен базис от статистически данни, който затруднява планирането на бъдещи действия и оценката на нуждите. Различни институции поддържат собствени статистики, но липсва обединена база данни.

3. **Недостатъчна информация и образование за правата на жените:** Жените в често не са добре информирани за своите права. Усилията за подобряване на наличната информация и осъзнаването за важността на образователната система в израстването на деца, които ще осъждат насилието в бъдеще, са недостатъчни.

4. **Неефективна правна практика при съдовете:** Въпреки промените в Наказателния кодекс през 2004 г., които правят изнасилването в брака престъпление, в практиката често жертвите са принудени да предявяват иски чрез частни производства.

5. **Нееднакви критерии за статистиката:** Налице са статистики, фокусирани главно върху количествените показатели, без подробности за качествени аспекти на домашното и джендърно-базирано насилие, бъдещите тенденции и причините за насилието.

Босна и Херцеговина

Проблемът с защитата на жертвите на домашно насилие в Босна и Херцеговина е обременен от неприлагане на закони и наличието на тежка институционална тежест, оставена от Споразумението от Дейтън (тук трябва да се сложи бележка за съдържанието на това споразумение). Въпреки гарантирането на защитата чрез редица закони, често те не се изпълняват. В Босна и Херцеговина е налице отново фактора религия. Трябва да вземем под внимание, че 50% от населението са мюсюлмани, което утежнява

положението на жените и затвърждава тяхната второстепенна роля. Останала част от обществото също е силно патриархално, а домашното насилие се толерира и счита за „социално приемливо поведение“ (Georgievski, 2011).

Основните проблеми в борбата с домашното насилие включват:

1. **Патриархална общност и предразсъдъци:** Отношението към насилието срещу жени и домашното насилие в обществото е значителен проблем. Професионалистите, които трябва да се занимават с проблема, често изповядват предразсъдъци и патриархални възгледи, което затруднява борбата с насилието.

2. **Липса на институционални услуги:** Босна и Херцеговина няма подходящи институционални услуги, които да предоставят комплексна, чувствителна и специализирана подкрепа на жертвите на домашно насилие. Въпреки наличието на съответната законодателна рамка, сложната държавна структура и крехките институции не позволяват адекватно прилагане на нормите.

3. **Неравномерност в съдебните решения:** Съдебните решения по дела за домашно насилие варират в такъв степен, че няма основание за говорене за хармонизирана съдебна практика. Необходимо е хармонизиране на институционалния подход и единни механизми за защита.

4. **Липса на единна система за статистически данни:** На територията на Босна и Херцеговина не съществува една обединена система за събиране и анализиране на статистически данни относно домашното насилие срещу жените. Наличните данни от институциите са неясни и противоречиви, което затруднява разбирането и решаването на проблема.

5. **Финансови затруднения за приютите:** Недостигът на средства за приютите за жертви на домашно насилие ограничава тяхното действие. Липсата на финансиране от релевантните институции оставя приютите почти изцяло зависими от дарения от международни организации.

Тези проблеми изискват неотложни усилия за хармонизация на подходите и механизмите за борба с домашното насилие, подобряване на финансирането и създаване на единна система за събиране на статистически данни (OWPSEE/OBC, 2011, a).

Черна гора

Проблемът с домашното насилие в Черна гора е труден за измерване и разбиране поради липсата на систематично събиране на данни и ограничените аналитични изследвания. Според статистиката на MONSTAT (националната статистика), жените представляват третата част от жертвите на всички престъпления, 75% от жертвите на домашно насилие и 95% от жертвите на сексуално насилие (OWPSEE/OBC, 2011, b).

През 2020 г. полицията в Черна гора регистрира 385 доклада за домашно насилие,

при което 79.6% от жертвите са жени. 94% от извършителите на тези престъпления са мъже, от които 31% вече са били докладвани за подобни престъпления (OWPSEE/OBC, 2011).

Въпреки че Черна гора има добро законодателство относно домашното насилие, то не се прилага ефективно. Компетентните министерства все още не са приели подзаконови актове, което води до забавяне на прилагането на законите, особено относно ограничителните мерки за извършителя и защитните мерки за жертвата. Има и проблем със слабата система за защита на жени от по-уязвимите и неравнопоставени социални групи, като ромките и бежанците (OWPSEE/OBC, 2011).

Обществото в Черна гора често минимизира проблема на домашното насилие и често обвинява самата жертва. Страната продължава да бъде традиционно общество, където насилието се приема като начин за налагане на дисциплина, особено от страна на мъже - съпрузи, бащи или партньори. Липсата на подходящи образователни програми и кампании за информация и предотвратяване също се посочва като сериозен проблем.

В заключение, макар Черна гора да има добро законодателство и статистика, проблемите с прилагането на законите, образователните програми и слабата координация между институциите правят борбата с домашното насилие трудна и неефективна.

Заклучение

Домашното насилие на Балканите съставлява сложен социален проблем, в който се преплитат исторически, културни и социални фактори. Регионът е изправен пред предизвикателството да преодолее традиционни стереотипи за мъжественост и женственост, които подпомагат и поддържат неравенството в междуполовите отношения. Изследванията в областта са от съществено значение, за да се разбере влиянието на културните и социалните контексти върху възникването и продължаването на домашното насилие. Необходимо е да се обърща внимание на разработването на ефективни стратегии за превенция и подкрепа, които отчитат уникалните предизвикателства, пред които е изправено обществото в региона. Приоритет трябва да бъде отдаден и на подобряването на законодателството и институционалните механизми за защита на жертвите, както и на преодоляването на културните бариери, които може да затрудняват достъпа до помощ и подкрепа за тези, които страдат от домашно насилие. Сътрудничеството между обществени институции, неправителствени организации и активисти е от съществено значение за успешното справяне с този проблем и изграждането на общество, в което всеки е защитен от насилие.

Цитирана литература

1. CEDAW (1992). Convention of the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. General recommendations made by the Committee on the Elimination of Discrimination against Women.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm.htm>
2. ECHR (2009). In the case of Opuz v. Turkey, (Application no. 33401/02). European Court of Human Rights <https://hudoc.echr.coe.int/fre#%7B%22itemid%22:%5B%22001-92945%22%5D%7D>
3. Georgievski, D., (2011, b). Macedonia: violence at home. *Osservatorio Balcani e Caucaso Transeuropa* <https://www.balcanicaucaso.org/eng/Areas/North-Macedonia/Macedonia-violence-at-home-87973>
4. <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/docx/pdf?library=ECHR&id=001-138641&filename=CASE%20OF%20OPUZ%20v.%20TURKEY%20-%205BBulgarian%20Translation%20by%20the%20COE%20FECHR.pdf&logEvent=False>
5. OWPSEE/OBC (2011). www.balcanicaucaso.org. Retrieved December 9, 2011, from <http://www.balcanicaucaso.org/eng/Regions-and-countries/Montenegro/Montenegro-the-fight-against-domestic-violence-is-a-priority-108344>
6. OWPSEE/OBC (2011, a). BiH: Domestic violence in a complex institutional setting. Retrieved February 21, 2011, <https://www.balcanicaucaso.org/eng/Areas/Bosnia-Herzegovina/BiH-Domestic-violence-in-a-complex-institutional-setting-89182>
7. Shreeves, R (2021). Women's rights: 25-year review of the Beijing Platform for Action. *European Parliamentary Research Service* [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2021/679074/EPRS_ATA\(2021\)679074_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2021/679074/EPRS_ATA(2021)679074_EN.pdf)
8. Silverstein, Louise B., (1999). The Evolutionary Origins of Male Violence Against Women" in Michele Harway and James M. O'Neil (eds.), *What causes men's violence against women*. Sage Publications, p. 63
9. United Nations (2006). In-depth Study on all forms of Violence Against Women, (06/07/2006): <http://www.un.org>
10. United Nations (2017). Declaration on the Elimination of Violence against Women G.A. res. 48/104, 48 U.N. GAOR Supp. (No. 49) at 217, U.N. Doc. A/48/49 (1993). <http://hrlibrary.umn.edu/instate/e4devw.htm>

Организационната култура и нейните ефекти върху служителите

Organizational culture and its effects on employees

София Секулова, докторант

Sofiya Sekulova, PhD Student,

SWU “Neofit Rilski”, Department of Psychology,
email: sofia.sekulova@gmail.com

***Резюме:** Целта на настоящата статия е да изследва ключовата роля на организационната култура чрез критичното оценяване на трите нива на културата и общественото влияние върху организационната култура. Оценяват се функциите и характеристиките на културата и ефектите ѝ върху служителите, като се разглежда взаимоотношението между организационната култура и изпълнението. Описват се начините за комуникиране на организационната култура, подкрепата на лидера и организационната социализация на служителите, като важни фактори за подпомагане, оповестяване и управление на организационната култура.*

***Ключови думи:** артефакти, допускания, организационна култура, силна култура, ценности, мениджмънт*

***Abstract:** The purpose of this article is to trace the key role of organizational culture through the critical evaluation of the three levels of culture and societal influence on organizational culture. The functions and characteristics of culture and its effects on employees are evaluated, examining the relationship between organizational culture and performance. It describes the ways of communicating the organizational culture, the role of the leader and socialization of the employees, as important factors for support, disclosure and management of the organizational culture.*

***Keywords:** artifacts, assumptions, organizational culture, strong culture, values, management*

Въведение

Концепцията за организационната култура се корени в културната антропология. Както и в по-голямото човешко общество, в организациите има култури. Те са сходни на културите на обществата и се споделят, комуникират се чрез символи и се предават на поколения служители.

За културите в организациите се внушава още от Хоторнските изследвания, които описват култура на работната група. От началото на 70-те години тази тема се изучава интензивно в търсене на начините за оцеляването на организациите в конкурентната среда, в условията на глобализация, разнообразна работна сила и нарастващата роля на етичното поведение на работното място.

Културата и нейните нива

Съществуват много дефиниции на организационна култура. В повечето от тях се съдържат изводи, че има няколко нива на културата и че те се различават от гледна точка на тяхната видимост и способността си да бъдат променени. Едгар Шейн смята, че за да разберем културата на организацията или по-широко казано, всяка култура, е важно да вникнем под повърхността на видимите артефакти и да разкрием основните подлежащи допускания в ядрото на културата. Неговата дефиниция на организационна култура е: моделът на базисните допускания, които дадена група е създадала, открила или разработила в ученето как да се справя с проблемите на външната адаптация и вътрешната интеграция, които работят достатъчно добре, за да се смятат за валидни. Тези базисни допускания след това се предават на новите членове като правилния начин за възприемане, мислене и чувстване по отношение на тези проблеми (Schein, 1984).

Културата дефинира ценностите на организацията, както и представлява инструментариум, за начина, по който служителите трябва да се държат в организацията. Следователно, културата влияе върху желаните организационни резултати и върху процесите, които са необходими, за да се получат тези резултати.

Оценяване на ролите на трите нива на организационната култура

На повърхността на организационната култура се намират артефактите на културата – знаците, които са видими. Сред тях са личното действие, церемониите, историите, ритуалите и символите (Sutton and Nelson, 1990).

На това по-видимо равнище, културата представя моделите на поведение или стиловете в организацията, които новите служители се насърчават автоматично да следват. Дийл и Кенеди смятат, че и на това ниво културата трудно може да се промени, но далеч не толкова, колкото на равнището на базисните ценности.

Веднъж установена, организационната култура често се запазва продължително време по множество начини. Потенциалът на членовете на групата може да се свързва с това, доколко техните ценности и поведение са подходящи за групата (Sathe, 1985). Историческите митове или легенди могат да се повлияят отново и отново, за да напомнят на всички за ценностите на организацията и какво те означават (Deal, Kennedy, 1982). Мениджърите

понякога експлицитно действат по начини, които илюстрират културата и нейните идеали (Питърс, Уотърман, 1988). По-старшите членове на групата споделят ключови ценности във всекидневните разговори или чрез специални ритуали и церемонии. Служителите, които успешно постигат идеалите (целите), присъщи на културата на организацията, са призовани и издигнати като герои. Същностният процес за идентификация между по-младите и по-възрастните членове нерядко насърчава по-младите членове да възприемат ценностите и стиловете на техните ментори. Може би най-основното е, че служителите, които следват културните норми, ще бъдат възнаградени, а тези, които не го правят, ще получат наказание.

Навлизайки по-дълбоко в структурата на културата, се откриват изразените в думи и дела общи ценности и убеждения, които подчертават артефактите (първото видимо равнище). Второто (невидимо) ниво представлява ценности и убеждения, съзнателно споделяни и култивирани от членовете на организацията. Някои ценности обаче се коренят толкова дълбоко в корпоративната култура, че служителите престават да ги забелязват. Тези базови основополагащи предположения и убеждения са в действителност същността на корпоративната култура. Именно те ръководят поведението и решенията на хората на подсъзнателно равнище. В някои организации ролята на базисни предположения играе допускането за вродената неприязън на хората към труда, от която произтича предположението за това, че при възможност работниците биха се отклонили от изпълнението на своите задължения - Теория X на Д. Макгрегър (McGregor, 1985). Ръководителите на организации с подобни виждания твърдо контролират действията на работниците, ограничават степента на тяхната свобода, колегите се отнасят подозрително един към друг. Културата на други организации се основава на предположението, че човек се стреми съвестно да изпълнява задълженията си - Теория Z на У. Оучи (Ouchi, 1978). В такива компании служителите имат по-голяма свобода и отговорност, колегите се доверяват един на друг и работят в сътрудничество.

Базисните предположения произтичат от основните убеждения на основателите на организацията или от първите ѝ ръководители. Те са хората, чиито идеи и визия са оригинални източници на убежденията и ценностите, които се споделят от останалите членове на организацията. Лидерите са хората, чиито роли изискват промяна и управление на промяната, на културата или на нейните

аспекти. Важен аспект в управлението на културата е становището, че ръководството е винаги отворено към промяната и осъзнава необходимостта от непрекъснато адаптиране към променящите се външни условия. От тази гледна точка У. Голдсмит и Д. Клутербък отбелязват, че „...в отдавна установените компании културата се развива постоянно и всяка генерация дава своя принос“ (Goldsmith. Clutterbuck, 1985).

Обществено влияние върху организационната култура

По-широката култура на страната, обществото или етническата група може да оказва важно влияние върху развитието на организационната култура и на трудовата организация. Най-влиятелните изследвания върху обществената култура принадлежат на Хофстеде. Според Хофстеде има пет ключови измерения, по които обществените култури се различават: индивидуализъм срещу колективизъм – степента, до която се подчертават индивидуалните интереси и цели срещу тези на колектива; властова дистанция – степента, до която членовете на културата приемат и очакват да има различия в начина, по който властта се разпределя неравно между членовете; мъжественост срещу женственост – степента, до която членовете на културата ценят черти и практики, които са стереотипно „мъжествени“, например себеутвърждаване и съвернователност или стереотипно „женствени“ черти като грижовност към другите и скромност в представянето на постиженията; избягване на несигурността – степента, до която членовете на културата избягват или толерират несигурността и неопределеността; дългосрочна срещу краткосрочна ориентация – това измерение засяга въпроса, дали членовете на културата подчертават дългосрочната срещу краткосрочната ориентация, например упоритост и усилената работа днес за бъдеща отплата, срещу краткосрочно задоволяване на непосредствените потребности.

Освен, че обществената култура има пряко влияние върху културата на трудовата организация, тези културни влияния са важни в организациите, чиято работна сила е изградена от членове на различни културни групи.

Функции, ефекти и характеристики на организационната култура. Взаимоотношение на организационната култура и изпълнението на служителите

Всяка организация има своя история, видове комуникации, системи и

процедури за поставяне на задачи, визия, мисия, митове, които в съвкупността си образуват уникалната организационна култура. По своята същност организационната култура е стабилна, но не и статична. Понякога кризисните състояния форсират преоценката на някои от базисните ценностни ориентации или културни практики. Промените могат да доведат до създаването на нови методи и начини за извършване на работата. Текуществото на ключови членове, много бързата асимилация на нови служители, диверсификацията в твърде различен бизнес и географската експанзия понякога също отслабват или променят културата.

С времето организационната култура се установява, тъй като привлича и задържа онези служители, които споделят нейните ценности и нагласи и са преминали успешно процеса на организационна социализация, чрез който от новодошли стават участващи, ефективни членове на организацията. Работниците са привлечени към онази организационна култура, която е най-предпочитана от тях в зависимост от характеристиките на работната среда. М. Филипова посочва, че фирмената култура служи като една обща платформа на бизнес-философията и на стратегическата ориентация на предприятието. Тя сама по себе си е част от образа на организацията. Тя се гради от хората в компанията и има силно влияние върху тях. Едновременно с това тя въздейства върху външните публики и то по един особен начин. Културата не убеждава и не предлага рационални аргументи в защита на организацията – тя влияе на нивото на емоциите, внушава чрез своите ирационални елементи, приобщава към своите ценности. Следователно, „съчетавайки традиционни и управленски компоненти, културата е един подложен на промяна феномен, проникнал дълбоко в поведението на персонала на организацията: от топ-мениджъра, през цялата йерархична система до вежливостта на портиера“ (Филипова, 2015).

Културата е конкурентно предимство на организациите, доколкото тя е общото, взаимното съгласие, интегративната мрежа от възприятия, спомени, ценности, нагласи и убеждения.

В организацията културата изпълнява четири основни функции. Първо, тя осигурява чувство на идентичност на членовете и засилва отдадеността им на организацията (Smircich, 1983). Когато интернализират ценностите на компанията, служителите възприемат работата си като вътрешно награждаваща и се идентифицират със своите колеги. Мотивацията се засилва и служителите са

по-ангажирани (Weine and Vardi, 1990).

Второ, културата е инструмент за осмисляне на членовете на организацията. Тя осигурява начин, по който служителите интерпретират смисъла на събитията в организацията (Louis, 1980). Лидерите могат да използват организационни символи, например корпоративни лога, като инструмент за осмисляне, за да помогнат на служителите да разбират променящата се природа на тяхната корпоративна идентичност. Това е особено вярно в среда, която непрекъснато се променя (Ravasi and Schultz, 2006). Понякога символите може да остават едни и същи, за да гарантират, че някои неща остават постоянни, независимо от променящите се условия; друг път е възможно символите да се променят, за да отразяват новата култура на организацията. Например Макдоналдс е известна по целия свят със своите жълти арки, които остават едни и същи от създаването им през 1955 год.

Трето, културата подкрепя ценностите в организацията.

И накрая, културата служи като контролен механизъм за оформянето на поведението. Нормите, които ръководят поведението, са част от културата. Ако нормата в компанията изисква подпомагането на екипната работа, нейната култура трябва да подкрепя тази норма. Културата трябва да се характеризира с открита комуникация, сътрудничество между екипите и интергрирането им. Културата може да се използва като мощен инструмент за обезсърчаването на дисфункционалните и девиантни поведения в организацията. Нормите може да изпращат ясни послания, че определени поведения са неприемливи (Van Fleet and Griffin, 2006).

Заключение

Организационната култура прави организацията не само стабилна, но и приспособима. Управлението на организационната култура е предизвикателство в условията на глобализация, разнообразието на работната сила, технологията и управлението на етичното поведение. Мениджърите имат на разположение много техники за управление на организационната култура, а оттам и начини да влияят върху поведението на служителите. Те се простират от манипулиране на артефактите на културата, например церемонии и символи, до комуникиране на ценностите, които ръководят организацията. Процесът на социализация е мощен процес на запознаване с културата. Мениджърите са модели, които предават организационната култура на служителите чрез лично действие. Тяхното

поведение задава нормите, които другите служители трябва да следват. Лидерството е от съществено значение за развитието и поддържането на култура, която цени разнообразието на работното място, подкрепя овластяването на служителите, подпомага новаторството в качеството на продуктите и услугите, и подпомага етичното поведение.

Литература:

1. Питърс, Т., Уотърман, Р. (1988) Към съвършенство във фирменото управление. София: Наука и изкуство, стр. 48-53;
2. Филипова, М., (2015) Фирмена култура и лидерски стил, Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград;
3. Хофстеде, Х., Хофстеде, Х.Я., Минков, М. (2020), „Култури и организации. Софтуер на ума. Международното сътрудничество и неговото значение за оцеляването“, Второ издание, Издателство „Класика и стил“, София;
4. Deal, T., Kennedy, A., (1982) Corporate Culture. New York: Addison-Wesley, p. 59-85;
5. Goldsmith, W., Clutterbuck, D. (1985) The Winning Streak, London: Penguin Business, p.162;
6. Louis, M. R. (1980) “Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings”, Administrative Science Quarterly, Vol. 25, p. 209-264;
7. McGregor, D. (1985) The Human Side of Enterprise. New York & McGraw-Hill, p. 33-48;
8. Ouchi, W., G., Jaeger, A., M. (1978) Type Z Organizations: Stability in the Midst of Mobility, Academy of Management review, Vol. 3, p. 308-314;
9. Ravasi, D. and Schultz, M. (2006) ”Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the role of Organizational Culture“, Academy of Management Journal, Vol. 49, №3, p. 433;
10. Sathe, V. (1985), Culture and Related Corporate Realities. Homewood, IL: Richard D. Irwin, p. 23;
11. Schein, E. H. (1984) „Coming to a New Awareness of Organizational Culture“, MIT Sloan Management Review, Vol 25, p. 3-16;
12. Smircich, L. (1983) “Concepts of Culture and Organizational Analysis. Administrative Science Quarterly“, p. 339-358;
13. Sutton, C.D. and Nelson, D.L. (1990) „Elements of the Cultural Network: The Communicators of Corporate values“, Leadership and Organization Development Journal, Vol 11, № 5, p. 3-10;
14. Van Fleet, D. D. and Griffin, R. W. (2006) “Dysfunctional Organization Culture: The Role of Leadership in Motivating Dysfunctional work Behaviors, Journal of Managerial Psychology, Vol. 21, № 8, p. 698-708;
15. Weine, Y., and Vardi, Y. (1990) “Relationships between Organizational Culture and Individual Motivation - A Conceptual Integration“, Psychological Reports, Vol. 67, p. 295-306.

Разработване на тренинг за родителите на децата от първа възрастова група в детската градина

Development of training for parents of children from the first age group in kindergarten

Станка Трайкова, докторант

Stanka Traykova, Ph.D. student

Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski," Philosophy Faculty

Email: stanka.hristova@abv.bg

Резюме: *Тръгването на детето на детска градина коренно променя начина на живот, както на родителите, така и на децата. Децата имат нужда от подкрепата на родителите и учителите в цялостния процес на адаптация към средата на детската градина и преминаването през кризата. Повечето от участниците в този труден процес нямат представа, през какво преминават децата и каква е нуждата им. Този тип дейност е необходим и за изграждането на доверителна връзка между родител – родител, родител – учител, родител – дете, а също така показва на участниците в образователния и житейския процес на децата важността на екипната работа учител-родител.*

Ключови думи: *адаптация, кризата, качества, периоди, тригодишно дете;*

Abstract: *Going to kindergarten radically changes the way of life of both parents and children. Children need the support of parents and teachers in the overall process of adaptation to the kindergarten environment and going through the crisis. Most of the participants in this difficult process have no idea what children are going through and what their need is. This type of activity is also necessary for building a trusting relationship between parent – parent, parent – teacher, parent – child, and also shows the participants in the educational and life process of children the importance of teacher-parent teamwork.*

Keywords: *adaptation, crisis, qualities, periods, three-year-old child.*

1. Особенности на децата от първа възрастова група в детската градина

Тръгването на детето на детска градина коренно променя начина на живот, както на децата, така и на родителите. Децата имат нужда от подкрепата на родителите и учителите в цялостния процес на трудната адаптация и справянето с кризата на тригодишните. Повечето от участниците в този труден процес нямат представа, през какво преминават децата и каква е нуждата им.

Основните характеристики на развитие на три годишното дете са: 1) необходимост от движение; 2) Стремез към самостоятелност; 3) Детето започва

да говори за себе си не в трето, а в първо лице; 4) Бърз физически растеж; 5) Детето осъзнава себе си като отделен човек със собствените си желания и характеристики.

Особено състояние свързано с функционирането на детето е настъпването на своеобразна криза, която се характеризира с прояви на:

1) Негативизъм - Детето действа не само против родителите си, но и против собствените си желания. Малкото дете отказва да изпълни исканията не защото не иска, а само защото е помолен да го направи. Например: Мама иска да заведе детето на разходка, защото детето обича да се разхожда, но по някаква причина то отказва. Причината е, че мама е казала да ходят на разходка, а не детето е решило само да предложи да отидат.

2) Инат - Когато детето проявява упоритост и настоява за нещо, не защото наистина го иска, а защото така е решило. Например: Детето иска топка, но в момента няма, а майка му вместо топка му предлага любимата му книга. Детето разбира, че книгата е много по-интересна от топката, но все още настоява „Дайте ми топката!“ Това е така защото майката е тази, която предлага книгата, а не самото то е решило да я потърси.

3) Капризност/упоритост - Това са действия, които нямат рационална основа, т.е. „искам го по този начин и това е!“ Капризничи по някаква причина. Постоянно недоволство от това, което предлага възрастния.

4) Своеволие - Детето иска да направи всичко само, не иска да приеме помощта на възрастен.

5) Протест- бунт срещу другите - Детето се кара с всички, държи се агресивно. Отношението на детето към любимите му неща и играчки се променя (може да ги хвърли, да ги счупи).

6) Симптоми на амортизация - Това е следващият етап от изследователската дейност на детето. Този етап не бива да се бърка с агресията. Напротив, насочете енергията на детето си в друга посока. Например, ако детето ви къса книга, насърчавайте го да къса списания. Използвайте въображението си разиграйте неприятен момент с играчка. Например: Ако детето ви отказва да се облече за разходка, предложете му да се облече като кукла или мече и го оставете да играе ролята на възрастен. В крайна сметка детето ще реши да се облече и може да го направи само.

7) Деспотизъм - В семействата с едно дете има тенденция към деспотично потискане на другите. Цялото семейство трябва да задоволи желанието на малкия тиранин, в противен случай ще се сблъска с изблици на гняв. Ако в семейството има няколко деца, този симптом се проявява в ревност, агресия и търсене на постоянно внимание към себе си.

С тези седем характеристики Л. Виготски описва кризата на 3-годишната възраст (Выготский, 2000).

Кризата е свързана с прехода на детето към нов етап на развитие. Детето има нови нужди и желания, които самият той все още не разбира и не може да реализира. Старият начин на живот трябва да се промени, но детето не знае как да го направи гладко това е, което прави поведението на децата непредсказуемо (Илиева, 2023).

Всяка криза е вътрешно противоречие между "искам" и "мога". Детето има силна нужда да изрази себе си. Детето трябва да бъде прието като личност, иска да стане независимо и самостоятелно. То избягва помощта на възрастните по всякакъв възможен начин и затова се съпротивлява на техните заповеди.

Детето иска да бъде консултирано и неговото мнение да бъде взето под внимание. Той вече иска да бъде възрастен днес, сега: „Аз съм СЕБЕ СИ!“ А ние, родителите, все още диктуваме и заповядваме, какво да облечем, кога да ядем и спим, какво да играем и какво да правим. Затова се ражда бунтът: аз решавам всичко сам! Освен това завладяването на правото на самоопределение се осъществява не само в борбата с възрастните, но и със себе си. За родителите е безкрайно трудно да издържат на инат, крясъци и изблици. Но не забравяйте: това е много по-трудно за вашето дете в тези противоречия! То не е наясно, какво се случва с него и няма контрол над емоциите си, но бурята го връхлита отвътре – така протича формирането на психиката в агония.

Въпреки че детето има собствено мнение и решимост да направи всичко сам, той все още има неудобни ръце и крака и физически не е в състояние да направи това, което би искал да направи.

Желанието му да бъде признат от възрастните за успешно е толкова високо, че предизвиква дълбоко недоволство от детето и води до опити да компенсира неуспехите си, като действа въпреки възрастните. Важно е възрастните да забележат това навреме и да разберат, че е необходимо да променят отношенията си с детето, тогава този преходен период може да премине гладко и безболезнено.

Но ако родителите не осъзнават, че детето е на етап нова възраст и предишните методи за комуникация с него вече не са от значение, тогава детето може да се превърне в напълно неконтролируем упорит човек, чиято основна задача ще бъде да противоречи на другите. Острият ход на кризата с изблици на гняв може да е следствие от авторитарния модел възпитание в семейството, ограничаване на личната инициатива и независимост на детето, неадекватно.

2. Методология на тренинга

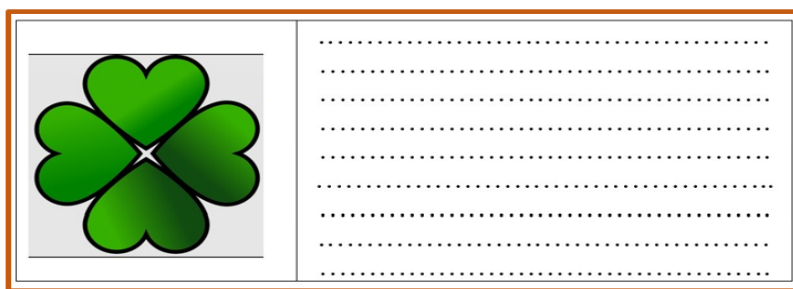
Тренингът е разработен с цел превенция на трудната адаптация и по-лесно преминаване през кризата на тригодишните. Този тип дейност повишава компетентността на родителите, помага за по-лесно справяне с проблемите на децата, изгражда доверителна връзка между родител – родител, родител – учител, родител – дете, а също така показва на участниците в образователния и житейски процес на децата важността на екипната работа учител-родител.

Основните цели на тренинга са: 1) Да се запознаят родителите с трудния период през който преминават децата им; 2) Да се повиши компетентността на родителите относно въпроса за трудната адаптация и кризата на три; 3) Превенция на проблеми свързани с ранното развитие на детето; 4) Изграждане на доверителна връзка между родителите и учителите.

Задачите пред водещия тренинга са свързани с: 1) Запознаване с проблема за трудната адаптация на детето в детската градина; 2) Запознаване с възрастовата криза на тригодишните; 3) Споделяне на лични преживявания и опит от страна на родителите; 4) Формиране на доверителна връзка в групата и споделяне на собствени притеснения и проблеми.

Очакваните резултати от провеждането на тренинга са по посока: 1) Подпомагане процеса на адаптация на децата в детската градина; 2) Бързо и лесно преминаване на децата през кризата на три; 3) Превенция на бъдещи проблеми свързани с развитието на децата; 4) Изграждане на доверителна връзка между родителите и учителите в групата.

В началото на тренинга родителите са седнали на столове подредени по-образно, звучи лека отпускаща музика. Водещия ги приветства с добре дошли и им раздава по една цветна детелина, на която трябва да напишат очакванията си за днешния тренинг (Фигура №1).



Фигура №1. Илюстрация на първата задача.

След като всеки сподели с групата очакванията си, водещият предлага играта баба, дядо, внучка и магаренце с каручка с цел разтопяване на ледовете, защото тръгването на детето на детска градина коренно променя обичайните условия на живота му. Най-важният фактор, усложняващ процеса на свикване с новата ситуация, е необходимостта от раздяла с майката. Условието на предучилищната институция се различават значително от семейните. Налага се детето да изгради нови навици - стриктно спазване на дневния режим, единни правила и изисквания за всички деца в групата, особености на връзката между възпитателите и децата. Това създава определени трудности в началото на престоя в детската градина и в това отношение те включват адаптирането на детето към променените условия. Периодът на адаптация е толкова сериозен в живота на детето, че са необходими действия от страна на възрастните, за да се улесни (Фигура 2).



Фигура №2 Илюстрация на втората задача.

Процесът на адаптация може да бъде улеснен, ако родителите помогнат на детето по - бързо да развие важните области на развитие за тази възраст – езиковото развитие, познавателното развитие, емоционалното развитие, социалното развитие и двигателното развитие (Зидарова, 2019).

В днешно време резултатите от ранното оценяване на детското развитие показват, че голяма част от децата имат проблем с проговарянето. Една от

основните причини е, че в живота на всички нас се появява нова зависимост. Тя е опасна, обсебваща, ограбваща, пристрастяваща, легална, достъпна и на всичкото отгоре безплатна. Тя обхваща най-широкия възрастов диапазон - от кърмачета до възрастни хора и се нарича синдром на електронния екран – това са телевизията, телефоните, таблетите, компютрите

Тази зависимост води до забавяне или липса на: езиково и говорно развитие; способност да се обработва информация; умение детето да учи и да използва наученото по адекватен начин; развитие на социални умения; създаване на приятелства; способност за концентрация на вниманието; развитие на фината моторика.

Детето изпада в състояние подобно на транс, защото заспива дейността на предния лоб на мозъка, който е отговорен за аналитичната мисловна дейност. Детето може да стигне до загуба на способността за концентрация. Мозъка става мързелив и започва да попива автоматично цялата информация, но не е способен да я анализира и интерпретира (Дънкли, 2018).

По-нататък дейността продължава, като се дава следната инструкция: Сега ще раздам на всеки един от вас по една цветна ръка, фигура № 3. Вие ще трябва да напишете на дланта на ръката името си, а на пръстите пет ваши качества, които притежавате, като започнете от най-важното за вас, след това обърнете ръката и напишете на дланта името на партньора ви, а на пръстите пет качества, които той притежава (Манова & Пеева, 2023).



Фигура №3 Иллюстрация на втората задача.

По-нататък дейността продължава, като се дава следната инструкция: Представете си, че това дърво е вашето дете, вие сте се грижили добре за него и то расте голямо и красиво. В клоните на дървото напишете пет качества, които притежава вашето дете на този етап, фигура № 4. Следва дискусия.



Фигура №4 Илюстрация на четвъртата задача.

След това родителите получават по една ябълка, върху нея трябва да напишат качествата на детето, които искат да доизградят във времето, фигура №5. Следва дискусия.



Фигура №5 Илюстрация на петата задача.

По-нататък дейността продължава, с решаване на казуси, като се дава определена инструкция. Водещия разделя родителите на четири групи. Всяка група има пред себе си казус с описание на проблемна ситуация, фигура 6. Идеята е да се разработят три начина за решаване на този проблем. Инструкция - Изберете един представител на групата, за да ни запознае с проблемната ситуация и решаването ѝ.

Притча

Една млада жена дошла при мъдреца за съвет:
- Учителю, детето ми е на един месец. Как трябва да отглеждам детето си: в строгост или в обич?
Мъдрецът взел жената и я завел до лозата:
- Виж тази лоза. Ако не го подрязвате, ако, съжалявайки за лозата, не откъснете излишните издънки от нея, тогава лозата ще се развихри. След като сте загубили контрол върху растежа на лозата, няма да чакате сладки вкусни плодове. Но ако подслоните лозата от слънцето и нейните ласки, ако не поливате внимателно корените на лозата, тогава тя ще изсъхне и няма да получите сладки вкусни плодове ... Само с разумна комбинация от двете е възможно да се отглеждат невероятни плодове и да се вкуси тяхната сладост!

Фигура №6 Илюстрация на шестата задача.

Накрая тренингът завършва, със задача представена на фигура № 7.

Довършете изречението: Днес ми хареса....., не ми хареса....., от днес ще променя.....

Фигура №7 Илюстрация на седмата задача.

3. Заключение

По време на периода обхващащ първата възрастова група в детската градина се доразвиват старите и се формират новите качества на личността на детето. То се гордее с постиженията си и има нужда от одобрението и похвалата на родителите си, започва да гледа на себе си през очите на друг. Това е характерна проява на самоутвърждаването на детето и родителите не трябва да се плашат от нея

След приключване на тренинга родителите трябва да са усвоили следните умения:

1. Формиране на умения за справяне с кризата на три.
2. Формиране на умения за справяне с трудната адаптация на децата в детската градина.
3. Формиране на умения за справяне с кризисни ситуации.
4. Формиране на умение за споделяне на лични преживявания и опит.
5. Превенция на проблеми свързани с ранното развитие на детето.
6. Изградена доверителна връзка между родители и учители.

Разумната комбинация от обич и строгост допринася за образованието на нормално социализираща се личност (Грозданова, 2018), както и за тясното взаимодействие на всички участници в образователния процес (родители, учители и специалисти в детските градини) е насочено към предотвратяване на

различни кризисни състояния при децата.

References

1. Выготский Л., (2000). Психология. Изд. Апрель Пресс и ЭКСМО-Пресс. Москва
2. Выготский, Л. (2005). Психология развития человека, Изд. ЭКСМО-Пресс. Москва
3. Георгиев, Л., (2005). Психология на развитието и възрастова психология, София
4. Грозданова, М., (2018). Уроци за сърцето „Фабрика за книги“, Изд. „БГ книга“ – ЕАД, София
5. Дънкли, В., (2018). Рестарт на детския ум, Изд. Пан, София
6. Зидарова, Ц., (2019). Адаптация в детската градина, Изд. „Сиела“, София
7. Илиева, Ц., (2023). Как да се справим с кризата на тръшкане, Изд. „Вижън стор“, София
8. Лазарова, П., (2022). Психология на развитието (Възрастова психология) Университетско издателство "Епископ Константин Преславски", Шумен
9. Манова, М., Пеева А.М., (2023). Креативна кутия „Бърза помощ за родители“, Изд. Институт по позитивна психология, София
10. Пейчев, И., Коцев, В., Патронева, М., (2023). Наръчник на училищния психолог, Изд. „Рабе“, София

**Локус на контрола, стресоустойчивост и психично благополучие
при самоактуализираща се личност**

**Locus of control, stress resilience and mental well-being in self-
actualizing personality**

Валерия Симеонова Данаилова – докторант

**Югозападен университет „Неофит Рилски“ Благоевград
e-mail: danaililovavaleria@gmail.com**

Valeriq Simeonova Danailova, Ph.D. student

SWU “Neofit Rilski”, Department of Psychology, Philosophy Faculty

Резюме: Самоактуализацията се свързва с осъзнаването на собствената си същност, идентичност и усещане за себе си. Специфични характеристики на самоактуализиращите се личности са проява на емпатия; ясно разбиране на правилно и грешно; амбиция за саморазвитие, вместо единствено задоволяване на основните си нужди; запазване на спокойствие и достойнство, дори и в трудни ситуации; изпитване на удоволствие от рутинни действия; наслаждаване на самотата. Самоактуализацията е основен фактор за преодоляване на стреса и бърнаута. От друга страна обаче, личните амбиции при самоактуализиращите се личности могат да окажат негативно влияние върху увеличаване нивата на стрес. Самоактуализацията на човек като начин на неговото съществуване може да причини стрес, защото изисква корекции в начина на живот и промени във възприятията за света. Въпреки това, самоактуализиращите се личности могат по-ефективно да приложат поведенчески стратегии за смекчаване на отрицателните ефекти на стресорите. Самоактуализиращите се личности могат по-ефективно от останалите да се самоконтролират и да приложат поведенчески стратегии за смекчаване на отрицателните ефекти на стресорите, което оказва положително влияние върху психичното им благополучие.

Ключови думи: самоактуализиране, стрес, контрол, психично благополучие

Abstract: Self-actualization is associated with awareness of one's own essence, identity, and sense of self. Specific characteristics of self-actualizing personalities are the display of empathy; clear understanding of right and wrong; ambition for self-development, instead of only satisfying one's basic needs; maintaining calmness and dignity, even in difficult situations; experiencing pleasure from routine activities; enjoying solitude. Self-actualization is a significant factor in overcoming stress and burnout. On the other hand, however, personal ambitions in self-actualizing individuals can hurt increasing stress levels. Self-actualization of a person as a way of his existence can cause stress because it requires adjustments in lifestyle and changes in perceptions of the world. However, self-actualizing individuals may more effectively implement

behavioural strategies to mitigate the adverse effects of stressors. Self-actualizing individuals can more effectively self-control and apply behavioural strategies to reduce the harmful effects of stressors, which positively impact their mental well-being.

Keywords: *self-actualization, stress, control, mental well-being*

Въведение

Самоактуализацията се свързва с осъзнаването на собствената си същност, идентичност и усещане за себе си. Маслоу постулира, че като се започне от физиологичните нужди, които са най-важните, човешките нужди са подредени йерархично във възходящ ред. Потребностите, идващи след физическите нужди са безопасност, любов и принадлежност, уважение и самоактуализация. Самоактуализацията, според Маслоу, се определя като пълно използване на таланта, способностите и възможностите, като самоактуализирането е непрекъснат процес на реализиране на собствения потенциал чрез правене на това, което индивидът е способен (Maslow, 1970). Специфични характеристики на самоактуализиращите се личности са проява на емпатия; ясно разбиране на правилно и грешно; амбиция за саморазвитие, вместо единствено задоволяване на основните си нужди; запазване на спокойствие и достойнство, дори и в трудни ситуации; изпитване на удоволствие от рутинни действия; наслаждаване на самотата (Ozaslan, 2018).

Локус на контрола при самоактуализираща се личност

Теорията на социалното учене на Джулиан Ротър определя, че реакцията на човек към заобикалящата го среда се определя от важността и значението, който той приписва на всяко събитие. В теорията на Ротър личността се разглежда като притежаваща значителна стабилност, а свойствата ѝ могат да се развиват под влияние на опит, впечатления и възприятия. Централно място в теорията за социалното учене заема променливата на личността локус на контрола, т.е. „обобщените очаквания на човека в каква степен подкреплението зависи от неговото собствено поведение (интернален фокус) и в каква степен се контролира от външни сили (екстернален локус)“ (Филипов, 2011: 126). Изследванията на Ротър и неговите последователи доказват, че хората с вътрешен локус на контрола имат по-добро психично и соматично здраве, в сравнение с тези в външен контрол. Хората с вътрешен локус на контрола в повечето случаи имат по-висока самооценка, повече социални умения, увереност в изпълняваните дейности и постигане на повече лични успехи (Коцева, Балтанджиева, 2016).

Локусът на контрола оказва влияние върху начина, по който човек реагира на житейски събития и мотивацията му да предприеме различни действия. Характеристики на вътрешния локус на контрола са поемане на отговорност за действията; по-лесно справяне със задачите при позволяване да се работи със собствено темпо; увереност в справяне с различни предизвикателства и усилена работа за постигане на целите си. Хората с външен локус се отличават с обвиняване на външни обстоятелства и фактори за неуспехите си; липса на вяра, че са способни да променят положението си и приписването на успеха единствено на късмет. Специфично за самоактуализиращите се личности е, че извършват дейности, без значение от външните обстоятелства, поради силна вяра в собствените им възможности (Nagarathna, 2022). Самоактуализацията се свързва с пълното използване на таланта в непрекъснатия стремеж за усъвършенстване и израстване. Като процес, самоактуализацията е непрекъсната до достигане на най-високото ниво на личностно развитие. От друга страна, начинът по който хората тълкуват събитията определя психосоциалното им благополучие. Ако хората чувстват, че нямат контрол върху бъдещето си, те са по-малко склонни да търсят решение за проблемите си и да се адаптират към заобикалящата ги среда. Вътрешният локус се разглежда като желан, защото се свързва със самоактуализирането, личния контрол и самоопределянето. Установени са тенденции, че мъжете са по-склонни да имат вътрешен локус, в сравнение с жените, както и че с напредването на възрастта се увеличава вътрешния локус (Rodrigues, Deuskar, 2018).

Стресоустойчивост на самоактуализиращата се личност

Като понятие, стресът произлиза от англ. „stress“, имащо значение на напрежение, натиск и деформиране. Стресът е „всяка ситуация, която довежда до усещането на човек като претоварен и напрегнат“ (Димитрова, 2021: 75), а силният стрес е реакция от „неблагоприятна промяна в живота на човека, която се нарича стресор“ (Проданов, 2021: 209). Като термин, стресът е въведен за първи път през 1936 г. от Ханс Селие – създал най-ранната теория за стреса, чрез която се обозначава реакцията на организма в различни ситуации, заплашващи равновесието му. Х. Селие определя стреса като неспецифичен отговор, породен от влиянието на различни стресори. Стресът може да бъде причинен не само от негативни емоции или промени, но и от всяка промяна, дори и положителна,

която довежда до промяна и изисква адаптиране на човек. В изследванията на Х. Селие се установява, че въпреки, че факторите, които предизвикват стрес може да са различни, отговорът на организма е идентичен. Като основни стресори изследователят посочва физически, емоционални и психологически стимули.

Първоначално стресът се проявява като предубеждение, довеждащо до тревога, последваща от опит на индивида да ограничи усещанията си и да преодолее влиянието на стресовия фактор, т.е. да постигне баланс. Неспецифичният отговор на стреса, според вижданията на Х. Селие, се проявява като реакция, свързана с предупреждение (чрез навлизане в състояние на тревога); реакция, свързана с предупреждение (при която тялото има за цел да ограничи влиянието на стресорите) и изтощение. Ако човек има добре овладени стратегии за справяне със стреса, то тогава влиянието на стресорите бързо се ограничава. Значителен принос в изследването на стреса има Уолтър Кенън – американски учен, който въвежда т. нар. „теория на хомеостазата“, според която способността на тялото да поддържа равновесие е хомеостаза. У. Кенън е на мнение, че стресът предизвиква изключително силни емоционални реакции, довеждащи до страх, активизиращ тялото да предприеме действия, за да се защити. В теорията на Х. Селие стресът се разглежда като способност на човек да се приспособи към промени в заобикалящата го среда. Стрес възниква винаги когато тялото отвърща на възникващи дразнения от външната среда, както и от вътре – с реакция на активност. Х. Селие определя този стрес като „биологичен“, като факторите, които го предизвикват са различни. Стресовата реакция на човек обаче е полезна и дори жизнено необходима, за да може да се адаптира към променящата се среда. Стресът нееднократно е определян като болестта на XXI век (Ачкова, 2001), породен от „повишени физически и психически натоварвания, които предизвикват в организма неспецифични соматични, биохимични и психофизични реакции“ (Речник по психология, 1989: 565).

Стресът е многозначно понятие, което има най-малко четири значения – „реакция на определени събития, дразнещ феномен, междинна променлива и транзакционен процес“ (Мавродиев, Русева, 2016: 34). Хората реагират по различен начин на стресорите. Стресът възниква като отговор на натрупваните негативни емоции у индивида в различни ситуации, изискващи адаптирането му към промяна в средата. Справянето със стреса или копинга следва да бъде с насоченост към проблема или към емоциите, поради което справянето със стреса

се определя като полагането на поведенчески и когнитивни усилия, чрез които да се постигне минимизиране на негативните последици за личността. Според теорията на Р. Лазарус и С. Фолкман, основните стратегии за справяне със стреса са два вида (Иванова, Иванова, Цветкова, 2015) – проблемно ориентирани (известни като активни стратегии, имащи за цел справяне с проблема чрез промяна) и емоционално ориентирани (пасивни стратегии, чрез които се цели промяна в значението на ситуацията за индивида). Силният стрес довежда до дистрес, който е възможно да бъде избегнат чрез насочване на вниманието към различни други дейности, с извършването на което вниманието да се отклони от действието на стресорите. В теорията за стреса на Х. Селие изведените съвети за справяне със стреса са свързани със запазване на емоционалното равновесие, чрез оценяване на радостите от живота, насочване вниманието към положителни емоции, преценка дали дадена борба си заслужава и др. Според Х. Селие при изпадане в стрес, човек трябва да предприеме действия за да излезе от него, защото единствено вътрешното преживяване на стреса довежда до по-голяма вреда (Богданов, 2020).

В научната литература се срещат множество класификациите на стратегиите за справяне със стреса. Една част от стратегиите са свързани с т. нар. времеви копинг, който се характеризира с необходимостта от справяне със стреса преди настъпване на стресовото събитие. При времевия копинг са налице пет стратегии за справяне със стреса (Anderson, 2022):

- Превантивен (предпазен) копинг – свързан с предприемането на превантивни мерки от индивида, много преди стресовото събитие реално да е възникнало.
- Предварителен копинг – предприемат се мерки, непосредствено преди възникване на ситуацията.
- Динамичен копинг – отнасящ се до предприемане на дейности за противодействие на реална, активно случваща се стресова ситуация.
- Реактивен копинг – предприема се когато стресовата ситуация вече се е случила и последствията от нея са настъпили, но се изискват промени в живота на индивида, за да се ограничат в дългосрочен план негативните въздействия (например при загуба на близък човек, при сериозно заболяване и др.).

- Копинг за остатъчно справяне със стреса – за ограничаване на продължаващите в дългосрочен план затормозяващи мисли.

Стратегии за справяне със стреса има и от гледна точка на позитивната психология. Позитивната психология, възниква в САЩ в края на ХХ век, като метод, имащ за цел да помогне на хора, които са физически и психически здрави, да направят живота си по-щастлив. Откривател на позитивната психология е Мартин Селигман – председател на Американската асоциация по психология. Според Мартин Селигман и Кристифър Питърсън, са налице 24 сили на характера, които се обединяват в шест категории добродетели – мъдрост, смелост, човечност, справедливост, умереност, трансцендентност. Посочените категории добродетели са силни страни на човешкия характер, които предоставят увереност, щастие, душевно здраве и пълноценни отношения с другите. Именно силните страни на човек помагат за справянето му със стреса. В позитивната психология силите са умения, които всеки може да придобие и шестте добродетели определят уменията, които са необходими за да има щастлив живот. Интервенциите на позитивната психология, могат да бъдат използвани в клинична област – за намаляване риска от развитие на психични разстройства, както и като съпътстваща терапия и в неклинична област – за усвояване на умения за развитие на различни способности и за оптимално функциониране (Taher, 2016).

Успешното справяне със стреса е строго индивидуално според спецификите на всеки човек. Една от най-известните стратегии за справяне със стреса са копинг-стратегииите, определяни като когнитивни и поведенчески опити за поставяне на стреса под контрола на човек. Поради това копингът има две основни функции, а именно: справяне с проблемите, които причиняват стрес и регулиране на емоциите. Справянето със стреса, чрез копинг-стратегииите не винаги има за цел да елиминира изцяло стресора, а цели да го управлява по начин, който позволява на човек да се справи с него и да го минимизира до нива, които не пречат. Целта на справянето е човек да се учи от реакцията си на минали стресови ситуации чрез което да придобива опит за управление и справяне със стресорите, за постигане на по-добра адаптация към тях, което се очаква да бъде целенасочен и постоянен процес на учене от грешки. По този начин справянето със стреса може да бъде поведенческо, или когнитивно, изразено чрез използване на психологически стратегии посредством подлагане на анализ и ефективно

прилагане на различни ирационални мисли и дейности.

Освен положителни поведенчески стратегии за справяне със стреса, много хора предприемат и такива, които в краткосрочен план могат да намалят нивата на въздействие на стресорите, но в дългосрочен план имат негативни последици, като дори повишават стреса, създавайки риск за здравето (както психично, така и физическо) на човек. Такива негативни стратегии са прекомерна употреба на психоактивни вещества (алкохол, цигари, кофеин, антидепресанти); самоизолация, поради факта, че продължителната липса на социален контакт ограничава емоционалната подкрепа, която е особено важна в стресови ситуации; прекомерно пазаруване, което е в състояние временно да намали нивото на стрес, но в дългосрочен план е изключително неефективен начин за справяне със стресови ситуации; работохолизъм, поради ограничаване на свободното време; прекалено спортуване, защото прекомерното физическо натоварване изтощава тялото, както и психиката (Plessis, 2020). Поради това ефективното справяне със стреса следва да включва освен положителни поведенчески стратегии и различни когнитивни техники, като отлагане мисленето за конкретния проблем, причиняващ стрес; внимателно преосмисляне на ситуацията; адекватна самооценка, която не трябва обаче да бъде прекомерна, нито прекалено ниска, при която се изпитва в по-голяма степен тревожност за несправяне със ситуации, които са застрашаващи за вредното въздействие на стреса.

Когато човек преживява стрес това влияе върху неговото тяло, чувства му и взаимоотношенията с близките. Копинг стратегиите и по-конкретно активното поведение, приемането, нагласата, както и правилното им управление се разглеждат като ефективен начин за намаляване на стреса и подкрепа на гъвкавостта и справянето с кризата, свързана с пандемията. Специално внимание следва да бъде отделено и на храненето като поведение, позволяващо намаляване на страховете, породени от възникналата опасност за здравето и финансовите показатели за семействата, както и от опасностите, свързани с вредата от нездравословното хранене в комбинация с намалената активност. Препоръчва се и психическа адаптация чрез използване на модела за баланс на позитивната психотерапевтична школа. Моделът предполага, че при нормално състояние на човек, енергията се разпределя поравно във всяка от следните четири области: тяло/психика; дейност/работа; контакти/общуване; бъдеще/смисъл. За подпомагане на всяка една от областите, човек със своето поведение следва да

извършва различни дейности. Например по отношение на тялото и психиката, следва да поддържа обичайния си дневен работен режим; да избягва справянето със стреса чрез използване на отрицателни стратегии, имащи негативни последици в дългосрочен план; да умее да излива гнева си; да ограничи до минималното гледането, четенето или слушането на новини, които могат да го накарат да се чувства разтревожен или напрегнат. Във връзка с дейността и работата е препоръчително предварително планиране на времето и работата, за да постигне баланс между работа и личен живот и да се осигури време за извършване на различни дейности (El-Sayed, 2022).

Успешни стратегии за справяне със стреса е и прилагането на майндфулнес медитация – ефективен инструмент за намаляване на стреса и повишаване на благополучието. Приложението на майндфулнес медитация датира от 70-те години на миналия век, като се представя като техника, позволяваща на човек да обръща внимание на случващото се около него в настоящия момент, подобно на йогата. Основна цел на майндфулнес медитация е постигане на осъзнатост на чувства и усещания, чрез което човек да се научи да ги контролира. Майндфулнес медитацията е свързана с психичното благополучие, като както осъзнатото, така и неосъзнатото приемане от човек на различни преживявания като тревожност, напрежение, страх, гняв и др., са антидот срещу стреса. В ежедневието си, човек има както неприятни преживявания, така и приятни, с превес на приятните. Майндфулнес медитацията позволява на човек да забележи преживяванията си, да ги осъзнае и да ги преживее. Съставена от елементите намерение, внимание и нагласа, майндфулнес медитацията позволява формиране на активно отношение на човек към заобикалящото го и промяна в начина на възприемане на случващото се (Бакрачева, 2020, с. 41-42).

Стратегиите за справяне с различни стресори не се различават при самоактуализиращите се хора, в сравнение с останалите. Специфична особеност обаче е факта, че самоактуализацията е основен фактор за преодоляване на стреса и бърнаута. От друга страна обаче, личните амбиции при самоактуализиращите се личности могат да окажат негативно влияние върху увеличаване нивата на стрес. Самоактуализацията на човек като начин на неговото съществуване може да причини стрес, защото изисква корекции в начина на живот и промени във възприятията за света. Въпреки това, самоактуализиращите се личности могат по-ефективно да приложат поведенчески стратегии за смекчаване на отрицателните

ефекти на стресорите (Voitenko, 2021).

В обобщение може да се посочи, че стратегията за справяне със стреса и осъществяване на ефективен контрол при самоактуализираща се личност е адаптивен или неадаптивен отговор на стресор. Адаптивните стратегии са свързани с въздействието за постигане на физиологично и психологическо здраве и благополучие. Основна цел на адаптивните стратегии е да променят емоционалните усещания, за да се промени възприятието на индивида за стресора. Най-често срещаните копинг стратегии са когнитивното справяне (включващо когнитивните процеси на придобиване на знания и разбиране чрез мисъл и преживявания, за да се управлява приемането на емоционално възбуждащи стимули), емоционално справяне (субективното, психологическо и физиологично изразяване и реакция на стресиращи фактори и събития, които се оценяват като натоварващи или превишаващи ресурсите за справяне на индивида), справяне със социална подкрепа (възприеманата подкрепа, която хората получават семейство, приятели и колеги), както и справяне чрез физически дейности, в които индивидите участват доброволно, за да регулират повишените емоции, в отговор на изискванията на околната среда. От друга страна, дезадаптивните стратегии са насочени към емоционално избягване на стресора, докато не се предприемат адаптивни стратегии за справяне.

Психично благополучие

Личностното благополучие е тясно свързано с удовлетвореността от живота и от работата. Удовлетвореността се определя от различни житейски сфери, като свободно време, семейни отношения, работа, приятелски връзки и др. Положителният афект от удовлетвореността включва щастие, гордост, радост и др., а негативният се свързва със специфични настроения и емоции като тревожност, тъга, вина и гняв. Цялостната удовлетвореност от живота се определя като „глобална преценка за качеството на живот на личността по отношение на избрани от нея критерии“ (Казанджиева, 2014: 562), и се основава на субективна оценка, отнасяща се до семейството, работата, приятелите и собствената личност, като специфични области от живота на всеки човек. Положителната удовлетвореност от живота се отнася до определянето му като пълноценен, осмислен и изпълнен с надежда за постигане на мечти. Удовлетвореността като когнитивен компонент и щастието, като емоционален

компонент се влияят и определят от различни предиктори, поради което даден индивид може да е щастлив, но неудовлетворен от работата и от живота си. Материалното изражение, постигнатите цели, стандартът на живот и социо-културният контекст определят удовлетвореността от живота и от работата. От друга страна, щастието и емоциите, влияещи се от различни фактори, въпреки, че може да не са свързани с удовлетвореността от живота и работата, да доведат до щастие (Бакалова, Бакрачева, Мизова, 2010, с. 14).

Себеактуализацията се определя като най-висшата човешка потребности. Специфични характеристики на самоактуализиращите се индивиди са (Pkiugu, 2007):

- Желание за приключение – самоактуализиращите се индивиди не се страхуват да изпълняват нови дейности и да преосмислят стари идеи по нов начин, защото те са енергизирани от новостите.
- Увереност – самоактуализиращите се личности се чувстват добре със себе си и не разчитат твърде много на одобрението на други хора.
- Емпатия – самоактуализираните индивиди съчувстват на човечеството като цяло.
- Уравновесеност – самоактуализираните индивиди не са нито добри, нито лоши, нито интровертни, нито екстровертни и т.н.

Самоактуализацията се описва като израз на индивида на пълния му потенциал и желание за самореализация. Това е водещата потребност в теорията за йерархичната мотивация на Маслоу, която не уточнява възрастов диапазон за всяко ниво, въпреки, че индивидите напредват през йерархията с различна скорост. Въпреки това по-възрастните индивиди са по-склонни от по-младите да имат силна мотивация (Ivtzan et al., 2013).

Психичното благополучие се свързва със степента на изпитвани положителни емоции и чувство за щастие. Терминът „хедонично“ благополучие обикновено се използва за означаване на субективните чувства на щастие. Състои се от два компонента, афективен компонент (силно положителен ефект и слаб негативен ефект) и когнитивен компонент (удовлетвореност от живота). Предполага се, че индивидът изпитва щастие, когато както положителното въздействие, така и удовлетворението от живота са високи. По-малко известният термин „евдемонично“ благополучие се използва за означаване на целенасочения аспект на психичното благополучие. Психичното благополучие има няколко

специфични характеристики – автономия (автономията е способността за вземане на собствени решения, свързани с различни дейности и мисли, вместо да се разчита прекалено на мнението или одобрението на другите); самовъзприемане; добри взаимоотношения, личностно израстване и поставяне на цели в живота (Ivtzan, 2013).

Теориите за психологическото благополучие обикновено се фокусират върху разбирането на структурата на психологическото благополучие или динамиката (т.е. причините и последствията от благополучието. Стресовите преживявания може да предразположат хората към последващи разстройства на настроението и тревожност, но от друга страна излагането на изключително травматични събития може да помогне за изграждане на устойчивост и реална защита на психичното благополучие. Въпреки че изходното психологическо благополучие може да бъде доста стабилно, ежедневните събития и преживяванията също оказват влияние. Например, дори и най-издръжливият самоактуализиращ се човек може в крайна сметка да стане депресиран, ако неговите ежедневни преживявания са изключително обезпокоителни. Има убедителни доказателства, които показват, че излагането на стресови фактори, свързани с работата, за продължително периоди от време ще имат отрицателно въздействие върху психичното благополучие, дори и при самоактуализиращи се хора, въпреки, че както се уточни кратките периоди на стрес, могат да окажат положително влияние върху самоконтрола и психичното благополучие. В обобщение може да се посочи, че собственото възприятие оказва непосредствено влияние върху психичното благополучие при самоактуализиращите се личности, но ежедневните преживявания могат да помогнат за поддържане на добро ниво на психично благополучие, или ако са отрицателни, до здравословни проблеми (Wissing, Eeden, 2002).

Позитивната психология е свързана с евдемонията – „осмислеността на живота и предикторите, които карат хората да възприемат живота си като изпълнен със смисъл; и с хедонизма като реално изживявано удоволствие, и разглежда влиянието на психичното благополучие не само върху индивида, но и върху обществото като цяло, върху неговото социално и икономическо развитие“ (Бакрачева, 2020: 10), като се търси това, което осмисля живота и чрез което човек може да постигне щастие. Цел на позитивната психология е „да направи нормалния живот по-здравословен, а не единствено да бъдат излекувани

душевните болести. Тези идеи се основават на убеждението, че хората искат да водят смислен и пълноценен живот, да култивират най-доброто в себе си“ (Мавродиев и Димитрова, 2021: 411).

От гледна точка на позитивната психология, удовлетвореността от живота и работата следва да се анализира през призмата на щастието, положителните емоции и алтруизма. От друга страна, емпатията оказва положително отношение върху емоциите, намаляване на неудовлетвореността и ограничаване на депресивни състояния. Оптимизмът оказва влияние върху благополучието, като е предпоставка за усилване на близостта с останалите, прощката и позитивното приемане на различните ситуации. Използването на емпатия и положително отношение позволява осъществяване на дейности, които са насочени към намаляване на стресовите фактори и повишаване на щастието и удовлетвореността. Стресът оказва съществено негативно влияние върху удовлетвореността от работа и цялостното удовлетворение от живота. Допълнително влияние върху начина на възприемане на професионалния стрес и удовлетвореността са фактори за възраст, трудов опит в конкретната организация, нива на натоварване, размер на получаваното възнаграждение, автономност при изпълняване на работните задължения, безопасност и сигурност на работното място, както и постоянно поставяне на нови изисквания и задължения. Влиянието на професионалния стрес върху удовлетвореността и работата не се различава от сферата на професионална заетост, големината на организацията и броя на служителите (Rajasekhar et al., 2021).

Заключение

Различни изследвания доказват, че няма значима разлика между локус на контрола, стресоустойчивост и психично благополучие при самоактуализиращи се и несамоактуализиращи се индивиди (Nagarathn, Sreenivas, 2021). Въпреки това самоактуализиращи се личности са изключително мотивирани за учене, кариерно израстване и непрекъснато развитие. Самоактуализиращите се личности се отличават с автономия (необходимост от саморегулиране, притежаване на действията и идентифициране на себе си с поведението си); компетентност (необходимост за ефективност и постигане на различни умения) и свързаност (необходимост за усещане на психологическа връзка с важни други; да подкрепят и да бъдат подкрепяни от тези други). Самоактуализиращите се личности могат

по-ефективно от останалите да се самоконтролират и да приложат поведенчески стратегии за смекчаване на отрицателните ефекти на стресорите, което оказва положително влияние върху психичното им благополучие. При самоактуализиращите се личности се са по-често с вътрешен локус, като определят действията си в зависимост от личния си опит и собственото поведение, без да очакват случайността и съдбата да оказват съществено влияние върху живота им.

Списък с използвана литература

1. Ачкова, М. (2001). Приложна психология. София, Коти, с. 79
2. Бакалова, Д. Баκραчева, М. Мизова, Б. (2010). Какво е щастието, удовлетвореността от живота и благополучието на българина днес? Сп. Психологически изследвания. Бр. 2, с. 14
3. Бакрачева, М. (2020). Проактивен майндфулнес – пътища към психично благополучие и процъфтяване. София, УИ „Св. Климент Охридски“, с. 10
4. Богданов, Д. (2020). Конфликти, стрес и психичното здраве на учителя в образователните институции. Пловдив, Научни трудове на Съюза на учените, том VI, с. 90
5. Димитрова, Р. (2021). Професионалният стрес и пътят към прегарянето в социалната работа. В „Овластяване на работещите в социалната сфера в малките населени места – предизвикателства и възможности“. Велико Търново, УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, с. 75
6. Иванова, Ц. Иванова, И. Цветкова, С. (2015). Мениджмънт на стреса на работното място при специалисти по здравни грижи. *International journal Knowledge*. Vol 11/2, с. 221
7. Казанджиева, Е. (2014). Удовлетвореност от живота и труда като аспекти на субективното благополучие. Психологични изследвания, бр. 2, с. 562
8. Коцева, Т. Балтанджиева, Й. (2016). Измерения на личния самоконтрол при юношите и студентите. Сб. от юбилейна научна конференция с международно участие. БСУ, с. 227-228
9. Мавродиев, С. Русева, Б. (2016). Психометрични характеристики на методика за оценка на стресоустойчивост при кандидати. Военна медицина, бр. 4, с. 33-35

10. Мавродиев, С. Димитрова, Л. (2021). Позитивната психология: проблемни области и формиране на личността. Стратегии на образователната и научната политика. Бр. 4, с. 411-417
11. Проданов, М. (2021). Отново за същността на психичната регулация или моята среща с COVID-10 – анализ на случай. Годишник на БСУ, том XLIV, с. 209
12. Речник по психология (1989). София, Наука и изкуство, с. 565
13. Филипов, Ф. (2011). Локусът на контрол и ролята му при избиране на подходи за мотивиране на персонала. Психологични изследвания. Бр. 2, с. 123-132
14. Anderson, G. Ricciardelli, R. Tam-Seto, L. Giwa, S. Carleton, R. (2022). Self-Reported Coping Strategies for Managing Work-Related Stress among Public Safety Personnel. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19, 2355. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042355>
15. El-Sayed, N. (2022). The role of psychological resilience in reducing psychological stress among teachers. *J Educ Health Promot.* 11: 290
16. Ikiugu, M. (2007). Psychosocial Conceptual Practice Models in Occupational Therapy, pp. 41-43. <https://doi.org/10.1016/B978-032304182-9.50007-6>
17. Ivtzan, I. Gardner, H. Bernard, I. Sekhon, M. Hart, R. (2013). Wellbeing through self-fulfilment: Examining developmental aspects of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, 41(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/08873267.2012.712076>
18. Maslow, A. (1970). Self-actualizing people: A study of psychological health. In *Motivation and Personality*. New York, Harper Row, p. 150
19. Nagarathna, M. Sreenivas, M. (2021). Psychological Wellbeing of Self-Actualized and Non-Self- Actualized Individuals. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 9, Issue 4. DOI: 10.25215/0904.216
20. Nagarathna, M. (2022). A Study on Self-Actualized and Non-Self-Actualized Men and Women on Locus of Control. *The International Journal of Indian Psychology*. 10 (3), 1860-1862. DOI: 10.25215/1003.192
21. Ozaslan, G. (2018). The essential meaning of self-actualization via principalship: A phenomenological study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*

- Journal of Qualitative Research in Education, 6(2), 9-24.
DOI:10.14689/issn.2148- 2624.1.6c2s1m
22. Plessis, M. (2020). Model of coping with occupational stress of academics in a South African higher education institution. SA Journal of Industrial Psychology. web-page: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-07632020000100016
23. Rajasekhar, Venkateswarlu, D. Krishna, K. Deepika, K. (2021). Effect of Occupational Stress on Job satisfaction and Life Satisfaction. International Journal of Aquatic Science. Vol 12, Issue 03, pp. 225-232. web-page: https://www.journal-aquaticscience.com/article_133928.html
24. Rodrigues, N. Deuskar, M. (2018). The relationship between self-actualization, locus of control and openness to experience. Indian Journal of Positive Psychology. 9(2), 238-241
25. Taher, R. (2016). The Classification of Character Strengths and Virtues. Positive Psychology. web-page: <https://positivepsychology.com/classification-character-strengths-virtues/>
26. Voitenko, E. (2021). Influence of Characteristics of Self-actualization and Coping Behavior on Resistance of Teachers to Professional Stressors and Emotional Burnout. International Journal of Organizational Leadership. 10, pp. 1-14
27. Wissing, M. Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. South African Journal of Psychology, 32(1), 32-44

Individual differences among siblings with typical growth and those with special educational needs

Ismini Angeliki Kavelidou, Ph.D student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email: aggeliki-kavelidou@hotmail.com

Abstract

The present paper investigates the issue of emotional intelligence and academic success among siblings with typical growth and those with special educational needs. A quantitative research was conducted between siblings with and without special educational needs, using a properly designed questionnaire. Research results showed that students with learning disability have worse academic performance than their siblings of typical development ($p=0.000$), while they also have statistically significantly lower emotional intelligence ($p=0.000$). We also found that boys have worse academic performance ($p=0.000$), and they are more likely to have learning disabilities than girls ($p=0.000$). There is also a statistically significant relationship between level of education and academic performance ($p=0.002$), between the type of school that students attend and learning disability ($p=0.000$), the type of school that students attend and academic performance ($p=0.000$), and the level of education and emotional intelligence score ($p=0.000$). Finally, we found that there is not a statistically significant relationship between the level of education and learning disability.

Keywords: *Emotional Intelligence, Academic Success, Special Educational Needs*

1. Introduction to previous researches

In the past, intelligence and emotions study were two distinct fields (Szele & Inántsy-Pap, 2021). For a very long time, researchers have been examining why intelligence alone can't accurately predict someone's success. So it turned out that there is another type of intelligence that is not related to intellectual intelligence and is referred to as "Emotional Intelligence" (Behera, 2016). This idea made its debut in the literature when the article entitled 'Emotional Intelligence' was published in 1989 (Salovey & Mayer, 1989). In this article Salovey and Mayer framed the concept and attracted scholarly attention (Ackley, 2016).

Especially in the case of children, it is a fact that school can be demanding and can lead to disappointments. However, students with a higher emotional intelligence are capable of easing their feelings when needed (Meshkat, 2011). The case is not the same though, for students with special educational needs, for whom emotional intelligence development is even more crucial (Garbenis et al., 2020). Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence (Reiff et al., 2001; Elias, 2004; Franco et al., 2011; Hen & Goroshit, 2014; Boily et al., 2017; Zysberg & Kasler, 2017; Garbenis et al., 2020).

The purpose of the present research is to study the the issue of emotional intelligence and academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs. We chose to compare siblings with and without special educational needs because, having siblings as a reference group in research reduces disparities in family structure, socioeconomic level, and parenting methods between the two groups of children being compared (Breslau, 1983). Siblings of children with special educational needs have been the subject of study mainly in relation to their mixed feelings for their siblings who are experiencing difficulties (Carpenter, 2000; Strohm, 2008), their emotional development and functioning (Rossiter & Sharpe, 2001), their adjustment difficulties (Breslau, 1987; Burton & Parks, 1994; Fisman et al., 2000; Guite et al., 2004; Cuskelly & Gunn, 2006; Giallo & Gavidia-Payne, 2006), their difficulties with peer relationships (Guite et al., 2004), their behavioral problems (Tritt & Esses, 1988; Van Riper, 2000), their emotional and behavioral function (Mandleco et al., 2003; Giallo et al., 2014; Pourbagheri et al., 2018; Szele & Inántsya-Pap, 2021), their feeling of having more responsibilities than their friends, their feeling to be ignored by their parents (Aksoy & Bercin Yildirim, 2008), and their school success (Gottfried & McGene, 2013). However, no research was found comparing the siblings with and without special educational needs with each other in terms of their emotional intelligence and academic performance.

Salovey and Mayer (1989) claimed that there is a type of intelligence that can be tested in a reliable method that is distinct from cognitive intelligence. people's capacity to control their emotions, and their capacity to comprehend and influence others emotions, is a natural set of skills. As a result, emotional intelligence predicts an individual's capacity to learn emotional skills in the same way that the capacity to learn cognitive content is predicted by an individual's IQ, and their approach is termed as the 'ability-based model'. Even if they believe in developing an individual's emotional intelligence, they also feel that this progress has a limit, namely the ability with which they were born (Salovey & Mayer, 1989; Ackley, 2016).

Emotional intelligence, according to Mayer and Salovey (1997), can be taught. So, parents can assist their children with recognizing and labeling emotions, respecting their feelings, and beginning to connect them to real-life circumstances. Emotional intelligence can also be gained from interactions between teachers and students and also in general education settings. Students, for example, frequently debate about feelings and emotions of characters during different situations, and how these characters overcame these issues (Salovey & Sluyter, 1997). So, the assessment of intelligence should be recognized as a component of the teaching / learning activities, so children's abilities are assessed as they learn their typical curriculum (Almeida et al., 2010).

Similarly, Goleman (1995) argued that one's family plays a vital role in developing emotional intelligence. Infants and young children frequently imitate other children's crying or attempt to console one another. Infants learn to trust others when they react to their calls, for example when they are hungry or feel discomfort about something. Later in their lives, children learn how to feel about themselves and other people from their parents. Goleman claims that the emotional intelligence of a child is influenced by their parents' parenting style, disciplining, and marital relationships.

Goleman also discussed how the limbic system and the amygdala play important roles in emotional reactions. In this sense, Goleman's assessment of emotional intelligence was influenced by inherent characteristics.

Special educational needs and emotional intelligence are two issues that have been broadly studied. Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. Literature is mostly about emotional difficulties of children with special educational needs (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), their difficulties in specific emotional intelligence skill areas (Elias, 2004; Boily et al., 2017), their stress management and adaptability (Reiff et al., 2001), their emotional and social abilities (Franco et al., 2011), and the impact of inclusive environments on their emotional intelligence (Garbenis et al., 2020). We identified only two studies who attempt to study emotional intelligence and academic performance in students with special educational needs (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), but their control groups were students' classmates in inclusive environments. Therefore, there is a research gap regarding sibling comparison.

Special educational needs and academic success is an issue that has been studied mostly for the students with learning disabilities. As expected, learning disabilities are associated with low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap in this case, too, is related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

In the field of education, Emotional Intelligence is a major topic. Individuals with ordinary intellect lead successful lives, but those with high intelligence struggle to meet life's challenges. Educators have long assumed that emotions play a critical role in the transmission of knowledge and learning. Students who effectively perceive and manage their emotions become more interested and focused on academic pursuits. They might show a greater level of energy and motivation to put effort into studying and to continue to confront greater problems that may arise during the development of academic assignments. In summary, emotional skills foster students' favorable attitudes about learning (Afridi & Ali, 2019). So, emotional intelligence is an important predictor of academic success (Parker et al., 2004a; 2004b).

On the other hand, a researched conducted by Meshkat (2011) showed that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic success. Just one of the emotional intelligence components, 'assertiveness', demonstrated a statistically significant but modest correlation with academic achievement. This relationship between assertiveness and academic performance can be utilized as a clue indicating that assertive students may possess a trait that aids in their success.

Using year-end grades as criteria, the capacity of emotional intelligence to predict academic performance was investigated by Barchard (2003). Emotional intelligence's predictive validity was compared to the predictive validity of standard cognitive

abilities and the Big Five personality traits. Only a few Emotional Intelligence measures predicted academic achievement in this scenario, and none of these measures had incremental predictive value for academic success over and beyond cognitive and personality characteristics.

2. Research rationale and Research method

As shown in Figure 1, children with special educational needs are at the top of our interest. The problem is found in the school environment, where despite the efforts for inclusive education, the ignorance of the teachers leads to the failure of its successful implementation. Thus, a school problem turns into a learning disorder. Children with special educational needs are ultimately left helpless, with pessimistic and unfavorable predictions for their school performance.

The solution is sought in the emotional intelligence of the students and specifically in the relationship it has with their school environment. The data seem to support that the school environment can contribute to the development of the emotional intelligence of children with special educational needs and consequently to the well-being of these students, which is our ultimate goal. Also, the critical role of emotional intelligence in the transmission of knowledge is studied, which significantly favors the school performance of students with special educational needs.

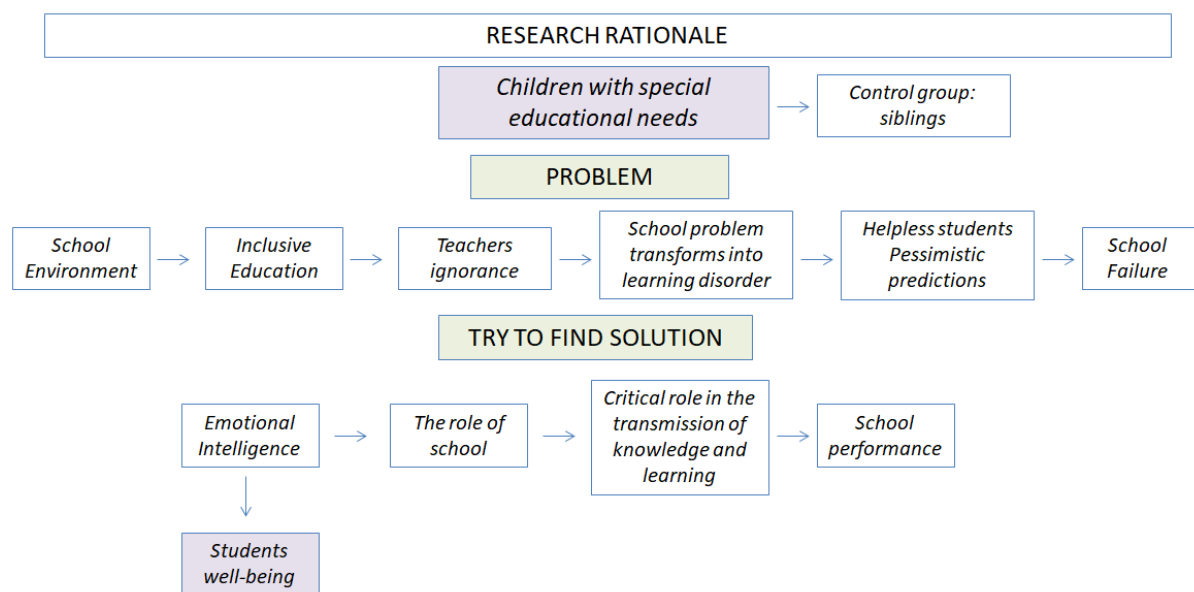


Figure 1 Research rationale

This research explores the relationship between emotional intelligence and special educational needs. The target group of the research consists of primary school students in Greece. In order to be able to reach a reliable conclusion for the specific purpose, the siblings (of typical development) of students with special educational needs are used as a control group. In particular, the research was carried out in Greek public primary schools and in private Centers of Creative Activities for Children. The schools we chose were mainly general primary schools but also some special schools. Children with learning disabilities were first identified and later the siblings of these children completed the questionnaire. Questionnaires were distributed in hard copy.

The sample consisted of 249 students, 128 of which were students with special educational needs and the rest were the siblings (of typical development) of those children. Children with learning disabilities who have siblings were identified first, and later their siblings also completed the questionnaire.

The main hypothesis of our research is that: “there are differences in emotional intelligence and academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs”.

In order to investigate our research hypotheses, a questionnaire was designed consisted of 71 questions, divided in three parts. Part A includes four questions about participants’ personal data: a) month and year of student’s birth, b) gender, c) level of education, and d) type of school. Part A also includes a question that essentially separates children with and without learning disabilities in our research (*Does the student have a learning problem or disabilities that make it more difficult for them to learn than most children their age?*). If the answer is yes to this question, the participants should answer an open question about the type of student’s special education need. Part A of the questionnaire was not completed by the children to avoid any mistakes. It was completed by an adult: the teacher, the principal, the parent or the researcher, depending on the circumstances in each case.

Part B includes three questions about participants’ school performance: a) academic performance rating, b) learning problem or disability, and c) type of learning problem or disability. This section was completed exclusively by teachers. We should mention that the evaluation of academic performance here does not follow that of the Greek Ministry of Education because it is not uniform for each grade of primary school (in the 1st and 2nd years there is no grade, in the 3rd and 4th years there is an excellent grade of A, and in the 5th and 6th years there is an excellent grade of 10). So the comparison could not be made. So we created a 3-point scale (below average-average-above average) for easy post-processing.

Part C includes questions about the Emotional Intelligence of the participants. This is the questionnaire created by J. W. Lloyd (2012) in her thesis entitled “The Development of a Measure of Emotional Intelligence in Pre-Adolescent Children”. It was designed specifically for pre-adolescent children and has been used by other research. She essentially took the existing Swinburne University Emotional Intelligence Test questionnaire and adapted it for children, eventually creating the Swinburne University Emotional Intelligence Test – Early Years (SUEIT-EY) that we used here. This section was completed exclusively by the students.

The measure consists of 66 items. The first 38 self-report items (Part 1 of the questionnaire) were designed to assess three of the four sections of Emotional Intelligence identified by Mayer and Salovey (1997): Perception and Appraisal of Emotion (Branch I), Emotional Facilitation of Thinking (Branch II), and Reflective Regulation of Emotion (Branch IV). Six questions (Part 2 of the questionnaire) were used to examine an ability classified under Branch I: Identify emotions in others was assessed using performance-based assessment. The remaining 22 items (Part 3 of the questionnaire) were created to assess Mayer and Salovey's (1997) Understanding and Analyzing Emotion (Branch III) using performance-based evaluation.

3. Results

Figure 2 shows the demographic characteristics of the participants. We notice that the sample is evenly distributed in the age range of interest, and also evenly distributed in terms of gender with a slight predominance of girls (57.8%) over boys (42.2%). The level of education, which is also an important factor for the representativeness of the sample, is distributed in all years of primary school. Finally, almost half of the students attend typical primary school (51.8%), while 35.3% of them attend typical primary school with parallel support and 12.9% attend special school

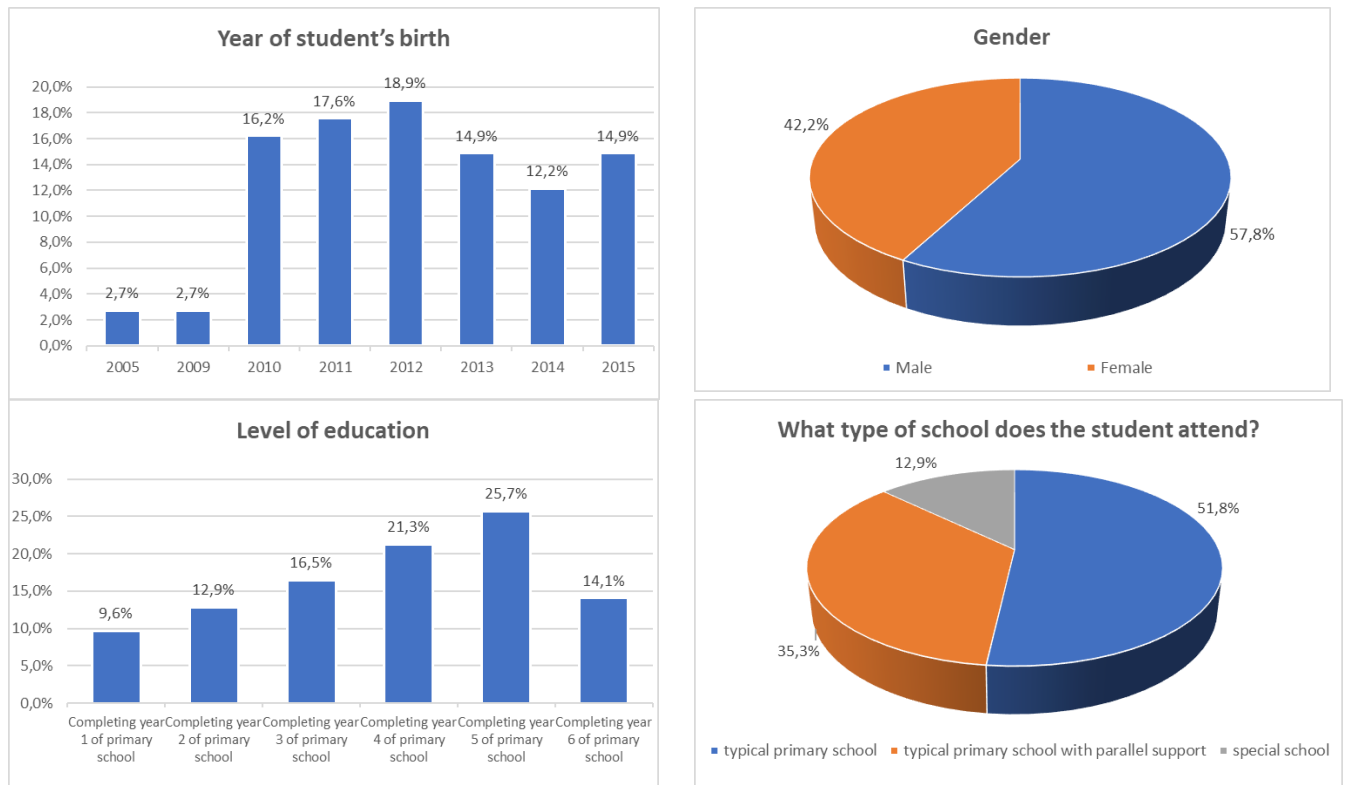


Figure 2 Demographics

Figure 3 shows the academic performance of the participants. Students' academic performance is average for the 41.4% of the students, below average for the 30.1% of them and above average for the 28.5%. Regarding the existence or not of special educational needs, it was found that 52% of the students do have a learning problem or disabilities that make it more difficult for them to learn than most children their age. Specifically, Table 1 reveals that the most common learning problem/disability among the participants was Autistic spectrum disorder (35.3%), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (26.3%), Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia (18.8%), and Asperger's syndrome (11.3%). Other problems/disabilities are Behavioral difficulties (4.5%), Hearing impairment (2.3%), and Visual impairment (0.8%).

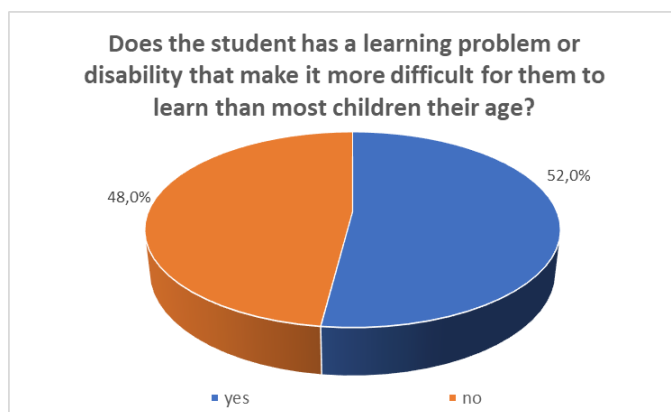
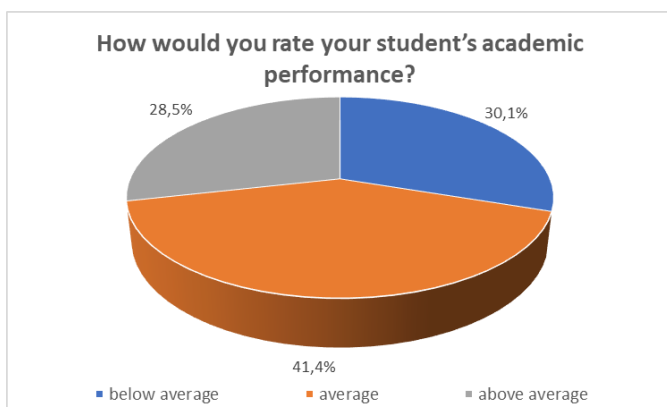


Figure 3 Academic performance

Table 1 Type of student's special education need

	Frequency N	Percent %	Cumulative Percent
Attention Deficit Hyperactivity Disorder	35	26,3%	26,3%
Autistic spectrum disorder	47	35,3%	61,6%
Asperger's syndrome	15	11,3%	72,9%
Dyslexia, Dyscalculia, Dysgraphia	25	18,8%	91,7%
Behavioral difficulties	6	4,5%	96,2%
Hearing impairment	3	2,3%	98,5%
Visual impairment	1	0,8%	99,2%
Other	1	0,8%	100,0%
Total	133	100,0%	

Emotional Intelligence Score Analysis

The results about the emotional intelligence score of the students participated in the research are presented in Table 2. Table 2 presents the scores separately for students with typical growth and those with special educational needs, and also separately for each part of the questionnaire.

Table 2 Emotional intelligence score

	Part 1 (max score 5)	Part 2 (max score 1)	Part 3 (max score 2)	Total (max score 8)
Total students	2.98	0.96	1.43	5.37
Typical growth	3.22	0.94	1.48	5.63
Special educational needs	2.89	0.98	1.44	5.31

The above results provide us with some interesting information. First, we notice that both the total number of students, as well as the two subcategories separately, has a total score well below the maximum (which is 8). The differences are small, with typically growth students showing a slightly higher total score. However, examining each section of the questionnaire separately, we see that students with typical growth achieved a higher score in Part 1 and slightly in Part 3, but achieved a slightly lower one in Part 2. So the difference was made mostly by the Part 1.

It is also interesting to compare the scores achieved by students with special educational needs separately for each learning problem/disability, as shown in Table 3. We see that the maximum score was achieved by the students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (5.40), while the lowest by the students with Behavioral difficulties (5.16). However the differences are small between the subcategories.

Table 3 Emotional intelligence score – Students with Special Educational Needs

	Part 1 (max score 5)	Part 2 (max score 1)	Part 3 (max score 2)	Total (max score 8)
Attention Deficit Hyperactivity Disorder	2.96	0.98	1.46	5.40
Autistic spectrum disorder	2.90	0.97	1.46	5.33
Dyslexia, Dyscalculia,Dysgraphia	3.06	1.00	1.43	5.49
Behavioral difficulties	2.80	0.99	1.37	5.16
Mental retardation	2.78	0.97	1.43	5.18
Di George Syndrome	2.84	1.00	1.54	5.38

The results about the academic performance of the students participated in the research are presented in Table 4. Table 4 presents the scores separately for students with typical growth and those with special educational needs. The results here are clear, with students who have a disability/learning difficulty dominating the “below average” score (68 out of 75 students). The superiority of typically developing students who have “above average” performance is also clear (66 out of 71 students). However, in the “average” score we see that there are students from both categories almost equally, with a slight preponderance of typically developing students (59) over students with special educational needs (43).

Table 4 Academic performance

	below average	average	above average
Total students	75	103	71
Typical growth	7	59	66
Special educational needs	68	43	4

It is also interesting to compare the academic performance achieved by students with special educational needs separately for each learning problem/disability, as shown in Table 5. We see that the majority of students with Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia (78.6%) are below average, as well as the majority of students with Autistic spectrum disorder (63.8%). The majority of students with ADHD (54.5%), Behavioral difficulties (72%), and Di George Syndrome (100%) were average. Finally, children with Mental retardation are both below average (42.9%) and average (42.9%) students.

Table 5 Academic performance - Students with Special Educational Needs

	below average	average	above average
Attention Deficit Hyperactivity Disorder	42,4%	54,5%	3,0%
Autistic spectrum disorder	63,8%	31,9%	4,3%
Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia	78,6%	21,4%	-
Behavioral difficulties	28,0%	72,0%	-
Mental retardation	42,9%	42,9%	14,3%
Di George Syndrome	-	100,0%	-

The results obtained from the inductive statistics analysis (cross-tabulation analysis) are presented in Table 6.

Table 6 Inductive statistics analysis results

Variables	p	Statistically significant relationship
Academic Performance – Learning Disability	0.000 < 0.05	Yes
Academic Performance – Gender	0.000 < 0.05	Yes
Learning Disability – Gender	0.000 < 0.05	Yes
Level of Education – Academic Performance	0.002 < 0.05	Yes
Level of Education – Learning Disability	0.137 > 0.05	No
Type of School – Learning Disability	0.000 < 0.05	Yes
Type of School – Academic Performance	0.000 < 0.05	Yes
Learning Disability – Emotional Intelligence Score	0.000 < 0.05	Yes
Gender – Emotional Intelligence Score	0.000 < 0.05	Yes
Level of education – Emotional Intelligence Score	0.000 < 0.05	Yes

We see that there is a statistically significant relationship between academic performance and learning disability. In particular, students with learning disability have worse academic performance than those who do not have a problem (e.g. below average is the academic performance of 88.0% of students that have a learning problem or disability).

Also, there is a statistically significant relationship between academic performance and gender. In particular, boys have worse academic performance than girls (e.g. 72.0% of students that have an academic performance below average are boys).

Moreover, there is a statistically significant relationship between learning disability and gender. In particular, boys are more likely to have learning disabilities than girls. (e.g. 76.6% of students that have a learning disability are boys).

We also found that there is a statistically significant relationship between level of education and academic performance. In particular, students that completed year 1 and year 6 of primary school seems to have slightly lower academic performance than the students of the rest years (e.g. below average is the academic performance of 41.7% of students that completed year 1 of primary school, and 40.0% of students that

completed year 6). Also, slightly better is the academic performance of students that completed year 2 and year 5 of primary school (e.g. above average is the academic performance of 40.6% of students that completed year 2 of primary school, and 40.6% of students that completed year 5).

A statistically significant relationship also found between the type of school that students attend and learning disability, as expected. In particular, students that attend special schools have learning disabilities (e.g. all the students that attend a special school have learning disabilities).

There is also a statistically significant relationship between the type of school that students attend and academic performance. In particular, students that attend special school seem to have lower scores (e.g. 65.6% of students that attend a special school have below average academic performance. Also, none of them have above average academic performance).

We also found that there is a statistically significant relationship between learning disability and emotional intelligence score. In particular students with learning disabilities have statistically significantly lower emotional intelligence than students without learning disabilities.

We also found that there is a statistically significant relationship between gender and emotional intelligence score. In particular, girls seem to have higher scores than boys (e.g. 62.5% of students that scored between 4.56 and 5.16 are boys, while 63.1% of students that scored between 5.70 and 6.62 are girls).

There is also a statistically significant relationship between level of education and emotional intelligence score. Finally, we found that there is not a statistically significant relationship between level of education and learning disability.

4. Conclusion

The aim of this research is to study the issue of emotional intelligence and academic performance in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs. Special educational needs and emotional intelligence are two issues that have been broadly studied. Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. Literature is mostly about emotional difficulties of children with special educational needs (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), their difficulties in specific emotional intelligence skill areas (Elias, 2004; Boily et al., 2017), their stress management and adaptability (Reiff et al., 2001), their emotional and social abilities (Franco et al., 2011), and the impact of inclusive environments on their emotional intelligence (Garbenis et al., 2020). We identified only two studies who attempt to study emotional intelligence and academic performance in students with special educational needs (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), but their control groups were students' classmates in inclusive environments. Our study used as a control group their siblings, for the reason that mentioned above.

Our research results gained from the descriptive statistics showed that the differences in Emotional Intelligence scores are small, with typically growth students showing a slightly higher total score than their siblings with special educational needs.

Indeed, research results gained from the inductive statistics showed that there is a statistically significant relationship between learning disability and emotional intelligence score. So, the research results confirm the sub-hypothesis that there are differences in emotional intelligence among siblings with typical growth and those with special educational needs, although there is a minor difference between them. We can also say that the type of disability could be a prognostic factor for the Emotional Intelligence of students with special educational needs. Finally, research results gained from the inductive statistics showed that there is also a statistically significant relationship between level of education and emotional intelligence score, and finally between gender and emotional intelligence score (with girls having higher emotional intelligence scores).

Literature review shows that special educational needs and academic success is an issue that has been studied mostly for the students with learning disabilities. As expected, learning disabilities are associated with low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap in this case, too, is related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

Our research results gained from the descriptive statistics were clear, with students who have a disability/learning difficulty dominating the “below average” score. The superiority of typically developing students who have “above average” performance was also clear. However, in the “average” score we found that there are students from both categories almost equally, with a slight preponderance of typically developing students over students with special educational needs. We also compared the academic success of students with special educational needs separately for each learning problem/disability. We found that the majority of students with Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia and with Autistic spectrum disorder are below average. The majority of students with ADHD, Behavioral difficulties, and Di George Syndrome were average. Finally, we found that children with Mental retardation are either below average or average students. From these findings we can say that the sub-hypothesis that there are differences in academic performance among siblings with typical growth and those with special educational needs is confirmed, while the type of disability could also play a significant role in this relationship.

Also, research results gained from the inductive statistics showed that there is a statistically significant relationship between academic performance and learning disability. In particular, students with learning disability have worse academic performance than those who do not have a problem. These findings are consistent with those in the literature (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016).

Finally, research results gained from the inductive statistics showed that there is also a statistically significant relationship between academic performance and gender (with boys having worse academic performance than girls), between learning disability and gender (with boys being more likely to have learning disabilities than girls), between level of education and academic performance (with students that completed year 1 and year 6 of primary school having slightly lower academic performance than the students of the rest years), between the type of school that students attend and learning disability (with all the students that attend a special school having learning disabilities), between the type of school that students attend and academic performance (with students that attend a special school having below average academic performance), between level of education and emotional intelligence score, and finally between gender and emotional intelligence score (with girls having higher emotional intelligence scores).

Based on the fact that there are no available data that compare students with special educational needs with their typically developed siblings, the present dissertation provides useful evidence about this relationship. However, the conclusions cannot be generalized because the sample was limited. So, we propose to expand the research to other samples, so that we can compare the findings and draw more reliable conclusions.

References:

1. Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269.
2. Afridi, I., & Ali, A. (2019). The relationship of emotional intelligence with the academic achievement of students. *Global Social Sciences Review*, IV (III), 257-263.
3. Aksoy, A. B., & BercinYildirim, G. (2008). A Study of the Relationships and Acknowledgement of Non-Disabled Children with Disabled Siblings. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 769-779.
4. Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.
5. Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), 511-523.
6. Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
7. Behera, A. K. (2016). Understanding emotional intelligence in educational context. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(2), 17-28.
8. Boily, R., Kingston, S. E., & Montgomery, J. M. (2017). Trait and ability emotional intelligence in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 282-298.

9. Breslau, N. (1983). The psychological study of chronically ill and disabled children: Are healthy siblings appropriate controls? *Journal of Abnormal Psychology*, 11, 379–391.
10. Breslau, N. (1987). Siblings of Disabled Children. *Archives of General Psychiatry*, 44(12), 1040.
11. Burton, S. L., & Parks, A. L. (1994). Self-esteem, locus of control, and career aspirations of college-age siblings of individuals with disabilities. *Social Work Research*, 18(3), 178–185.
12. Carpenter, B. (2000). Sustaining the family: Meeting the needs of families of children with disabilities. *British Journal of Special Education*, 27(3), 135-144.
13. Cuskelly, M., & Gunn, P. (2006). Adjustment of children who have a sibling with Down syndrome: perspectives of mothers, fathers and children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 917-925.
14. Drosinou Korea, M. & Sklivagou, A. (2016). Special learning difficulties and delinquent behavior: Bibliographic demarcation and search for relationships in school and family culture. *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 1, (pp. 286-306). Athens: EKPA (in Greek).
15. Elias, M.J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.
16. Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(4), 369-375.
17. Franco, M. G., Candeias, A. A., & Beja, M. J. (2011). Social and emotional intelligence in children with special educational need institutionalized: preliminary studies. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 277-282.
18. Garbenis, S., Geleziniene, R., & Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1(10), 106-120.
19. Giallo, R., & Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 937–948.
20. Giallo, R., Roberts, R., Emerson, E., Wood, C., & Gavidia-Payne, S. (2014). The emotional and behavioural functioning of siblings of children with special health care needs across childhood. *Research in developmental disabilities*, 35(4), 814-825.
21. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
22. Gottfried, M. A., & McGene, J. (2013). The spillover effects of having a sibling with special educational needs. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 197-215.
23. Guite, J., Lobato, D., Kao, B., & Plante, W. (2004). Discordance Between Sibling and Parent Reports of the Impact of Chronic Illness and Disability on Siblings. *Children's Health Care*, 33(1), 77–92.

24. Heiman, T. & Karen, P. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
25. Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
26. Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2003). *Child and adolescent psychopathology. Developmental Approach*. Athens: Typothito- George Dardanos (in Greek).
27. Lloyd, J. W. (2012). *The development of a measure of emotional intelligence in preadolescent children*. Doctoral dissertation, Swinburne University of Technology.
28. Mandelco, B., Olsen, S. F., Dyches, T., & Marshall, E. (2003). The relationship between family and sibling functioning in families raising a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9(4), 365-396.
29. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey & Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
30. Meshkat, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic success. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 201-205.
31. Parker, J. D., CrequeSr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
32. Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
33. Pourbagheri, N., Mirzakhani, N., & Akbarzadehbaghban, A. (2018). A Comparison of Emotional-Behavioral Problems of Siblings at the Age Range of 3–9-Year-Old Children with Autism and Down Syndrome. *Iranian journal of child neurology*, 12(2), 73.
34. Reiff, H.B., Hatzes, N.M., Bramel, M., & Gibbon, R. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.
35. Rossiter, L., & Sharpe, D. (2001). The siblings of individuals with mental retardation: A quantitative integration of the literature. *Journal of Child and family Studies*, 10(1), 65-84.
36. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
37. Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
38. Sawyer, V., Nelson, J. S., Jayanthi, M., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (1996). Views of students with learning disabilities of their homework in general education classes: Student interviews. *Learning Disability Quarterly*, 19(2), 70-85.

39. Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523.
40. Steele, M. M. (2008). Helping students with learning disabilities succeed. *The Science Teacher*, 75(3), 38.
41. Strohm, K. (2008). Guest Editorial: Too important to ignore: Siblings of children with special needs. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 7(2), 78-83.
42. Szele, A. S., & Inántszy-Pap, J. (2021). Investigation of Emotional Intelligence and Empathy in the Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder. *KülönlegesBánásmód-Interdiszciplinárisfolyóirat*, 7(1), 59-68.
43. Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151
44. Tritt, S. G., & Esses, L. M. (1988). Psychosocial adaptation of siblings of children with chronic medical illnesses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(2), 211-220.
45. Truesdell, L.A. & Abramson, T. (1992). Academic behavior and grades of mainstreamed students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 58, 392-298.
46. Van Riper, M. (2000). Family variables associated with well-being in siblings of children with Down syndrome. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 267-286.
47. Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476.

Life satisfaction and school adaptation of children with special educational needs living in institutions - the Greece context

Fani Dimitrios Karagkouni, Ph.D student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email: takiskaragounis@hotmail.com

Abstract

This article is about children with special educational needs living in institutions. Specifically, the purpose of the research presented here is to explore the life satisfaction and school adaptation of these children, compared to children of typical development who also live in institutions. So, the main research hypothesis is that special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. Research results showed that there is not a statistically important relationship between all the variables tested (age and life satisfaction; gender and life satisfaction; special educational needs and life satisfaction; duration of living in an institution and life satisfaction; school belonging and age; school belonging and gender; school belonging and special educational needs; duration of living in an institution and school belonging).

Keywords: *Life satisfaction, School adaptation, Special Educational Needs (SEN), Institutionalization*

1. Theoretical background and research rationale

Childhood is one of the most critical factors for the development and evolutionary path of each person. It is considered important and most caregivers aim at correct and balanced upbringing of children. Nevertheless, for some children the above is not a reality as for various reasons they do not grow up in the comfort of a typical family. For these children the conditions are different and in some cases particularly cruel or even inhumane. However, there are many organizations in Europe as well as in Greece that deal with the protection, hosting and upbringing of these children in as favorable conditions as possible (Triseliotis & Kousidou, 1989).

Child protection aims to promote the rights of children to protect them from abuse, neglect, exploitation and violence. Those children who are not lucky enough to sleep in their nursery, who do not enjoy their mother's evening caress shortly before their eyelids become heavy because their “nest” has in many cases become hell. The development of child protection systems and related services varies from country to country. Nowadays, the concept of child protection includes all alternative forms of care (adoption, foster care, institutional care, artificial family). The protection of the rights of the child is guaranteed both at the national, international and European

institutional level. Children are rights holders and not just objects of protection. They enjoy all human/fundamental rights and receive special regulatory treatment due to their special characteristics.

The child protection institutions aim to deal with the phenomenon of the lack of a family environment. The term “child protection institution” is used, in this case, for all structures of a welfare nature in which children, i.e. persons under the age of 18, are accommodated, without the presence of their parents. The main goals of the institutions are the psychosocial development of the children, the provision of the appropriate stimuli and their emotional well-being with the ultimate goal of ensuring a lifestyle, which will approach the environment of the natural family. Institutional care provides children with shelter, food, clothing, medical care, education and training. However, institutional care remains the “ultimum refugium” and is preferred in cases of crisis and impasse, when other care measures cannot be applied. Placement in an institution suitable for the particular child, as a last resort, must be judged ad-hoc and related to the child's best interest (Triseliotis & Kousidou, 1989; Zilidis, 1990).

Institutional care involves an organized, impersonal structuring of living functions for children, a strict daily routine (e.g. children sleep, eat and wash at the same time) and a professional relationship between children and staff, rather than a parental relationship. It is characterized by the absence of stable emotional reference persons. Minors who reside in such an environment, without a parent, for more than three months are considered institutionalized children (Browne, 2009). In the institution there is no privacy and, due to practical limitations, it is difficult to develop skills, other than the basic ones, or to develop the full potential of the children as they are entitled to. Institutional care is usually not adapted to the needs of children, while the often insufficient number of staff is unable to cope with their personal or special needs. Therefore, the institution of institutional care is itself a problematic tactic as it carries potential risks for the children who grow up in them (Goffman, 1961; 1994; Sloutsky, 1997; Kouvaritaki et al., 2020).

In the past, institutions were considered the best way to care for vulnerable and at-risk children. Over the years and research carried out it has been shown that institutional care always has worse quality of life outcomes compared to community based services and often equates to a lifetime of social exclusion and isolation. Institutionalization, which is inevitably associated with deprivation of the presence of familiar persons and often with a lack of substantial in quality and sufficient in quantity

stimuli, often results in insufficient and/or disturbed cognitive, social, emotional development of these children.

But, despite international efforts to deinstitutionalize children, institutional care is still practiced in many countries around the world (Browne et al., 2005; Balourdos & Fronidou, 2011). Although it would be preferable for the better physical and mental development of the children, to be placed in foster families, many children, for various reasons, continue to remain in institutions, reproducing a model of child protection and care that was adopted in the past and which has little to offer anymore.

Decades of research show that living in institutions has significant negative effects on children's development and psychology (Markopoulou, 1995; Sloutsky, 1997; Giese & Dawes, 1999; Chrysikos, 2002; Jones-Harden, 2002; Smyke et al., 2002; Browne et al., 2006; Vorria et al. 2006; Chitiyo et al., 2008; Van Ijzendoorn et al, 2008; Smyke et al. 2010; OHCHR, 2011; Bakermans-Kranenburg et al., 2011; Dozier et al., 2012). The quality of upbringing, the stimuli offered during the children's stay in the institution, the interaction with their social environment - children and staff - but also their stay in it itself, especially its duration, significantly affect the cognitive, emotional, neurological and therefore also their school development.

The above finding on the negative effects of institutionalization was a key trigger for this research. Initially, the question arose as to the state of institutionalization of children in Greece. Research shows that institutional care is still the most common solution for children moving away from their natural family (Kouvaritaki et al., 2020). At a time when both common sense and all agencies are well aware of the effects on the mental health of children from their placement in an institution, Greece is slowly trying to approach what other European countries have achieved for years: the deinstitutionalization. Most countries in Europe have managed not to have institutions like Greece still has. That is, large chaotic buildings into which children are invited to come whose feeling is chaos due to the bad living conditions in their family, which unfortunately could not take care of them. It should also be noted that social conditions and needs have changed since the post-war period when institutions were filled with orphans. At the moment there are no orphans, but mainly children exposed to danger or who have a disability and their parents cannot take care of them.

Usually the placement of a child in an institution is not done in a vacuum. In other words, the children in many cases already come from a difficult family environment. So these institutions receive vulnerable people, mentally disturbed, and they should

have a very strong psychosocial framework, which most do not have. The current system does not have policies and practices to support children growing up in institutions, which leads to an increased risk of homelessness, exploitation, unemployment and social exclusion. Increasingly, child protection institutions host children from different ethnic, religious and cultural backgrounds, but the lack of funding and therefore specialized staff and material resources degrades their ability to meet specific linguistic and cultural needs of children. It is also important to emphasize that there are no feedback mechanisms for children living in institutions or with adoption or foster families in order for their voice to be heard. Finally, public funding for child protection institutions is not as transparent as it should be, so that it can be easily monitored and assessed (UNICEF, 2021).

Especially in the case of children with special educational needs and / or disabilities, we realize that it is difficult for them to receive the necessary care for their proper development in an institutional environment. The majority of children with special educational needs and/or disabilities require the support and cooperation of a wide range of stakeholders: social services, health, education, family, volunteers and independent agencies. This need for support and cooperation is continuous and can last throughout childhood and into adulthood. In addition, we should take into account that the institutional environment itself creates additional disadvantages that affect the person for the rest of his life, since emotional and social development is hindered. Living in an institution is very different from typical life in the community and this inevitably leads to the question of whether in these institutions, there is respect for the human condition and the uniqueness of each person, especially in cases of special educational needs and disabilities. So, at this point, another important question arose regarding children with special educational needs and/or disabilities who live in institutions. This question was another motivation for choosing the specific research topic.

It is a fact that the majority of disabled children worldwide live in poverty or they are secluded in institutions or orphanages (CHRLP, 2017). In many countries, children with disabilities are still placed in institutions. It is rare for these institutions to provide the special care that children need in order to fully develop their skills (UNICEF, 2014). It should be noted here that children with disabilities and / or chronic conditions are more vulnerable to institutionalization. They often live in ‘asylum-type’ structures with adults, and with the care of nurses who understand the needs for their care exclusively

in the context of nursing care (Kouvaritaki et al., 2020). Most children with special needs who are institutionalized do not attend school, and a considerable number of children with specific learning difficulties do not achieve reading and arithmetic (Opening Doors for Europe's Children, 2017).

The school adaptation of these children was the subsequent question arising from the study of the literature concerning children with special educational needs and/or disabilities who live in institutions. Studies indicate that children who have had a difficult life or who have had problems in parental relationships may have difficulties in adapting and performing at school. Literature review shows that another important aspect to be investigated among children and adolescents away from the family is their "life satisfaction" (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Thus, two important variables emerged in our research approach: school adaptation and life satisfaction.

Life satisfaction is considered the degree to which a person favorably judges the overall quality of their life as a whole. Life satisfaction has been defined as a cognitive process of assessing the quality of life experienced by a person (Huebner, 1991). In other words, it constitutes the perceived quality of life. All researchers agree that happiness is beneficial to the individual in many aspects of life and that happy people have more successful professional, family and social development, are more active citizens, and are usually physically and mentally healthier.

Results from regularly enrolled children reveal that deficiencies in life satisfaction and emotional dimensions (i.e., lower positive affect and higher negative affect) may result from stressful situations. In particular, it is considered that institutionalization has a detrimental influence on children's life satisfaction (Wendt et al., 2019; Elattar et al., 2019). Another area in which it is found that children growing up in an institution lag behind is that of social relations at school. Research shows that children living in intensive care units did not participate in the class, had a tendency to withdraw, were passive and their activities were not productive (Vorria, 1998). Other important findings show that children growing up in an institution exhibit hyperactivity and attention-grabbing behaviors (Roy et al., 2004).

Moreover, institutionalized children exhibit a significant level of inability to adjust in both personal and social dimensions. A failure to adjust to school life presents itself as a low work level, a lack of drive to study, and a general discontent with their educational environment (Manso et al., 2011). So, institutionalized children have low academic performance and a high rate of school failure (Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

At this point it is interesting to schematically present the research rationale, as shown in Diagram 1. We note that the subjects of our research approach are children with special educational needs and/or disabilities who live in institutions, while the two main variables that emerged from the literature review and seem to be of research interest are life satisfaction and school adaptation.

Literature review reveals a two-fold difficulty that institutionalized children with special educational needs and/or disabilities tend to face. On the one hand, institutionalization, which in itself creates significant negative effects on children and on the other, special educational needs and/or disabilities that require special and specialized treatment. To what extent are institutions able to cope with this dual role? And the most important question that should be of concern is the perception that these children have of their lives. How do the children feel about their life and to what extent are they satisfied with its basic aspects (family, friends, school, living environment, self)? Especially in the school environment, how easy is it for these children to adapt?

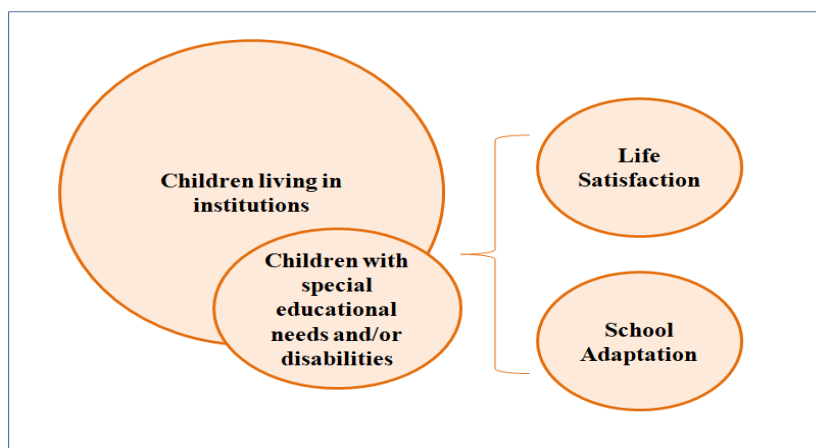


Diagram 1 Research Rationale schematic representation

The above questions led to the selection of the specific research topic, in an effort to make a research contribution, with the ultimate goal always being the children themselves and their well-being. By understanding children's perception of their lives and their school adaptation we hope that we can contribute significantly to filling the research gaps that still exist in the literature. At least our literature review did not identify previous research that used institutionalized children with special educational needs and/or disabilities as research subjects. We believe that this in itself is original and worth conducting the research. Also, the use of institutionalized children as a control group helps us better understand whether special educational needs and/or

disabilities cause any additional effect on children's life satisfaction and school adjustment beyond institutionalization.

2. Research design

The research task of the present research is to find out if special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. In accordance with standard research procedure we also included in the statistical controls the demographic characteristics of the participants. So, the questions that we want to answer through the research and the relevant variables those presented in Table 1.

Table 1. Research questions

No	Question	Variables
Q1	Does age affects life satisfaction of children living in institutions?	age – life satisfaction
Q2	Does gender affects life satisfaction of children living in institutions?	gender – life satisfaction
Q3	Do special educational needs affect life satisfaction of children living in institutions?	special educational needs – life satisfaction
Q4	Does duration of living in an institution affect life satisfaction of children living in institutions?	duration of living in an institution – life satisfaction
Q5	Does age affect school adaptation of children living in institutions?	age – school adaptation
Q6	Does gender affect school adaptation of children living in institutions?	gender – school adaptation
Q7	Do special educational needs affect school adaptation of children living in institutions?	special educational needs – school adaptation
Q8	Does duration of living in an institution affect school adaptation of children living in institutions?	duration of living in an institution – school adaptation

In order to answer the above questions we included specific questions to our instrument (questionnaire). By including the variables of the above questions as well as the corresponding questions from which they are measured, in the schematic diagram of the research rationale, Diagram 2 is finally obtained. The specific diagram also shows the correlations of the variables tested using statistical tests. For example, we see that the variable “age” was correlated with the variable “life satisfaction” and with the variable “school adjustment”. The same applies to all demographic variables (gender, special educational needs, duration of living in institution).

The main hypothesis of the research is that special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. We assume that special educational needs and the duration of living in an institution affect life satisfaction and school adaptation of children. Moreover, we assume that demographic

characteristics, in particular age and gender, have no influence in these variables. So, the sub-hypotheses of the thesis are formulated as presented in Table 2.

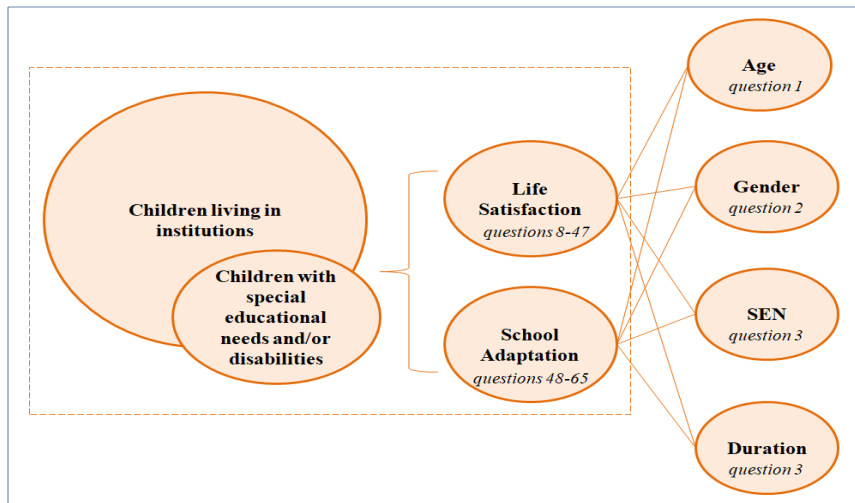


Diagram 2 Research tasks schematic representation

Table 2. Research Hypotheses

No.	Question
H1	Age does not affect life satisfaction of children living in institutions
H2	Gender does not affect life satisfaction of children living in institutions
H3	Special educational needs affect life satisfaction of children living in institutions
H4	Duration of living in an institution affects life satisfaction of children living in institutions
H5	Age does not affect school adaptation of children living in institutions
H6	Gender does not affect school adaptation of children living in institutions
H7	Special educational needs affect school adaptation of children living in institutions
H8	Duration of living in an institution affects school adaptation of children living in institutions

In order to examine our hypotheses we designed a questionnaire that consists of 65 questions and is divided in four parts. Part A consists of seven (7) questions about the personal characteristics of the participants (age, gender, special educational needs, type of special educational need, institution, duration of living in an institution, school performance). The majority of the questions are closed-ended, except for the question about the institution and the type of special learning disability. The Life Satisfaction factor was assessed with the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 1994). That is, the entire Part B of the questionnaire is Huebner's scale. Finally, the School Adaptation factor was assessed using two variables: school performance (question 7) and the School Belonging factor calculated in Part C. This combination of variables has been used by Birman and Ryerson Espino (2007). In Part C the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale of Goodenow (1993)

is used for School Belonging. All questions in Part B and Part C are closed-ended and specifically on the Likert Scale.

The study group consisted of children with special educational needs, and the control group consisted of children of typical development. All the children who participated in the research live in Greek institutions. In particular the participants were 148 students with special educational needs and 100 of typical development (total 248 students).

Initially, a first contact was made with the Directors of the institutions, to whom the research and its purpose were described in detail. After we got their approval, a second contact followed where the way in which the process of completing the questionnaires would be done in practice was discussed. The research was conducted in the personal presence of the researcher at the institutions that consented, where detailed information was provided to the participating children. Language understandable for the children's age was chosen, while all the questions that arose were answered. The approach was made with particular sensitivity, as the participants were minors and indeed a vulnerable group, as they live in institutions. There was also the active participation of the social workers and child psychologists of the institutions, so that the approach was made in the appropriate way in each case.

3. Research Results

The results obtained from the descriptive statistical analysis are presented in Table 3. We see that the participants belong to all age groups of interest, while 55.8% of them are male and 44.2% are female. Moreover, 57.4% of the participants have some kind of special educational needs, while 42.6% of them are of typical development. We also see that 27% of the participants have been living in an institution since they were born. Moreover, 23.4% of the participants have been living in an institution more than 3 years, 18.5% the last two years, 16.9% the last three years, and 14.1% the last year. Finally, the school performance of the students who participated in the survey is evaluated as “good” for 44.2% of them, as “below good” for 33.7%, and as “excellent” for 22.1%.

Table 3. Participants' personal data

Variable	Frequency N	Percent %	Cumulative Percent
Age			
6-8 years old	25	10,0%	10,0%
8-10 years old	22	8,8%	18,9%
10-12 years old	29	11,6%	30,5%
12-14 years old	48	19,3%	49,8%
14-16 years old	65	26,1%	75,9%
16-18 years old	60	24,1%	100,0%
Total	249	100,0%	
Gender			
male	139	55,8%	55,8%
female	110	44,2%	100,0%
Total	249	100,0%	
Does the child have special educational needs?			
yes	148	57,4%	57,4%
no	110	42,6%	100,0%
Total	258	100,0%	
How long does the child live in an institution?			
since he/she was born	67	27,0%	27,0%
the last year	35	14,1%	41,1%
the last 2 years	46	18,5%	59,7%
the last 3 years	42	16,9%	76,6%
more than 3 years	58	23,4%	100,0%
Total	248	100,0%	
How would you rate the child's performance so far in school?			
excellent	55	22,1%	22,1%
good	110	44,2%	66,3%
below good	84	33,7%	100,0%
Total	249	100,0%	

Table 4 presents the results about Life Satisfaction scores for all the participants in the survey. Note here that the maximum score is 6. The total mean score for all students was 3.9, while for the individual categories it was as follows: Family=3.56, Friends=3.81, School=3.80, Living Environment=3.73, Self=4.6. We notice that the highest score is for the "Self" category and the lowest for the "Family".

Table 4. Life Satisfaction Scores

Item	Mean Score
Family	
I enjoy being at home with my family	3,53
My family gets along well together	3,60
I like spending time with my parents	3,59
My parents and I doing fun things together	3,55
My family is better than most	3,54
Members of my family talk nicely to one another	3,57
My parents treat me fairly	3,53
Mean Family	3,56
Friends	
My friends treat me well	4,62
My friends are nice to me	4,63
I wish I had different friends	2,62
My friends are mean to me	2,44
My friends are great	4,42
I have a bad time with my friends	2,49
I have a lot of fun with my friends	4,44
I have enough friends	4,17
My friends will help me if I need it	4,49
Mean Friends	3,81
School	
I look forward to going to school	4,34
I like being in school	4,34
School is interesting	4,31
I wish I didn't have to go to school	2,95
There are many things about school I don't like	3,16
I enjoy school activities	4,05
I learn a lot at school	4,21
I feel bad at school.	3,04
Mean School	3,80
Living Environment	
I like where I live	4,64
I wish there were different people in my neighborhood	3,04
I wish I lived in a different house	3,12
I wish I lived somewhere else	3,14
I like my neighborhood	4,15
I like my neighbors	4,15
This town is filled with mean people	3,17
My family's house is nice	3,73
There are lots of fun things to do where I live	4,38
Mean Living Environment	3,73
Self	
I think I am good looking	4,38
I am fun to be around	4,48
I am a nice person	5,02
Most people like me	4,70
There are lots of things I can do well	4,52
I like to try new things	4,55
I like myself	4,60
Mean Self	4,61
Total	3,90

The School Adaptation factor was assessed using two variables: school performance and the School Belonging factor. Table 5 presents the results about School Belonging scores for all the participants in the survey. Note here that the maximum score is 5. The total mean score for all students was 3.56. The maximum score was for the item “There’s at least one adult in this school I can talk to if I have a problem” (score 3.72), and the lowest for the item “I feel very different from most other students here” (score 3.36).

Table 5. School Adaptation Scores

Item	Mean Score
I feel like a real part of this school	3,56
People here notice when I’m good at something	3,63
It is hard for people like me to be accepted here	3,52
Other students in this school take my opinions seriously	3,46
Most teachers at this school are interested in me	3,67
Sometimes I feel as if I don’t belong here	3,49
There’s at least one adult in this school I can talk to if I have a problem	3,72
People at this school are friendly to me	3,57
Teachers here are not interested in people like me	3,63
I am included in lots of activities at this school	3,44
I am treated with as much respect as other students	3,68
I feel very different from most other students here	3,36
I can really be myself at this school	3,51
The teachers here respect me	3,70
People here know I can do good work	3,65
I wish I were in a different school.	3,49
I feel proud of belonging to this school	3,50
Other students here like the way I am	3,49
Mean Total	3,56

As we saw in detail in a previous section, the school performance of the students who participated in the survey is evaluated as “good” for 44.2% of them, as “below good” for 33.7%, and as “excellent” for 22.1%. If we consider a score of “1” for “below good” school performance, a score of “2” for “good” and a score of “3” for “excellent”, the mean score for all the participants in the survey will be 1,88 out of 3, as shown in Table 6.

Table 6. School Performance Score: All Participants

	Frequency N	Score
excellent	55	3
good	110	2
below good	84	1
Total	249	
Mean Score	1,88	

The results obtained from the inductive statistical analysis are presented in Table 7. In particular, results of the present research showed that gender and age have no significant affect in the Life Satisfaction of students living in institutions. Moreover, the affect of special educational needs is also minor, with students with special educational needs scoring slightly higher than students of typical development. These findings contradict most available research data, which, however, do not specifically concern institutionalized children. Another significant factor that we examined was the duration of living in an institution. The results showed a minor affect to the Life Satisfaction scores, with a slightly higher score in the “the last 3 years” group and a slightly lower score in the “the last year” and “more than 3 years” group. This finding is contrary to the findings of Elattar et al. (2019), who found a statistically significant relationship with duration of living in institution.

School adaptation of students with special educational needs is also an issue that has concerned the literature. The available research data show that special educational needs have a negative effect on school adaptation (Casey et al., 1992; McIntyre et al., 2006; Morgan et al., 2012; Ralli et al., 2017). Moreover, living in an institution seems to have also a negative effect in school adaptation (Siqueira & Dell'Aglio, 2010; Manso et al., 2011). The research gap is also evident in this case, however, as the School Adaptation of children with special learning difficulties who live in institutions has not been researched.

Our results showed that age factor has no significant effect in School Adaptation, but the younger participants (age group “6-8”) showed a slightly higher score both is School Belonging and School Performance. In addition, gender seems to have also no significant effect, with a slightly higher score for girls both is School Belonging and School Performance. Moreover, special educational needs do not seem to affect school adaptation of children living in institutions, with students with special educational needs scoring slightly lower in both factors. Finally, duration of living in an institution also showed no significant effect in School Adaptation.

The results of our research do not prove our research hypothesis that, namely, special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. However, we should mention that the research must continue, as our sample comes from specific institutions in Greece, so the conclusions cannot be generalized. This particular research area deserves further investigation, as it includes

a vulnerable group of the child population that simultaneously faces two major challenges: special learning needs and/or disabilities and institutionalization.

Table 7. Inductive statistics results

Variable tested		Hypothesis	Sig.	Conclusion
Variable 1	Variable 2			
Age	Life satisfaction	H1. Age does not affect life satisfaction of children living in institutions	0.175 > 0.05	there is not a relationship between age and life satisfaction – H1 confirmed
Gender	Life satisfaction	H2. Gender does not affect life satisfaction of children living in institutions	0.178 > 0.05	there is not a relationship between gender and life satisfaction– H2 confirmed
Special educational needs	Life satisfaction	H3. Special educational needs affect life satisfaction of children living in institutions	0.315 > 0.05	there is not a relationship between special educational needs and life satisfaction – H3 is not confirmed
Duration of living in an institution	Life satisfaction	H4. Duration of living in an institution affects life satisfaction of children living in institutions	0.562 > 0.05	there is not a relationship between duration of living in an institution and life satisfaction– H4 is not confirmed
Age	School adaptation	H5. Age does not affect school adaptation of children living in institutions	0.317 > 0.05	H5 confirmed: there is not a relationship between school belonging and age – H5 confirmed
Gender	School adaptation	H6. Gender does not affect school adaptation of children living in institutions	0.190 > 0.05	there is not a relationship between school belonging and gender – H6 confirmed
Special educational needs	School adaptation	H7. Special educational needs affect school adaptation of children living in institutions	0.712 > 0.05	there is not a relationship between school belonging and special educational needs – H7 is not confirmed
Duration of living in an institution	School adaptation	H8. Duration of living in an institution affects school adaptation of children living in institutions	0.087 > 0.05	there is not a relationship between duration of living in an institution and school belonging – H8 is not confirmed

4. Conclusions

The main subject of the present article was children with special educational needs living in institutions, a vulnerable group of the population, for which no research data are available. Specifically, the purpose of the research was to explore the life satisfaction and school adaptation of these children, compared to children of typical development who also live in institutions. In this way we examined whether special

educational needs are a prognostic factor for the level of life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. The contributions of this article to the research are summarized as follows:

1. The research contributed to covering the research gap regarding the use as research subjects of children with special educational needs and/or disabilities living in institutions. This particular vulnerable group of the population has no research precedent, which gives the present research originality.

2. Particularly in Greece, research interest in this particular group of children is lacking. Therefore, this research contributes to the collection of conclusions for the specific sample of children living in institutions in Greece.

3. Children's age was shown not to influence either life satisfaction or school adaptation of institutionalized children. That is, all children, regardless of age, experience the situation in the same way.

4. Gender did not appear to influence the life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. Thus, both boys and girls experience the situation in the same way.

5. The special educational needs and/or disabilities of children living in institutions have no effect on their life satisfaction and school adaptation. Consequently, all children experience the situation in the same way without being affected by the special educational needs and/or disabilities they may have.

6. The duration of living in the institution has no effect on the life satisfaction and school adaptation of the children. Therefore, all children experience the situation in the same way regardless of how long they are in the institution.

References:

1. Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., & Dobrova-Krol, N. A. & Gunnar, M. R. (2011). Attachment and emotional development in institutional care: Characteristics and catch-up. *Children without permanent parents: Research, practice, and policy. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 62-91.

2. Balourdos, D., & Fronidou, E. (2011). Child Protection. In D. Bolourdos & E. Fronidou (Eds.), *Prevention of child abuse and neglect: good practices* (32-35). Athens (in Greek).

3. Birman, D., & Ryerson Espino, S. (2007). The relationship of parental practices and knowledge to school adaptation for immigrant and nonimmigrant high school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 152-166.

4. Browne K., Hamilton-Giachritsis C., Johnson R., Ostergren M., (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *British Medical Journal*, 332 p. 485-487.
5. Browne K., Hamilton-Giachritsis C., Johnson R., Ostergren M., (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *British Medical Journal*, 332 p. 485-487.
6. Browne, K. (2009). *The risk of harm to young children in institutional care*. London: Save the Children.
7. Casey, R., Levy, S.E., Brown, K., Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired Emotional Health in Children with Mild Reading Disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256-260.
8. Chitiyo, M., Changara, D. M., & Chitiyo, G. (2008). Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe. *International journal of educational development*, 28(4), 384-392.
9. CHRLP (2017). *Right of a Child with disabilities to NOT be institutionalized*. International Human Rights Internships Program – Working Paper Series. Centre for Human Rights and Legal Pluralism (CHRLP).
10. Chrysikos, F. (2002). The meteoric step of institutional care: Experiences from working with child protection services. In G. Abatzoglou (Ed.), *Changing Hands* (259-271). Athens: University Studio Press (in Greek).
11. Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social issues and policy review*, 6(1), 1.
12. Elattar, N. F. M., Alabd, A. M. A., & Mohammed, R. E. (2019). Impact of Orphan Children's Emotional and Behavioral Problems and Length of Institutionalization on Their Life Satisfaction. *EAS J Nurs Midwifery*, 1(3), 76-82.
13. Giese, S., & Dawes, A. (1999). Child care, developmental delay and institutional practice. *South African Journal of Psychology*, 29, 17-22.
14. Goffman, E. (1961) *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
15. Goffman, E. (1994). *Asylum. Essays on the social status of mental patients and other inmates*. Athens: Evryalos (in Greek).
16. Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
17. Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.
18. Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
19. Jones-Harden, B. (2002). Congregate care for infants and toddlers: Shedding new light on an old question. *Infant Mental Health Journal*, 23(5), 476-495.

20. Kouvaritaki, I., Stratidaki, S. & Tsagari, M. (2020). *Special Report – From Institution to Community: Alternative Care for Vulnerable Children and Family Support*. Athens: The Greek Ombudsman (in Greek).
21. Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1981-1988.
22. Markopoulou, Ch. (1995). A brief historical overview of institutional care. In Ch. Markopoulou (Ed.), *The social worker in special contexts of social welfare* (17-39). Athens: Ellin (in Greek).
23. McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
24. Morgan, P.L., Farkas, G., Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular? *Scientific studies of reading*, 16 (4), 360-381.
25. OHCHR (2011). *The Regional Office for Europe. The Rights of Vulnerable children under the age of three. Ending their placement in institutional care*. Prague: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
26. Opening Doors for Europe's Children (2017). *Deinstitutionalisation of Europe's Children*. Opening Doors for Europe's Children.
27. Ralli, A., Antarakis, I. & Karagiannopoulou, D. (2017). The relationship between students' language and psychosocial skills: Educational extensions. *Preschool & School Education*, 5 (1), 84-96 (in Greek).
28. Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 866-873.
29. Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Institutionalized children and adolescents: academic achievement, life satisfaction and social support network. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 407-415.
30. Sloutsky, M. V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 to 7 years old children a contextual perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 131-151.
31. Smyke, A. T., Dumitrescu, B. A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment disturbances in young children: The continuum of caretaking casualty. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 972-982.
32. Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81(1), 212-223.
33. Triseliotis, J., & Kousidou, T. (1989). *Social work in adoption and foster care*. Athens: "Mother" baby center (in Greek).
34. UNICEF (2014). *The Situation Of Children In The World 2013 Exhibition Summary – Children with disabilities*. Athens: UNICEF Greece (in Greek).
35. UNICEF (2021). *Analysis of the situation of children and young people - Greece 2020*. Athens: UNICEF Greece (in Greek).

36. Van IJzendoorn, Marius H., Luijk M., Juffer F., (2008). IQ of children growing up in children's homes. *Merril Palmer Quarterly*, 54(3).
37. Vorria, P. (1998). The consequences on the social behavior of children from their long stay in closed care institutions. In Th. Kallinikaki (Ed.), *Growing up in an institution* (66-85). Athens: Greek company of mental health & neuropsychiatry of the child (in Greek).
38. Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn. J., Van IJzendoorn, M. H., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1246-1253.
39. Wendt, G. W., Costa, A. B., Poletto, M., Cassepp-Borges, V., Dellaglio, D. D., & Koller, S. H. (2019). Stressful events, life satisfaction, and positive and negative affect in youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 102, 34-41.
40. Zilidis, Ch. (1990). The social protection of the child in Greece. *Social Work*, 2, 221-241 (in Greek).

Peculiarities of children with special educational needs living in institutions according life satisfaction and school adaptation

Fani Dimitrios Karagkouni, Ph.D student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email: takiskaragounis@hotmail.com

Abstract

The present literature review aims to investigate the available research data regarding life satisfaction and school adaptation of children with special educational needs living in institutions. The issues of life satisfaction and school adaptation have preoccupied the academic community in recent years, however their connection to this category of children has not been ascertained. Literature review reveals that the existing literature indicate the negative affect of these children’s circumstances (special educational needs and institutionalization) in their life satisfaction and subjective well-being, school performance and adaptation, and general social adaptation.

Keywords: *Life Satisfaction, School Adaptation, Institutional Care*

1. Theoretical framework

Special education is an important field of modern pedagogy with a multidimensional field of theoretical and research concerns, but also practical applications. At the same time, it is an area that is dynamically evolving and aims at the comprehensive development of students with special educational needs. The majority of children with special educational needs and / or disabilities require the support and cooperation of a wide range of stakeholders: social services, health, education, family, volunteers and independent actors. The issue is even more complicated for children with special educational needs living in institutions.

Despite international efforts to deinstitutionalize children, institutional care is still practiced in many countries around the world. Decades of research show that living in institutions has significant negative effects on children's development and psychology (Markopoulou, 1995; Sloutsky, 1997; Giese & Dawes, 1999; Chrysikos, 2002; Jones-Harden, 2002; Smyke et al., 2002; Browne et al., 2006; Vorria et al. 2006; Chitiyo et al., 2008; Van Ijzendoorn et al, 2008; Smyke et al. 2010; OHCHR, 2011; Bakermans-Kranenburg et al., 2011; Dozier et al., 2012). Especially in the case of children with special educational needs and / or disabilities, we realize that it is difficult for them to receive the necessary care for their proper development in an institutional environment. Thus, the main subjects of the present literature review are children with special educational needs living in institutions. The purpose is to find available research data

about their life satisfaction and school adaptation, two issues that have preoccupied the academic community in recent years, however their connection to this category of children has not been ascertained.

In direct contrast to strong reliance of psychology research on negative feelings like depression and anxiety, an increasing amount of academics have started to concentrate researches on the optimistic side of the emotional range. Studies focusing on the sense of happiness or subjective well-being stand out in this increasing corpus of study (Pavot & Diener, 2008; Tian et al., 2015; Baptista et al., 2016). The growing interest in the concept of subjective well-being has led in a series of research focusing on people's assessments of the concept of life quality, particularly from the point of view of satisfaction (Diener et al., 1985; Adelman et al., 1989; Gilman & Huebner, 2000). The mental judgment of whether someone is pleased with his or her life is reflected in life satisfaction, which is an aspect of subjective well-being (Cheung & Lucas, 2014). Although the elements of subjective well-being are questioned, satisfaction with life in general and/or in particular areas is commonly seen as a significant component (Gilman & Huebner, 2000). Satisfaction with life is a powerful indicator of favorable results in life, like health, wealth, and job success (Cheung & Lucas, 2014).

For many years, academics have been studying the nature and causes of adults' perceived life satisfaction, while in the case of children they had focused on the 'happiness' factor (Huebner, 1994). However, in recent decades they have started to concentrate their efforts on the factor of children's life satisfaction. So, research on child and adolescent life satisfaction evaluations has garnered a lot of interest in a lot of fields (Huebner, 2004). In children and teenagers, life satisfaction is linked to fundamental sectors of positive life functionality, like self-efficacy, self-esteem, self-concept, positive emotions, internal control point, and hope. Similarly, internalizing and externalizing behavior, depression, interpersonal rejection, violent behaviors, sexual risk-taking behaviors, and addictive behaviors have all been demonstrated to be adversely connected with life satisfaction in children and adolescents (Gilman & Huebner, 2006; Tian et al., 2015). The link between demographic characteristics and life satisfaction is minimal. The factors that seem to have a kind of effect are: age, socio-economic status and race (Proctor et al., 2009). As in the case of adults, children's personal characteristics appear to affect their life satisfaction levels, such as extraversion, social self-efficacy, neuroticism (Fogle et al., 2002), social stress, attitudes towards adults, intrapersonal functioning (Gilman & Huebner, 2006).

With regard to children with special educational needs and disabilities, research has concentrated on functional deficiencies and the negative consequences of these deficits (Shogren et al., 2006). It is well known that children with disabilities often have multiple failures throughout their lives that may impair their feeling of happiness and life satisfaction (Kalka & Lockiewicz, 2018). Individuals with learning disabilities are more prone to encounter a variety of difficulties, including school dropouts, loneliness, adjustment issues, drug addiction, and so on, according to several research (Arunashree et al., 2016). However, a growing corpus of research on fostering strengths in children with disabilities implies that the positive psychology movement has raised awareness of the need of enhancing positive traits as a strategy of promoting desired outcomes in children with and without disabilities (Shogren et al., 2006). So, efforts to improve outcomes for persons with disabilities have become critical (Arunashree et al., 2016). In keeping with the concept of positive psychology, life satisfaction is increasingly being utilized as a positive indication of mental health (Ogg et al., 2016).

Literature review shows that life satisfaction of children with special educational needs is a relatively new area of study. In particular, there are limited surveys that deal with the particular issue. For example, Kalka and Lockiewicz (2018) found that when compared to students without dyslexia, those with dyslexia are less satisfied with their lives in general. Poulsen et al. (2006) found that children with mild to severe physical coordination problems had low levels of self-perceptions of physical ability and appearance, lower general self-concept, and lower life satisfaction than those with no such problems. Attention deficit hyperactivity disorder also seem to be adversely connected to life satisfaction (Gudjonsson et al., 2009; Nadeau et al., 2015; Ogg et al., 2016; García et al., 2021), even when the symptoms are minor (Gudjonsson et al., 2009). In general, emotional and behavioral disorders and disabilities have a negative relationship with life satisfaction (Sacks & Kern, 2008; State & Kern, 2017).

2. Life satisfaction and school adaptation of institutionalized children with special educational needs

In the context of Ecological Psychology, the individual is perceived as a player of constant interaction with his physical and social environment and his behavior is considered as the result of these continuous interactions between his personal characteristics and the multiple environmental contexts in which he operates (Sheridan & Gutkin, 2000). An adaptive behavior refers generally to (Kavale & Mostert, 2004:

39): *'the effectiveness and degree with which individuals meet the standard of self-sufficiency and social responsibility expected of their age and cultural group'*. In very general terms, we could define psychosocial adaptation as the effective response of the individual to the demands of the social environment and the achievement of a level of competence in the key areas and frameworks of his functionality (Cole & Cole, 2002).

A review of the literature on the psychosocial adaptation of students with special educational needs provides limited data. And while the relationship between learning disabilities and the psychosocial sector has been recognized, there is, nevertheless, a very limited number of studies on the specific dimension of learning disabilities. However, it is widely accepted that students with learning disabilities usually have a wide range of problems, in addition to their low school performance, related to psychosocial adaptation issues. According to the research of Panteliadou and Botsas (2007) it is widely accepted that the deficits shown by students with special educational needs at the cognitive level significantly affect their psychosocial adaptation to the environment. More specifically, as reported by Humphrey (2002) students with special educational needs are faced with a multitude of negative emotions such as anger and resentment due to their inability to respond to their academic role, which in turn significantly affect the levels of emotional competence. In fact, the belief in inadequacy is so strong that the student is often characterized by low educational expectations and a lack of patience and interest in active participation and learning. This persistent negative attitude towards their progress greatly affects their levels of self-esteem (Reid, 2007).

According to Pumfrey & Reason (1995), children with learning disabilities are not only confronted with their own sense of failure, but also with the rejection of their classmates, teachers and often their parents. Learning disabilities greatly cause frustration and anger in children, who have to deal with their own lack of confidence in their abilities but also the awareness that their low progress, in addition to causing them the same shame and guilt, is often the subject of commentary and negative criticism of others (Polychroni et al., 2006). One of the main transitions of students with special educational needs in the field of emotional competence is that they experience a strong sense of shame as failing in their classes puts a lot of pressure because they consider that they are subject to negative comment from the rest of their school environment (Humphrey, 2002). It is noteworthy that most of the students are constantly on the

lookout for their difficulties not to be perceived by their classmates, because they are afraid and worried that they will be rejected (Reid, 2007).

The above-mentioned attitude leads to a weakness in the cultivation of social interactions with the result that children often show unacceptable behavior and put themselves on the sidelines. So, children with learning disabilities can often have reduced social skills and this can have a negative effect on school adaptation (Ralli et al., 2017). In general, it has been pointed out that students with SEN consider themselves neglected because deficits in communication skills negatively affect their social interactions (Humphrey, 2002). In particular, students are afraid and are unable to take the initiative to start a social interaction themselves, as a result of which they are accused of being anti-social (Panteliadou & Botsas, 2007).

For example, difficulties in reading are associated with a number of emotional and psychosocial problems, such as low self-esteem, depression, anxiety, loneliness and aggression because they significantly limit children's school performance. In addition, behavioral problems such as hyperactivity, impulsivity, and difficulty concentrating have been directly linked to reading difficulties. Behavioral problems are accompanied by cognitive deficits, such as limited short-term memory, working memory and attention, factors that play an important role in mastering decoding and reading comprehension. The close relationship between reading difficulties and behavioral problems still exists in the later school process. These factors ultimately negatively affect the healthy school adaptation of students with learning disabilities (Ralli et al., 2017).

In their long-term research, Morgan et al. (2012) found that children in the third grade of elementary school with reading difficulties were twice as likely to express anger, sadness, loneliness, and distraction and low popularity in the fifth grade as their peers who do not present reading difficulties. In addition, a study conducted by Casey et al. (1992) shows that children with mild reading difficulties are at greater risk of developing emotional problems than their peers. In terms of self-esteem, in the same research, students' self-reports showed a lower perception of their academic competence, but higher for areas such as sports, sociability, behavior and general self-perception.

According to McIntyre et al. (2006) children with disabilities may be more vulnerable to school challenges, owing to deficiencies in cognitive and adaptive behaviors. McIntyre et al. (2006) examined the school adaptation of children with and

without intellectual disabilities in their first year in school. Positive student–teacher connections and minimal problematic behaviors reported by the teachers were used to characterize effective school adaptation. The results show that compared to typically developing children, children with intellectual disabilities exhibited considerably more problematic behavior as reported by their teachers, poorer overall connections with their teachers, less social skills as reported by their parents and their teachers, and lower self-regulation abilities. So, the authors concluded that multiple indicators of school adaptation revealed that children with intellectual disabilities had less favorable early school experiences.

It is a commonly held international belief that the family provides the best environment for children, promoting affection, healthy relationships, and stimulating settings for child development. Despite this acknowledgment, many children with disabilities live in institutions rather than with their family. While a worldwide movement toward deinstitutionalization has gained ground in recent decades, rates of child institutionalization have stayed constant in certain places, or even have trended upward in others (Laklija et al., 2020). It is a fact the majority of disabled children worldwide live in poverty or are secluded in institutions or orphanages (CHRLP, 2017).

Children with disabilities and / or chronic conditions are more vulnerable to institutionalization. These children are removed from their families in cases where they are deemed unsuitable or unable to care for them, and the vast majority are placed from a very young age in ‘asylum-type’ structures, private or public, intended specifically for the disabled, remaining in them until their adulthood, and usually until the end of their lives. They often live there with adults, and with the care of nurses who understand the needs for their care exclusively in the context of nursing care (Kouvaritaki et al., 2020). Most children with special needs who are institutionalized do not attend school, and a considerable number of children with specific learning difficulties do not achieve reading and arithmetic. Children with special educational needs can be properly fulfilled in mainstream schools with the assistance of skilled instructors and in an enabling school setting. Children with special needs improve education and provide a level of tolerance, acceptance, and variety to formal education, rather than 'disturbing' other children in the class. According to research, children with special needs who attend regular schools do as well as or better than those who attend specialized institutions (Opening Doors for Europe’s Children, 2017).

Studies indicate that children who have had a difficult life or who have had problems in parental relationships may have difficulties in adapting and performing at school. Life satisfaction is another important aspect to be investigated among children and adolescents away from the family (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Results from regularly enrolled children reveal that deficiencies in life satisfaction and emotional dimensions (i.e., lower positive affect and higher negative affect) may result from stressful situations. In particular, it is considered that institutionalization has a detrimental influence on children's life satisfaction (Wendt et al., 2019).

Siqueira and Dell'Aglio (2010) examined the characteristics of adolescents who were institutionalized, which found to be early users of drugs, to have low academic performance, and to have a high rate of school failure. Manso et al. (2011) found that institutionalized children exhibit a significant level of inability to adjust in both personal and social dimensions. It has been found that kids exhibit dissociation adjustment problems, negative beliefs, and techniques for avoiding reality, such as dreaming, negative opinion of self and undervaluing.

Vorria (1998) examined the consequences of the long stay of children in Greek institutions, in their social behavior. It was found that children living in intensive care units did not participate in the class, had a tendency to withdraw, were passive and their activities were not productive. Roy et al. (2004) found that children with hyperactive behavior living in an institution showed a lack of selective attachment relationships with one of the caregivers and a lack of selective relationships in their friendships, in comparison with children living in foster families.

Llosada-Gistau et al. (2017) examined the subjective well-being of children in institution care which was found to be lower than children living in foster care. Gender and age, on the one hand, and agreement with their placement, contentment with the school, connections with friends, and use of time and computer, on the other, may all have an impact on their subjective well-being. Wendt et al. (2019) studied the correlations between stressful experiences, life satisfaction, and positive and negative affect in socially vulnerable children and adolescents. The research sample included both children living in institutions and children living with their families but in vulnerable situations (low income, low parent's educational level, and unemployed parents). When compared to institutionalized children, those who lived with their families had less stressful experiences, were more satisfied with their lives, and had less negative affect.

3. Conclusion

The main objective of this literature review was to examine the concepts of life satisfaction and school adaptation in a special group of children, those with special educational needs living in institutions. Elattar et al. (2019) examined the influence of orphan children's emotional and behavioral difficulties, as well as the length of their institutionalization, on their life satisfaction. The findings revealed a statistically significant relationship between orphan children's emotional and behavioral difficulties and length of stay in institution in terms of conduct problems and peer problems. Jain's (2020) study aimed to compare the adjustment and the levels of life satisfaction between orphan and non-orphan children. She discovered a substantial relationship between orphan children's life satisfaction and adjustment level and that of non-orphan children. It may be stated that for both orphan and non-orphan children, life satisfaction is adversely connected with adjustment.

The review reveals that life satisfaction and school adaptation have preoccupied the academic community in recent years, however their connection to this category of children has not been ascertained yet, so there is a need for further investigation. The existing literature though gives some interesting data that indicate the negative affect of these children's circumstances (special educational needs and institutionalization) in their life satisfaction and subjective well-being (Wendt et al., 2019; Elattar et al., 2019) school performance and adaptation (Vorria, 1998; Siqueira & Dell'Aglio, 2010), and general social adaptation (Roy et al., 2004; Manso et al., 2011).

References:

1. Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20(2), 135-147.
2. Arunashree, B., Sanghvi, P. B., & Kadkol, P. P. (2016). Relationship between self-determination and life satisfaction among adolescents with learning disability. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(2), 248.
3. Bakermans-Kranenburg, M. J., Steele, H., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Vorria, P., & Dobrova-Krol, N. A. & Gunnar, M. R. (2011). Attachment and emotional development in institutional care: Characteristics and catch-up. *Children without permanent parents: Research, practice, and policy. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 62-91.
4. Baptista, A., Camilo, C., Santos, I., de Almeida Brites, J., Rosa, J. B., & Fernández-Abascal, E. G. (2016). What are people saying when they report they are happy or life satisfied. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 803-809.

5. Browne K., Hamilton-Giachritsis C., Johnson R., Ostergren M., (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *British Medical Journal*, 332 p. 485-487.
6. Casey, R., Levy, S.E., Brown, K., Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired Emotional Health in Children with Mild Reading Disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256-260.
7. Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life research*, 23(10), 2809-2818.
8. Chitiyo, M., Changara, D. M., & Chitiyo, G. (2008). Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe. *International journal of educational development*, 28(4), 384-392.
9. CHRLP (2017). *Right of a Child with disabilities to NOT be institutionalized*. International Human Rights Internships Program – Working Paper Series. Centre for Human Rights and Legal Pluralism (CHRLP).
10. Chrysikos, F. (2002). The meteoric step of institutional care: Experiences from working with child protection services. In G. Abatzoglou (Ed.), *Changing Hands* (259-271). Athens: University Studio Press (in Greek).
11. Cole, M., & Cole, S. R., (2002). *The development of children. Cognitive and psychosocial development in infancy and middle childhood*. (Ed. Bablekou, Z.). Athens: Typothito-George Dardanos (in Greek).
12. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
13. Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shauffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social issues and policy review*, 6(1), 1.
14. Elattar, N. F. M., Alabd, A. M. A., & Mohammed, R. E. (2019). Impact of Orphan Children's Emotional and Behavioral Problems and Length of Institutionalization on Their Life Satisfaction. *EAS J Nurs Midwifery*, 1(3), 76-82.
15. Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373–392.
16. García, T., Fernández, E., Villalba, M., Areces, D., & Rodríguez, C. (2021). What Predicts Life Satisfaction in Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)? A Study from Parent and Child/Adolescent Perspectives. *The Spanish Journal of Psychology*, 24.
17. Giese, S., & Dawes, A. (1999). Child care, developmental delay and institutional practice. *South African Journal of Psychology*, 29, 17-22.
18. Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(3), 178-195.
19. Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 293-301.
20. Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Eyjofsdottir, G. A., Smari, J., & Young, S. (2009). The relationship between satisfaction with life, ADHD symptoms, and

associated problems among university students. *Journal of Attention Disorders*, 12, 507-515.

21. Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.

22. Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social indicators research*, 66(1), 3-33.

23. Humphrey, N. (2002). Teacher and Pupil Ratings of Self-Esteem in Developmental Dyslexia: The Role of Teachers and Peers. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.

24. Jain, A. (2020). Life Satisfaction and Adjustment in Orphan and Non-Orphan Children. *International Journal of Progressive Research in Science and Engineering*, 1(4), 119-121.

25. Jones-Harden, B. (2002). Congregate care for infants and toddlers: Shedding new light on an old question. *Infant Mental Health Journal*, 23(5), 476-495.

26. Kalka, D., & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508.

27. Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 27(1), 31-43.

28. Kouvaritaki, I., Stratidaki, S. & Tsagari, M. (2020). *Special Report – From Institution to Community: Alternative Care for Vulnerable Children and Family Support*. Athens: The Greek Ombudsman (in Greek).

29. Laklija, M., Babić, M. M., & Cheatham, L. P. (2020). Institutionalization of children with disabilities in Croatia: Social workers' perspectives. *Child & Youth Services*, 41(2), 184-203.

30. Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective well-being of children in care?. *Child Indicators Research*, 10(3), 735-760.

31. Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1981-1988.

32. Markopoulou, Ch. (1995). A brief historical overview of institutional care. In Ch. Markopoulou (Ed.), *The social worker in special contexts of social welfare* (17-39). Athens: Ellin (in Greek).

33. McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.

34. Morgan, P.L., Farkas, G., Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular? *Scientific studies of reading*, 16 (4), 360-381.

35. Nadeau, J. M., Jacob, M. L., Keene, A. C., Alderman, S. M., Hacker, L. E., Cavitt, M. A., ... & Storch, E. A. (2015). Correlates and mediators of life satisfaction among youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 44(2), 169-182.

36. Ogg, J. A., Bateman, L., Dedrick, R. F., & Suldo, S. M. (2016). The relationship between life satisfaction and ADHD symptoms in middle school students: Using a bifactor model. *Journal of attention disorders*, 20(5), 390-399.
37. OHCHR (2011). *The Regional Office for Europe. The Rights of Vulnerable children under the age of three. Ending their placement in institutional care*. Prague: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
38. Opening Doors for Europe's Children (2017). *Deinstitutionalisation of Europe's Children*. Opening Doors for Europe's Children.
39. Panteliadou, S., & Botsas, G. (2007). *Learning Disabilities Basic Concepts and Characteristics*. Volos: EPEAEK (in Greek).
40. Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152.
41. Polychroni, F., Koukoura, K., Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 27 (4), 415-430.
42. Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., & Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human movement science*, 25(6), 839-860.
43. Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.
44. Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1995). *Specific learning difficulties (dyslexia), challenges, and responses*. New York: Routledge.
45. Ralli, A., Antarakis, I. & Karagiannopoulou, D. (2017). The relationship between students' language and psychosocial skills: Educational extensions. *Preschool & School Education*, 5 (1), 84-96 (in Greek).
46. Reid, G. (2007). Importance and the Role of Parents in Specific Learning Disabilities. *Indian Journal of medical sciences*, 48(2), 398-406.
47. Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 866-873.
48. Sacks, G., & Kern, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17, 111-127.
49. Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485-502.
50. Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
51. Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Institutionalized children and adolescents: academic achievement, life satisfaction and social support network. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 407-415.

52. Sloutsky, M. V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 to 7 years old children a contextual perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 131-151.
53. Smyke, A. T., Dumitrescu, B. A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment disturbances in young children: The continuum of caretaking casualty. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 972-982.
54. Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81(1), 212-223.
55. State, T. M., & Kern, L. (2017). Life satisfaction among high school students with social, emotional, and behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(4), 205-215.
56. Tian, L., Zhang, J., & Huebner, E. S. (2015). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS) among Chinese elementary school students. *Child Indicators Research*, 8(4), 907-923.
57. Van Ijzendoorn, Marius H., Luijk M., Juffer F., (2008). IQ of children growing up in children's homes. *Merril Palmer Quarterly*, 54(3).
58. Vorria, P. (1998). The consequences on the social behavior of children from their long stay in closed care institutions. In Th. Kallinikaki (Ed.), *Growing up in an institution* (66-85). Athens: Greek company of mental health & neuropsychiatry of the child (in Greek).
59. Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van Ijzendoorn, M. H., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1246-1253.
60. Wendt, G. W., Costa, A. B., Poletto, M., Cassepp-Borges, V., Dellaglio, D. D., & Koller, S. H. (2019). Stressful events, life satisfaction, and positive and negative affect in youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 102, 34-41.

Mental resilience in education: The importance of a positive school climate

Dimitra Dimopoulou, PhD Student

Department of Psychology, South-West University "Neofit Rilski"

E-mail: dimitradimopoulou1@gmail.com

***Abstract:** Mental resilience is an important factor that influences students' development and achievement. This article examines the importance of teachers' mental resilience and positive school climate as a contributing factor to the development of student's resilience. The consequences of the negative school environment on students' mental health are analyzed and strategies are proposed to create a positive school climate that will support the development of mental resilience and the improvement of students' educational results.*

***Keywords:** mental resilience; education; school; climate*

Introduction

Positive psychology is defined as the scientific study of positive characteristics, and it focuses not so much on the restoration of "weaknesses" as on the strengthening of the positive characteristics of the individual (Snyder & Lopez, 2002). The positive traits are involved in the learning process, the development of cognitive and emotional skills and abilities, personality development, memory, attention and recall, personal relationships, therapeutic change, and mental resilience. According to Sheldon and King (2001), positive psychology represents the effort to scientifically study the factors that drive individuals and societies to progress and flourish. The basic concepts on which positive psychology is based relate to positive thinking, positive attitude and approach, positive emotions, positive characteristics, tendencies, inclinations and predispositions and to the positive context and environment. At the same time, some other concepts directly related to positive psychology are mental resilience, meaning of life, meaningfulness, subjective happiness, life satisfaction, hope, optimism, and inspiration. These concepts are often related to mental health, learning, achievement, and action.

The impact of specific positive psychological dimensions on people's lives is not only manifested in the absence of negativity. The absence of unhappiness does not mean happiness. The positive dimensions of human existence are:

- The possibilities;
- The meaning of life;

- The quality of life;
- Mental resilience;
- Prosperity;
- Optimism;
- Positive emotions;
- The development of talents and inclinations;
- The balance of personal and professional life.

Joy, interest, pleasure, finding meaning, expressing positive emotions and optimism are responsible for feeling satisfied with life and building strong and meaningful interpersonal bonds (Danner et al., 2001). A key contribution of positive psychology is the move away from the traditional clinical approach, which focuses on identifying, improving and rehabilitating difficulties or weaknesses, to a model which focuses on prevention, the exploitation of potential and the empowerment of individuals and environments systems.

Positivity describes the physical, cognitive and emotional state of the person when he/she experiences positive emotions or is in a positive mood (Fredrickson & Losada, 2005). Positivity refers to a wide range of positive emotions such as love, joy, gratitude, peace, interest, inspiration, hope, pride. These feelings are not only expressed in words or a smile. Their consequence is that the biochemical balance of our body changes. There are the following basic functions of positivity:

- Positiveness improves the quality of life.
- It changes the way we perceive and understand the environment.
- Positivity strengthens the physical, cognitive, psychological and social resources of the individual.
- Positivity reduces negativity.

Perhaps the most important psychological resource that develops with positivity is psychological resilience. Psychological resilience refers to the ability of individuals to cope with and overcome negative experiences and their painful consequences on their physical and psychological health (Block & Kremen, 1996). Psychological resilience is the main "antidote" to the effects of negativity in our lives, as people who have this characteristic seem to be unfazed by the trials and obstacles they encounter on their way, remaining strong and healthy mentally and physically. According to Tugage and Fredrickson (2004), individuals who have psychological resilience

experience positivity that helps them overcome difficult and stressful events in their lives even when they are faced with extremely unpleasant events. Resilient individuals have fewer symptoms of depression that usually follow a traumatic event and overcome the crisis more quickly (Fredrickson et al., 2003).

Positive emotions during stressful experiences may facilitate adaptivity and enhance resilience by means of accompanying such coping strategies as information provision, humor, optimism, goal-focused problem coping (Fredrickson, 2004), and seeking/giving social support. Positive emotions contribute to normal body functions (Ong et al., 2006), for example the use of humor may improve functioning of immune system (Bennett & Lengacher, 2009).

Resilience is defined as a person's ability to adapt to and recover from stress, negative experience, and adversity (Luthar et al., 2000). It is a skill that anyone can develop, and it is considered a process rather than an acquired personality trait of the individual (Luthar et al., 2000). Otherwise, mental resilience refers to a dynamic process, which involves positive adaptation in the context of significant adversity (Luthar et al., 2000). Resilience refers to effective coping and adaptation of the individual to adverse or traumatic conditions, and recovery from them (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Masten and Obradovic, 2008; Rutter, 1999).

Garmezy and Masten (1991) define resilience as the process, ability and outcome of successful adaptation despite threatening, challenging and adverse situations that individuals are called to face. According to Rutter (1987), mental resilience is defined as an ability to deal with changes and as a repertoire of social problem-solving skills, resulting from the individual's belief in his/her self-efficacy. According to Luthar and Zigler (1991), resilience is not static, it is a long-term process and may not be present in all areas of life. Resilience is the individual's ability to recover from stress, bounce back, adapt successfully to the environment despite adversity, and develop social, academic and professional competence (Henderson and Milstein, 2008). Adverse situations can occur in a family, in interpersonal relationships, in health, in the workplace, in financial matters.

Techniques for Acquiring Durability

Mentally resilient people are those who are optimistic with positive emotions and who can balance negative emotions with positive ones. They themselves have developed

techniques that allow them to cope with a crisis. The factors that contribute to the development and maintenance of a person's resilience are:

The most important protective factors associated with resilience are (Zautra et al., 2010):

- Intelligence
- Cognitive flexibility
- Positive self-concept, high self-esteem, and self-confidence of the individual
- Self-regulation, the ability to manage emotions.
- The coping strategy
- The meaning in life
- Positive emotions, optimism, humor
- Attachment relationships and social support.
- The ability to make realistic plans and appropriate steps to follow them.
- Communication and problem-solving skills.

The above characteristics develop and promote resilience of the individual. The various techniques help a person stay calm under pressure, balance stress levels, create a good atmosphere in a difficult situation, embrace changes at work and in life itself, overcome obstacles and maintain self-confidence of even when things are not going so well, improve creativity and being able to make decisions, increase energy, being healthier, happier, and more productive. Active participation in various groups (religious, local, etc.) and good relationships with other people provide support and the person gains hope.

The fact that there are stressful situations and problems does not change, but the way one faces and reacts to them can change. Maybe a present situation is difficult but focusing on its future development makes things better. Changes are a part of life. A person can change a situation and/or oneself. By developing the confidence and ability to problem solve and self-efficacy, one is helped to build resilience. An optimistic outlook enables a person to expect good things to happen in their life, having a vision of what they want rather than worrying about what they fear. By means of paying attention to own needs and feelings one may engage in activities that one can enjoy and find relaxation.

The Importance of a Positive School Climate

An effective and attractive school should provide students and teachers with a learning and creative environment, equipped with mechanisms to deal with their problems. Research on resilience in education specifically identifies three protective factors that, when present in an educational environment, mitigate risk, and promote fostering of a positive educational climate that promotes student engagement, motivation, self-efficacy, aimed at increasing student success (Nicoll, 2014). The protective factors are (Nicoll, 2014):

- Adopting caring relationships
- Maintaining high expectations
- Promoting opportunities for meaningful participation.

School culture and school climate are important factors affecting teacher productivity, student academic performance, and school effectiveness and efficiency. The formation of a healthy school climate, through the cultivation of a spirit of cooperation, the existence of common goals and mutual respect, is of great importance for the achievement of high performance by students (Nicoll, 2014). Special attention is needed to apply concepts such as mental resilience, social and emotional competition, and supportive social environment (family and school) in adopting a way that will help develop more effective schools and more competent youth.

The psychological climate in the school classroom reflects the type and quality of interpersonal relationships that students develop among themselves. The good psychological climate perceived by students promotes further cooperation and participation in the learning process. The positive school climate that encourages interpersonal communication and strengthens students' self-esteem, discourages physical and psychological violence and creates a feeling of security for students. The role of the teacher in shaping a good school climate is important. The right guidance - motivation and supportive attitude of teachers towards students, in their effort to learn together with the development of healthy interpersonal relationships, lead students to pursue and achieve high performance.

Mental Resilience and School Environments

In an effective school, the main aim is to adapt the goals and operation of the school to the special characteristics and needs of students, families, and all members of the school community (Bickel, 1999). The non-resilient students are not doing well in school or have dropped out of school, or do not intend to finish high school. Students in

disadvantaged school settings often do not attend classes. It is clear that some of the risks associated with student failure are due to the specific school environment. The solution to the above situation requires cooperation between teachers, administrators, the university community, parents and the government (Futrell, 1988).

A change in attitudes is necessary that reflects an awareness of the seriousness of the problems faced by students at risk and a serious commitment to reversing the cycle of school failure. Gafoor and Kottalil (2012) argue that education should cultivate inner spiritual life in an integrated way with the goal of making children succeed in society despite the adversities that befall them. Schools must develop individuals with full potential. Based on the uniqueness of each child, the school must ensure that each child's learning needs are met. This presupposes that broad opportunities are provided to support each child by working in partnership with the family, parents and the wider social environment. A school promoting spiritual intelligence must encourage each child to have higher aspirations and make appropriate decisions and life choices. Schools must provide a safe environment. Teaching should develop curiosity, imagination, creativity, foster a sense of awe and wonder. Personal responsibility for student's actions must be ensured by promoting teamwork and sharing of responsibilities. The above will lead to the development of self-confidence, cooperation, sensitivity, reliability, initiative and understanding. According to the same research (Gafoor & Kottalil, 2012), schools should celebrate the richness of spirituality, culture and tradition of each community and social group where each student has a role. Every school should be a place where every child has the opportunity to grow healthy, stay safe, be a successful student enjoying learning and achievement and be a confident person, able to make a positive contribution to society. The student should be able to grow and develop into a responsible citizen nationally and globally and to care for other people.

The Teacher's Encouragement of the Student

For any attempt to improve the behavior of children, the ability to encourage is a basic requirement. Encouragement presupposes accepting that the child has value and supporting him/her in the effort to develop his/her abilities and potential. The person who encourages (Giddens, 1991):

- He/she values the child.
- He/she shows him/her confidence and makes him/her able to have faith in oneself.

- He/she sincerely believes in the child's abilities and gains his/her trust while at the same time building his/her self-respect.
- He/she recognizes a job well done and effort.
- He/she uses the group to facilitate and promote the child's development.
- He/she gives cohesion to the group so that each student is sure of his/her place in the group.
- He/she helps develop some skills, according to the child's stages of development that lead to success.
- He/she recognizes the child's strength and positive elements and focuses on them.
- He/she bases the teaching on the interest of the child.
- He/she encourages.

The teaching method of the teachers and their behavior towards every student has an effect on the school performance of the students and also on the creation of a positive climate in the classroom. Dealing mainly with the academic subject of the course rather than with the global and integrated cultivation of the students hinders the development of their personality. Reprimanding, punishing or avoiding on the part of the teacher, creates problems in the psyche of the student, especially when these behaviors are manifested in front of his/her classmates. This is how aggressive behaviors, anxiety, integration problems, learning difficulties, insecurity, feelings of rejection and failure are created. In a more general context, when the school environment is not supportive to students, it creates favorable conditions for the appearance of the above behaviors. The teacher should believe in the improvement of the student and pursue it. The way in which teachers interpret their role and organize their action depends on many factors such as their knowledge and training, the relationship with the profession, their ideological positioning, the conditions under which they work.

The Role of the Educator

The modern teacher can create, with the teaching methods he/she will apply in the classroom, the appropriate conditions that promote the student beyond memorization to development of free and creative individuals. Decentralizing power and institutionalizing student participation in school life helps the child function as an autonomous critical citizen within democratic contexts. The teacher as a psychopedagogue has such main characteristics as responsibility, ability to synthesize knowledge from different scientific disciplines, to identify the teaching needs of his/her

students and to apply appropriate teaching methods (collaborative, differentiated, etc.) and to present the appropriate teaching material; also the technical skill to carry out his/her organizational and teaching tasks without gaps; the ability to understand the political and social dimension of educational choices and problems; finally, higher moral criteria with which she/he will make her/his educational choices. The teacher adapts the syllabus, according to the conditions that prevail in the classroom by relating it to the immediate problems of the time. This promotes critical thinking and investigative learning. The teacher still applies formative teaching depending on the needs and level of the students.

The teacher faces some obstacles because the teaching work contains the element of uncertainty as teaching problems usually have their causes outside the classroom and are presented in a complex form and are inextricably linked to the specific social context. The teacher is called upon to face them in the continuous and lively flow of the school classroom, therefore in order to face the complex uncertainty and make his/her choices, he/she acts as a specialized scientist and resorts to the special scientific knowledge he/she possesses and to personal scientific judgment.

The teacher is a normative authority and a dialectical partner in the educational process carried out through the interaction of teacher and students. The relationship is a two-way, reciprocal, and dialectical relationship, which mobilizes student participation. The teacher functions as an educator scientist. This point of view emphasizes the professional autonomy of the teacher, which is due to the nature of the knowledge he/she possesses, the type of problems he/she faces, the mediating role he/she is called upon to play. The teachers ask to be recognized for the professional autonomy that the scientific nature of their profession implies. As long as the teacher is considered a key factor in the educational process and as long as public opinion considers that the performance of the school system is not commensurate with the expectations and the social costs paid, increased responsibilities will be sought from the educational scientist. A positive psychological climate brings the teacher close to the child, who needs acceptance and honest relationships. Transforming the relationship between the teacher and his/her students from authoritative and normative to dialectical communication and support should not abolish the teacher's authority.

Mental Resilience and Student

Educational resilience can be promoted by focusing on variable factors that contribute to student success in school. The personal characteristics of resilient children are autonomy, sense of purpose, social skills and problem-solving skills (Benard, 1993).

McMillan and Reed (1994) describe four other factors that appear to be related to resilience:

- Personal characteristics such as motivation and goal orientation.
- The positive use of time (e.g., behavior during schoolwork, completion of work, participation in extracurricular experiences).
- Family life (e.g., family support and expectations).
- The classroom and learning environment (e.g., school facilities, use of ICT, leadership, overall school climate).

The students may be exposed to inappropriate educational experiences within their families, school, or various communities (Pallas et al., 1989). The educators cannot control the demographics of the communities and family circumstances in which the student lives and interacts, they can influence on the educational policies and practices to ensure that the special needs of students at risk of academic failure are addressed (Comer, 1987). Policymakers, administrators, educators, and parents need to understand why some students are mentally resilient and do well in school, while others from the same socioeconomic strata, schools, and family backgrounds do not succeed academically.

Conclusion

In conclusion, the significance of mental resilience in education cannot be overstated, and a positive school climate plays a pivotal role in fostering this crucial attribute among students. A school environment characterized by support, encouragement, and a sense of belonging provides students with the tools they need to navigate the challenges of academic life and personal growth. The positive school climate contributes to the development of coping mechanisms, emotional intelligence, and a mindset that embraces challenges as opportunities for learning and growth.

As students face an array of academic and social pressures, a resilient mindset becomes a key asset, enabling them to bounce back from setbacks, adapt to change, and thrive in the face of adversity. The interconnectedness of mental resilience and a positive school

climate underscores the responsibility of educators, administrators, and policymakers to prioritize the creation and maintenance of nurturing learning environments.

By fostering a positive school climate, educational institutions contribute not only to academic success but also to the holistic well-being of their students. A school culture that values empathy, inclusivity, and positive relationships not only enhances mental resilience but also sets the foundation for a lifelong commitment to learning and personal development. In essence, investing in mental resilience through the cultivation of a positive school climate is an investment in the future well-being and success of students, empowering them to overcome challenges and flourish in their academic and personal journeys.

References

- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Bennett, M. P., & Lengacher, C. (2009). Humor and laughter may influence health IV. Humor and immune function. *Evidence-based complementary and alternative medicine: eCAM*, 6(2), 159–164. <https://doi.org/10.1093/ecam/nem149>
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of school psychology* (3d edition) (pp. 959-983). Wiley.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Comer, J. P. (1987). New Haven's school community connection. *Educational Leadership*, 44(6), 13-16.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804–813. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th,

2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Futrell, M. H. (1988). At-risk students: The economic implications, the moral challenge. In R. Yount & N. Magurn (Eds.), *School/college collaboration: Teaching at-risk youth* (pp. 31-36). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Gafoor, K. A., & Kottalil, N. K., (2011). Cultivating the spirit through resilience: Vision of effective schools and mission of caring teachers. Paper presented at *National seminar on Spiritual Intelligence – A paradigm for holistic development among learners at N.S.S Training College, Changanassery, India, 21-22 July 2011*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533516.pdf>
- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151–174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Schools that promote resilience: How can it become a reality for students and teachers?*. Athens: Typothito.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9. <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House: A Journal of*

- Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(3), 137-40.
<https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956043>
- Nicoll, G. W. (2014). Developing transformative schools: A Resilience Focused Paradigm for Education. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 47-65.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>
- Pallas, A. M., Natriello, G., & McDill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18(5), 16-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X018005016>
- Rutter, M. (1999). Protective factors in children's responses to stress and disadvantaged. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (pp. 49–74). Oxford, UK: Blackwell.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatrics*, 57, 316-331.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 3–29). The Guilford Press.

Anxiety and Exhaustion as Consequences from E-learning in Students with Special Educational Needs – The Case of High School Students in Greece

Konstantinos Pardalis, PhD Student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

E-mail: pardaliskostas@hotmail.gr

***Abstract** The main subject of this article is the anxiety symptoms and exhaustion as consequences of e-learning, attempting to compare high school students with normal development and those with special educational needs. The main hypothesis of the study is that there is a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. A quantitative research was carried out, with a suitably designed questionnaire, on high school students in Greece. Students with special educational needs and students with typical development participated in the research in order to make the relevant comparison between the two groups. Research results showed that students with special educational needs have more symptoms of anxiety, as a result of e-learning, but they are not found to have more symptoms of exhaustion and fatigue. Moreover, younger students assess lower the E-learning as a whole, while girls assess E-learning higher than boys and also, they are less anxiety about it.*

***Keywords:** Anxiety, Exhaustion, E-Learning, Special Educational Needs*

Introduction

Complaints about somatic symptoms without any medical cause are very common in children and adolescents. These symptoms are common in anxiety (Allison et al., 2014). Anxiety disorders in adolescents are of serious importance due to possible negative social and academic outcomes and also due to the likelihood of retention into adulthood (Spence et al., 2003). Another serious stress reaction is academic exhaustion and burnout that results from the ongoing students' struggle to cope with high expectations (Parker & Salmela-Aro, 2011).

Recently another stressor was added unexpectedly to students' life: that of the COVID-19 pandemic. The conditions were such that the functioning of education worldwide

has been dramatically affected by the pandemic. Specifically, the COVID-19 outbreak has impacted the education of over a billion students in 137 nations around the world (UNESCO, 2020). Physical distances measures forced educational institution to implement online distance courses within a very short time (Duraku & Hoxha, 2020), and not always well-planned (Aguilera-Hermida, 2020). Students all over the world had no choice but to cope with the change and embrace the usage of e-learning systems to deal with the shifts in their learning modalities (Nikou & Maslov, 2021). One of the many questions that arise, however, is how students with special educational needs experienced this change.

It is well known that e-learning may be difficult for students with special educational needs and disabilities (Fichten et al., 2009; Catalano, 2014; Richardson, 2014). Especially during the pandemic COVID-19, special educators encountered several obstacles, including equity issues for students, virtual teaching, and providing special education services (Smith, 2020). Moreover, literature shows that e-learning is usually a source of anxiety and exhaustion, even for typically developed students (e.g. Tuncay & Uzunboylu, 2010; Pavlakis & Kaitelidou, 2012; Saadé et al., 2017; Cadamuro et al., 2021).

From the above we see that there is a research gap, and with the present study we hope to contribute to a better understanding of the subject. Specifically, the main subject of the study is the anxiety symptoms and exhaustion as consequences of e-learning, and we attempt to compare high school students with normal development and students with special educational needs. The main hypothesis of the study is that there is a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. In order to investigate this case, a quantitative research was carried out, with a suitably designed questionnaire, on high school students in Greece. Students with special educational needs and students with typical development participated in the research in order to make the relevant comparison between the two groups.

Anxiety and Exhaustion in students

In general, anxiety is: '*a biological warning mechanism with intense feelings of fear that prepares us for action*' (Al-Biltagi & Sarhan, 2016: 18). It is an unpleasant emotional state that includes feelings of tension, fear, or even behavior in response to a danger whose source is largely unknown or unrecognizable (Mitrousi et al., 2013). There are generally three types of anxiety: a) trait anxiety, which is a general personality trait, b) state anxiety, which includes transient emotional states that vary over time and vary in intensity, and c) concept-specific anxiety, which is associated with a specific situation (Saadé et al., 2013). School is often a stressful environment for children and adolescents (Wigfield & Eccles, 1989; Herbert, 1997; Lim, 2007).

Children suffering from anxiety disorders have a low quality of life, which is evident across all forms of anxiety disorders (Al-Biltagi & Sarhan, 2016). Anxious students often have poor study habits and they also have difficulties in organizing the material, resulting in insufficient processing of the information presented to them during lessons (Wigfield & Eccles, 1989). Moreover, anxiety disorders in children are underdiagnosed and undertreated (Birmaher et al., 1999; Monga et al., 2000).

Fatigue is also a common problem and a natural component of the nature of humanity (Doerr & Nater, 2017). It is a term that may be used to describe a '*sense of exhaustion*' (Riley et al., 2010: 1318), or a feeling of '*tiredness, weakness, and lack of energy*' (Schwarz et al., 2003: 140). Fatigue can be physical, mental, or emotional, or a mix of all these (Nolan & Sullivan, 2013). In particular for students, although fatigue is a natural state during extremely demanding and stressful studies, the pathological degree and detrimental impact of chronic study-related fatigue may be troublesome (Zdun-Ryżewska et al., 2021).

Although the terms fatigue and exhaustion are frequently interchanged, researchers in the medical and psychological field prefer the term fatigue (Doerr & Nater, 2017). The sense of being overextended and having one's mental and physical energies exhausted is referred to as emotional exhaustion (Opoku et al., 2021). Emotional exhaustion is a long-term state of physical and emotional tiredness caused by excessive work and/or personal expectations, as well as constant stress. It is one of the most extreme types of work-related pressure, where employees experience a broad lack of feeling, care, trust, interest, and energy (Qureshi & Sajjad, 2015).

Emotional exhaustion is a clearly defined term and a specific clinical diagnosis (Adamsson & Bernhardsson, 2018), so it is more physiologically focused (Österberg et al., 2016). Burnout on the other hand, is unspecific and is found in the literature with many definitions (Adamsson & Bernhardsson, 2018). It's a concept that was developed in an attempt to identify criteria for exhaustion brought on by lengthy periods of job-related stress (Doerr & Nater, 2017). It should be noted though that burnout is, in the end, a complicated, ongoing, and heterogeneous phenomenon (Dyrbye et al., 2009).

Students' psychosocial well-being and the academic performance can be significantly affected by the occurrence of burnout (Campos et al., 2012). Student burnout is a three-dimensional condition characterized by emotions of tiredness owing to the demands of studying, a cynical attitude of retreat and detachment, and lower personal efficacy towards academic obligations, similar to employee burnout (Reis et al., 2015). Academic or school burnout implies that, similar to employment, education forces individuals to engage in a variety of success demands. Burnout develops as a result of students' continuing struggles to cope with these expectations. Theoretically, school burnout may be defined as a persistent stress reaction in students who are initially involved in their studying, caused by a mismatch between students' abilities and their own or others' expectations for their educational success (Parker & Salmela-Aro, 2011). Academic burnout research has progressed beyond seeing burnout as a single construct

consequence and has begun to investigate the construct validity of burnout from a multidimensional viewpoint that includes emotional exhaustion, cynicism, and feelings of inadequacy. Of particular interest are the results of the research conducted by Parker & Salmela-Aro (2011) who found that: academic burnout is generally stronger consistent over time; cynicism predicts emotions of inadequacy over time; and emotional exhaustion predicts feelings of inadequacy over time.

Anxiety and exhaustion in students with special educational needs as consequences of E-learning

In the knowledge society, education is becoming highly significant, giving rise to new concepts in the fields of learning and teaching (Kahiigi et al., 2008). The COVID-19 pandemic has forced millions of students and educators to adapt directly – with no other choice available – to e-learning. This, of course, did not happen without consequences. Wiederhold (2020) uses the phrase ‘Zoom fatigue’ in order to describe: exhaustion, anxiety, or concern as a result of excessive use of virtual teleconference system. Although this phenomenon affects all users of such platforms, students should definitely be included in this phenomenon as they were forced to attend many hours of classes daily on such platforms.

Regarding students with disabilities, it is a fact that they can benefit from e-learning (Fichten et al., 2009), while they can overcome the isolation they experience in their lives and to reclaim a social identity, but all of this does not happen overnight. Individuals with such difficulties require additional attention and easier access to all educational instruments available in order to meet their needs (Jain et al., 2014).

In fact, e-learning may be difficult for students with specific educational needs and disabilities (Fichten et al., 2009; Catalano, 2014). One of the most important challenges of e-learning for students with disabilities is the lack of or very limited sociability (Šćepanović & Nikolić, 2020), However, studies show complex differences between students with disabilities and non-disabled learners (Fichten et al., 2009). It is shown that academic success and performance of students with disabilities in distance education is lower than nondisabled students (Richardson, 2014). Also, there are differences depending on the type of disability (Richardson, 2015; 2017). Another important factor that seems to affect these students performance is the design of the online course (Cole, 2019).

COVID-19 pandemic has been a major stimulus for researchers studying the impact of distance education, especially in students with special educational needs. The results show that e-learning during the pandemic has been a major challenge for these students (Smith, 2020; Zhang et al., 2020; Scott & Aquino, 2020; Šćepanović & Nikolić, 2020; Dianito et al., 2021; Gin et al., 2021).

It is a fact that anxiety is a part of any new academic experience (maybe any new experience), and it is amplified when the learning takes place online (Mathew, 2014). Literature shows that e-learning is usually a source of anxiety and exhaustion (Tuncay

& Uzunboylu, 2010; Pavlakis & Kaitelidou, 2012; Saadé et al., 2017; Zis et al., 2020; Duraku & Hoxha, 2020; Cadamuro et al., 2021; Bolatov et al., 2021; Fawaz & Samaha, 2021; Goncharova et al., 2022), although there are some findings in favor of e-learning (Lazarevic & Bentz's, 2021; García-González et al., 2021). But there are not many studies regarding the age group of students in high school that compare students with and without special educational needs, with a few exceptions that highlight the difficulties of these students (Becker et al., 2020; Lavigne-Cervan et al., 2021; Kalman-Halevi et al., 2021; Tessarollo et al., 2021).

Materials and methods

Research Hypothesis

The main hypothesis of our study is that there is a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. So, the basic research question is: 'Is there a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development?' Moreover, we assumed that there are statistically significant differences depending on personal characteristics (age, gender, level of education).

Participants

The research population of the present study is high school students with special educational needs in Greece. Students with special educational needs and students with typical development participated in the research in order to make the relevant comparison between the two groups. The research sample consists of 103 students between the ages of 12 and 19 who attend Greek High Schools. 55 of them were students with special educational needs, while the rest (48) were students of typical development.

Data collection method

The research tool used is an appropriately structured questionnaire consisting of a total of 39 questions and divided into five parts. Part A consists of five questions about the participants' personal data (age, gender, level of education, special educational needs, diagnosis). In Part B we estimate computer anxiety in general, based on the items used by Saadé et al. (2013) (four questions). In Part C there are 11 questions for e-learning courses assessment by the students, based on the items used by Yahya et al. (2021). In Part D we estimate e-learning anxiety based on the items used by Saadé et al. (2017) (four questions). Finally, in Part E we estimate e-learning exhaustion and fatigue using the Zoom Exhaustion & Fatigue Scale developed by Fauville et al. (2021) (15 questions).

Data analysis

After we collected the data, we used the SPSS Statistics which is statistical software, in order to analyze the information we received from the questionnaires. Specifically, we have organized, summarized and presented the data in a way that is easy to use and understand.

The next step was to calculate the scores of the questionnaire variables, specifically the scores of the variables: Computer Anxiety, E-learning Assessment, E-learning Anxiety, and E-learning Exhaustion / Fatigue. Each item of these variables have a specific score, as described by the authors (Saadé et al., 2013; Yahya et al., 2021; Saadé et al., 2017; Fauville et al., 2021). Finally, in order to be able to draw conclusions we used inductive statistics, namely t-test analysis and ANOVA analysis. In particular, t-test analysis is used for the variables: gender (values: boy-girl), and special educational needs (values: yes-no). This test is used in these particular cases because the variables take two values. On the other hand, the variables age and level of education take more than two values, so ANOVA analysis was used (Roussos & Tsaoussis, 2003).

Results

Personal data

Table 1 presents the results about the personal data of the participants. We see that 32% of the participants were 12-13 years old, 25,2% 14-15 years old, 26.2% 16-17 years old and 16.5% 18-19 years old. Therefore, the sample is age-biased, as the participants are from all age groups of the population. We also see that 51.5% of them were female and 45.8% male. Therefore, the sample is also representative in terms of the gender of the participants. Moreover, 31.1% of the participants have completed the 1st Grade of Junior High School, 16.5% the 2nd Grade of Junior High School, 5.8% the 3rd Grade of Junior High School, 7.8% the 1st Grade of High School, 20.4% the 2nd Grade of High School, and 18.4% the 3rd Grade of High School. The last question regarding the personal data of the participants was related to whether they have any learning disability, physical disability or any other Special Educational Needs diagnosis. It was found that 53.4% of them actually have a learning disability, a physical disability or any other Special Educational Needs diagnosis. Participants who had such a diagnosis were then asked to indicate which one, as shown in Table 1.

Table 1. Personal data of the participants

	Frequency N	Percent %	Cumulative Percent
Age			
12-13 years old	33	32,0%	32,0%
14-15 years old	26	25,2%	57,2%
16-17 years old	27	26,2%	83,4%
18-19 years old	17	16,5%	100,0%
Total	103	100,0%	
Gender			
Male	49	48,5%	48,5%
Female	52	51,5%	100,0%
Total	103	100,0%	
Level of education			
Junior High school 1st Grade	32	31,1%	31,1%
Junior High school 2nd Grade	17	16,5%	47,6%
Junior High school 3rd Grade	6	5,8%	53,4%
High school 1st Grade	8	7,8%	61,2%
High school 2nd Grade	21	20,4%	81,6%
High school 3rd Grade	19	18,4%	100,0%
Total	103	100,0%	
Disability			
Yes	55	53,4%	53,4%
No	48	46,6%	100,0%
Total	103	100,0%	
Diagnosis			
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (6.0%)	ASPERGER (2.0%)		
Generalized learning difficulties (10.0%)	Expressive Language Disorder (10.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dyslexia (4.0%)	Receptive Language Disorder (8.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dysgraphia (6.0%)	Speech Disorder: Stuttering (2.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dyanagnosia (4.0%)	Learning Disability due to lack of learning motivation (2.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dyscalculia (8.0%)	Lack of strategies for understanding and managing cognitive task (4.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dysorthography (8.0%)	Articulation disorder (6.0%)		
Specific Learning Difficulty (not defined) (2.0%)	Sensorineural hearing impairment (2.0%)		
Autism Spectrum Disorder (ASD) (4.0%)	Hearing Problems (Colher Implant) (2.0%)		
Emotional and Behavioral Disorder (6.0%)	Vision Problems (2.0%)		

Computer Anxiety

The next four questions explore students' anxiety about computers. The results obtained from their answers are summarized in Figure 1. It is obvious that the majority don't feel anxious about using computers. Specifically, 86.4% of them disagree and strongly disagree with the view that they feel apprehensive about using computers, 85.4% with the view that it scares them to think that they could cause the computer to destroy a large amount of information by hitting the wrong key, 93.1% with the view that they hesitate to use a computer for fear of making mistakes they cannot correct, and 94.2% with the view that computers are somewhat intimidating to them.

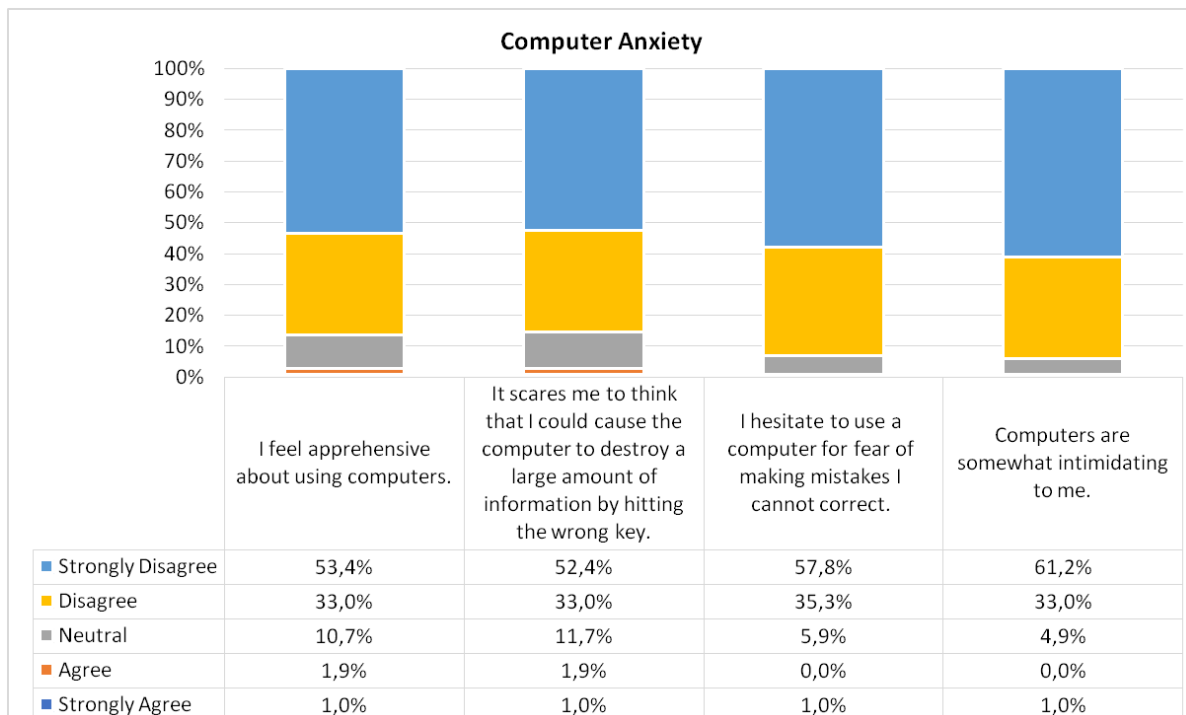


Figure 1. Computer Anxiety

Table 2 shows the average Computer Anxiety Scores for each item of the questionnaire and also, the average score for all the participants in the survey. The total average score is 1.57 out of 5, so we can say that the level of computer anxiety is generally low in our sample.

Table 2. Computer Anxiety Scores

Item	Score
I feel apprehensive about using computers	1.64
It scares me to think that I could cause the computer to destroy a large amount of information by hitting the wrong key	1.66
I hesitate to use a computer for fear of making mistakes I cannot correct	1.51
Computers are somewhat intimidating to me	1.47
Average Score	1.57

E-Learning Assessment

The next 11 questions concern the evaluation of the e-learning courses by the students. The results obtained from the first six questions are presented in Figure 2. From these results we see that although students think that e-learning is useful during the studies (66% agree and strongly agree), their opinion on the rest of the items they were asked about is mostly neutral.

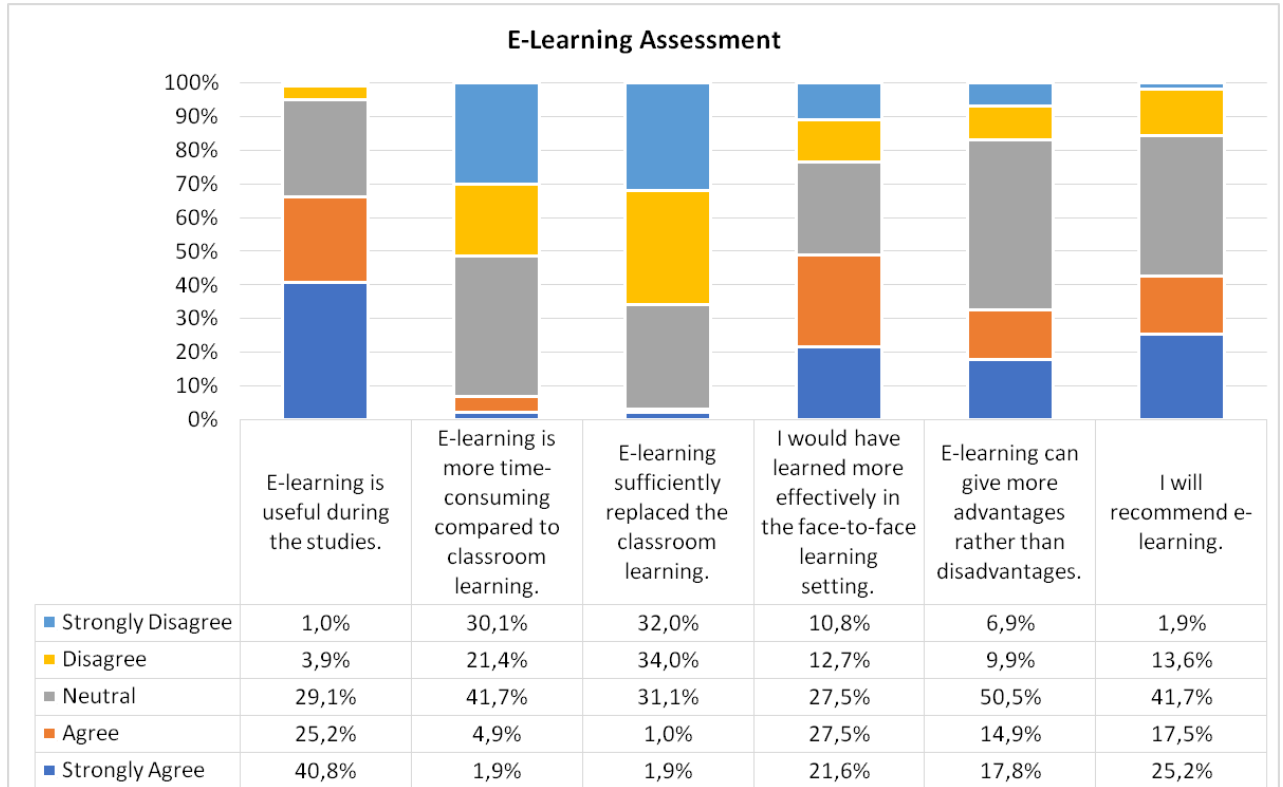


Figure 2. E-Learning Assessment

The next five questions asked students to compare e-learning to the traditional classroom. The obtained results are presented in Figure 3. In general they seem to value the traditional class slightly more positively or maintain a neutral attitude.

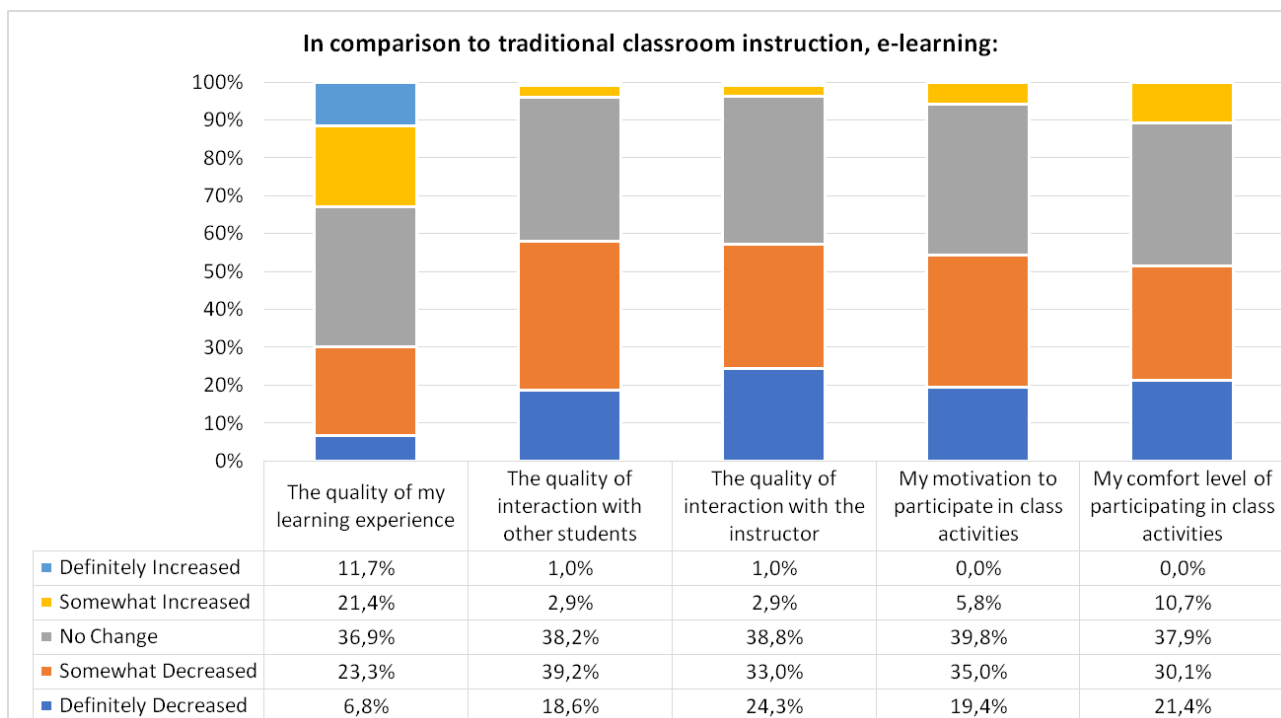


Figure 3. E-Learning in comparison to traditional classroom

Table 3 shows the average E-Learning Assessment Scores for each item of the questionnaire and also the average score for all the participants in the survey. The average score is 3.20 out of 5, so we can say that the participants assess e-learning in a positive way. All the items have scores above average (above 2.50), except from the item “E-learning sufficiently replaced the classroom learning”.

Table 3. E-Learning Assessment Scores

Item	Score
E-learning is useful during the studies	4.01
E-learning sufficiently replaced the classroom learning	2.07
E-learning can give more advantages rather than disadvantages	3.27
I will recommend e-learning	3.50
E-learning is more time-consuming compared to classroom learning	3.73
I would have learned more effectively in the face-to-face learning setting	2.64
The quality of my learning experience	3,08
The quality of interaction with other students	2,28
The quality of interaction with the instructor	2,23
My motivation to participate in class activities	2,32
My comfort level of participating in class activities	2,38
Average Score	2.86

E-Learning Anxiety

The fourth part of the questionnaire includes four questions about e-learning anxiety. The results are presented in Figure 4. In general, the majority of students do not seem to feel anxious about their online courses.

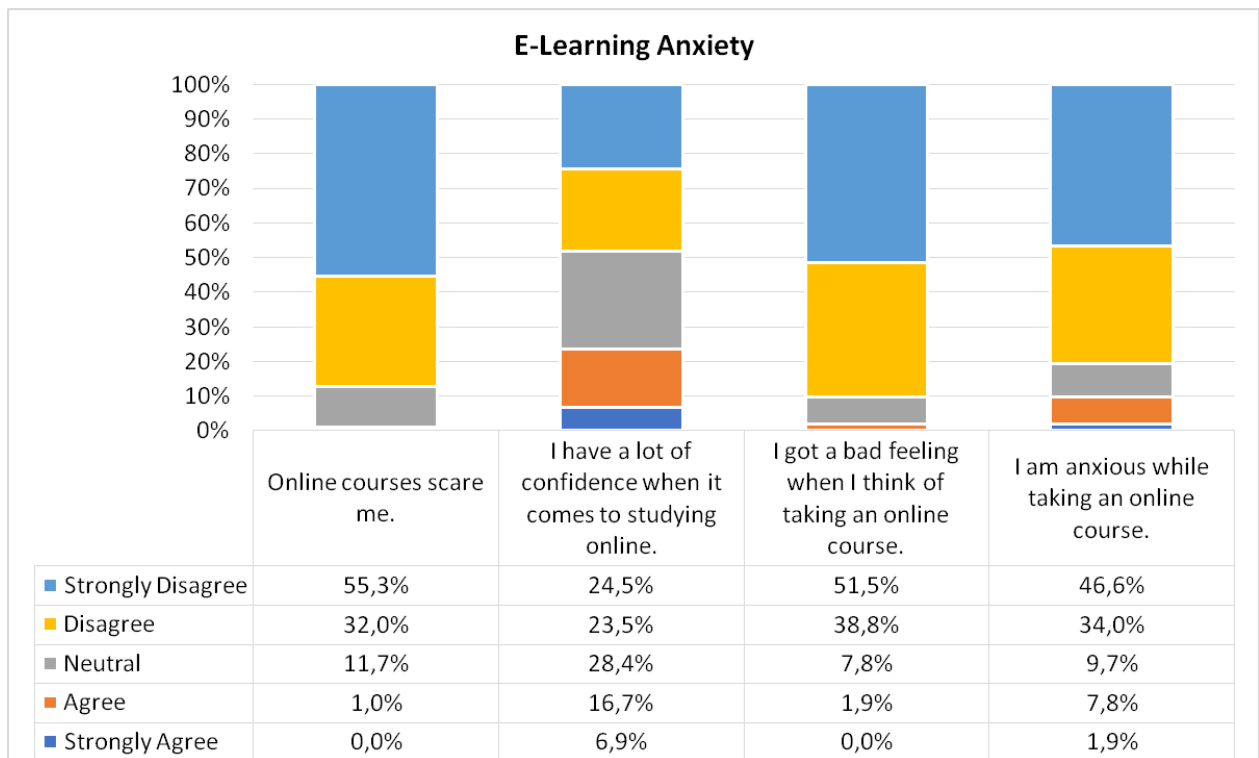


Figure 4. E-Learning Anxiety

Table 4 shows the average E-Learning Assessment Scores for each item of the questionnaire and also the average score for all the participants in the survey. The total average score is 2.11 out of 5, so we can say that the participants' level of e-learning anxiety is below average (below 2.50). All the items have scores below average, except from the item "I have a lot of confidence when it comes to studying online".

Table 4. E-Learning Anxiety Scores

Item	Score
Online courses scare me	1.58
I have a lot of confidence when it comes to studying online	3.42
I got a bad feeling when I think of taking an online course	1.60
I am anxious while taking an online course	1.84
Average Score	2.11

E-Learning Exhaustion and Fatigue

The final section of the questionnaire consists of 15 questions that assess students' e-learning exhaustion and fatigue. The results are presented in Figures 5 and 6. At first glance, it seems that the majority of students did not show any symptoms of exhaustion and fatigue after the online courses. However, we observe some notable percentages of students who showed such symptoms, particularly symptoms that affected their eyes and vision.

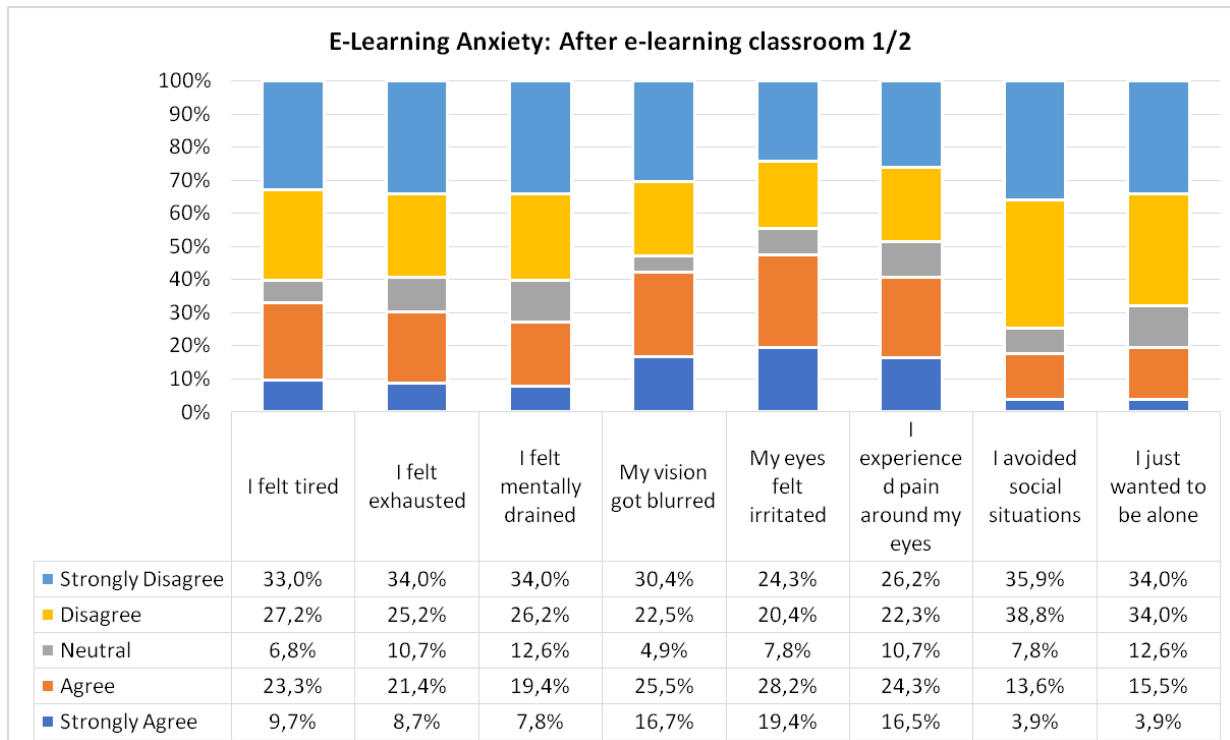


Figure 5. E-Learning Anxiety: After e-learning classroom 1/2

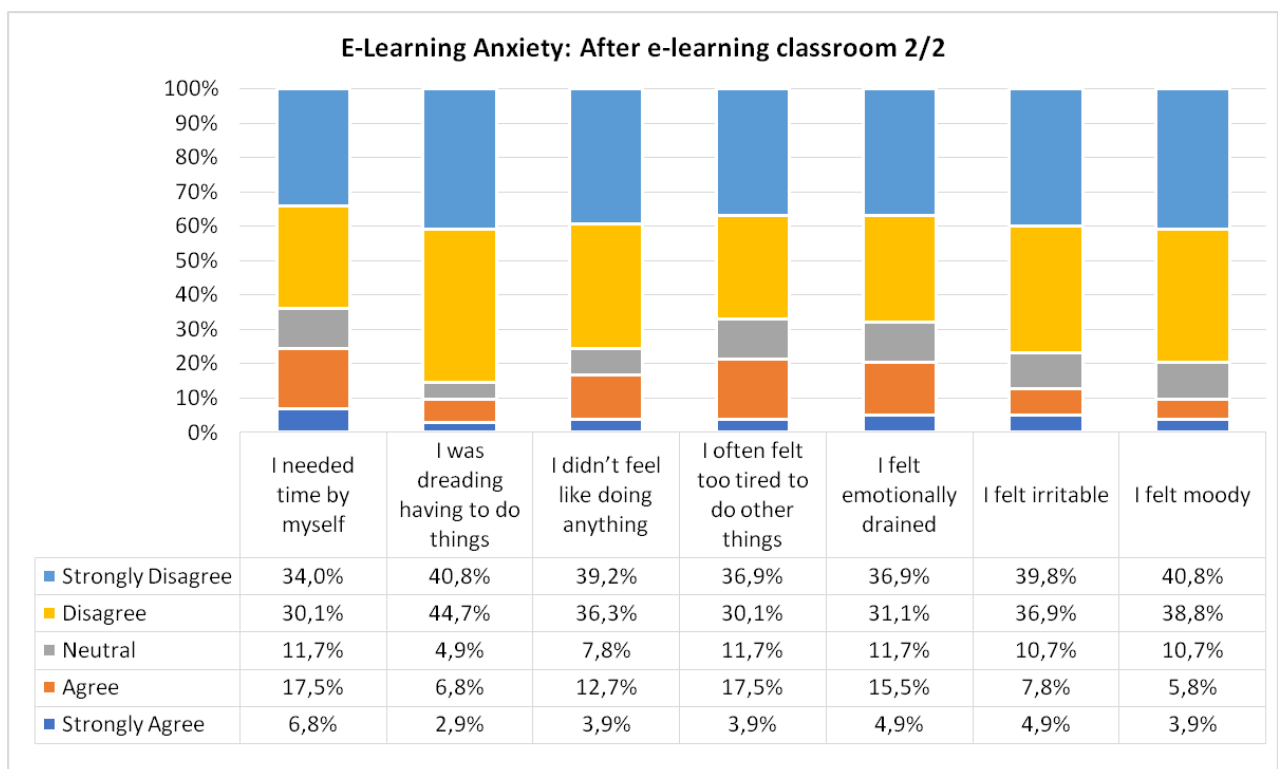


Figure 6. E-Learning Anxiety: After e-learning classroom 2/2

Table 5 shows the average E-Learning Exhaustion and Fatigue Scores for each item of the questionnaire and also, the average score for all the participants in the survey. The average score is 2.43 out of 5, so we can say that the participants' level of e-learning exhaustion and fatigue is slightly below average (below 2.50). All the items have scores below average, except from the items: "I felt tired" (2.51), "My vision got blurred"

(2.76), “My eyes felt irritated” (2.98), “I experienced pain around my eyes” (2.82), and “I just wanted to be alone” (3.67). Moreover, we see that the higher score is for the item: “I just wanted to be alone” (3.67), and the lower for the item “I was dreading having to do things” (1.86).

Table 5. E-Learning Exhaustion and Fatigue Scores

Item	Score
I felt tired	2.51
I felt exhausted	2.47
I felt mentally drained	2.36
My vision got blurred	2.76
My eyes felt irritated	2.98
I experienced pain around my eyes	2.82
I avoided social situations	2.21
I just wanted to be alone	3.67
I needed time by myself	2.33
I was dreading having to do things	1.86
I didn't feel like doing anything	2.06
I often felt too tired to do other things	2.21
I felt emotionally drained	2.20
I felt irritable	2.01
I felt moody	1.93
Average Score	2.43

Hypotheses Analysis

Table 6 presents the results obtained from the hypotheses analysis.

Table 6. Hypotheses analysis results

Variables tested	Test	Sig.	Statistically significant relationship
Computer anxiety – age	ANOVA	0.059	No
Computer anxiety – gender	t-test	0.236	No
Computer anxiety – level of education	ANOVA	0.486	No
Computer anxiety – special educational needs	t-test	0.125	No
E-learning assessment – age	ANOVA	0.016	Yes
E-learning assessment – gender	t-test	0.003	Yes
E-learning assessment – level of education	ANOVA	0.104	No
E-learning assessment – special educational needs	t-test	0.000	Yes
E-learning anxiety – age	ANOVA	0.072	No
E-learning anxiety – gender	t-test	0.013	Yes
E-learning anxiety – level of education	ANOVA	0.059	No
E-learning anxiety – special educational needs	t-test	0.004	Yes
E-learning exhaustion and fatigue – age	ANOVA	0.485	No
E-learning exhaustion and fatigue – gender	t-test	0.655	No
E-learning exhaustion and fatigue – level of education	ANOVA	0.619	No
E-learning exhaustion and fatigue – special educational needs	t-test	0.867	No

We see that age have a significant impact in the variable E-learning Assessment. Specifically, students aged 18-19 assess E-learning higher (mean=3.144) and students aged 12-13 assess it lower (mean=2.635). So, we could say that the younger students

assess lower the E-learning as a whole. On the other hand, there is no significant relationship between age and the other variables tested.

Regarding gender, there is a significant impact in the variables E-learning assessment and E-learning anxiety. In particular, we found that girls assess E-learning higher than boys (girls mean = 3.038; boys mean = 2.685) and also, they are less anxious about it (girls mean = 1.952; boys mean = 2.265). As for the level of education, although there are some slight differences, there are no statistically significant relationships with the variables tested.

Regarding the main hypothesis of our research, that is there is a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development, we found some interesting findings. In particular, we found statistically significant relationships with E-learning assessment and with E-learning anxiety. It seems that students with special educational needs assess e-learning more negatively than students of typical development (students with special educational needs mean = 2.654; students with typical development mean = 3.102), and they also seem to be more anxious about it (students with special educational needs mean = 2.273; students with typical development mean = 1.918).

Conclusions

The results of this research are in line with the findings of previous research (Becker et al., 2020; Lavigne-Cervan et al., 2021; Kalman-Halevi et al., 2021; Tessarollo et al., 2021), as we found that students with special educational needs have more symptoms of anxiety, as a result of e-learning, but they are not found to have more symptoms of exhaustion and fatigue. Other variables that have been tested are age, gender, and level of education. The differences are slight but worth to mention in all the variables tested.

Specifically, we found that younger students assess lower the E-learning as a whole. Moreover, girls seem to assess E-learning higher than boys and also, girls are less anxious about it. Finally, level of education does not seem to have an impact in all the variables tested.

The main hypothesis of the present study was that there is a statistically significant difference in anxiety and symptoms of exhaustion as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. From the above, the first part of our hypothesis concerning anxiety is confirmed, while the second part concerning symptoms of exhaustion is not confirmed.

These findings are very interesting and a significant step for better understanding how students experience e-learning, and especially those of special educational needs. However, the research should be continued, because there are certain limitations to the present research. The sample was from a specific Greek area, so we propose to expand

the research also in other areas of Greece. So the conclusions of the present research cannot be generalized. We hope that the research in this field will continue, so that more data can be collected on a particularly important and modern problem of pedagogy, namely the effect of e-learning on students and especially on those with special learning needs.

Bibliography

Adamsson, A., & Bernhardsson, S. (2018). Symptoms that may be stress-related and lead to exhaustion disorder: a retrospective medical chart review in Swedish primary care. *BMC Family Practice*, 19(1), 1-9.

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.

Al-Biltagi, M., & Sarhan, E. A. (2016). Anxiety Disorder in Children: Review. *J. Paedi. Care. Inol*, 1(1), 18-28.

Allison, V. L., Nativio, D. G., Mitchell, A. M., Ren, D., & Yuhasz, J. (2014). Identifying symptoms of depression and anxiety in students in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 30(3), 165-172.

Al-Qahtani, A. A., & Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 29(3), 220-234.

Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777.

Birmaher, B., Brent, D.A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 1230–1236.

Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Askarova, A. Z., Baikanova, R. K., Smailova, D. S., & Fabbro, E. (2021). Online-learning due to COVID-19 improved mental health among medical students. *Medical science educator*, 31(1), 183-192.

Cadamuro, A., Bisagno, E., Rubichi, S., Rossi, L., Cottafavi, D., Crapolicchio, E., & Vezzali, L. (2021). Distance learning and teaching as a consequence of the covid-19 pandemic: A survey of teachers and students of an Italian high school taking into account technological issues, attitudes and beliefs toward distance learning, metacognitive skills. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 17(1), 81–89

Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory-student version: cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 709-718.

Catalano, A. (2014). Improving distance education for students with special needs: A qualitative study of students' experiences with an online library research course. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 8(1-2), 17-31.

- Cole, A. (2019). *Experiences of postsecondary students with physical disabilities with online learning*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Dianito, A. J., Espinosa, J., Duran, J., & Tus, J. (2021). A glimpse into the lived experiences and challenges faced of PWD students towards online learning in the Philippines amidst COVID-19 pandemic. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(1), 1206-1230.
- Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2017). Exhaustion syndromes: Concepts and definitions. In *Burnout, fatigue, exhaustion* (pp. 77-104). Palgrave Macmillan, Cham.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education: A study of interaction among students' mental health, attitudes toward online learning, study skills, and changes in students' life*. Available online: https://www.researchgate.net/publication/341599684_The_impact_of_COVID-19_on_higher_education_A_study_of_interaction_among_students'_mental_health_at_titudes_toward_online_learning_study_skills_and_changes_in_students'_life (Accessed July 2021).
- Dyrbye, L. N., West, C. P., & Shanafelt, T. D. (2009). Defining burnout as a dichotomous variable. *Journal of General Internal Medicine*, 24(3), 440-440.
- Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). *Zoom Exhaustion & Fatigue Scale*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3786329>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57.
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 241-256.
- García-González, J., Ruqiong, W., Alarcon-Rodriguez, R., Requena-Mullor, M., Ding, C., & Ventura-Miranda, M. I. (2021). Analysis of Anxiety Levels of Nursing Students Because of e-Learning during the COVID-19 Pandemic. In *Healthcare* (Vol. 9, No. 3, p. 252). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E., & Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and Undergraduates with Disabilities: Challenges Resulting from the Rapid Transition to Online Course Delivery for Students with Disabilities in Undergraduate STEM at Large-Enrollment Institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 20(3), ar36.
- Goncharova, O., Maslova, A., Kirsanova, S., Rutkovska, A., & Yehorova, Y. (2022). Virtual learning anxiety: A case study of Pedagogical University (Ukraine). *Review of Education*, 10(1), e3320.
- Herbert, M. (1997). *Psychology, problems of childhood*, Vol. A' (pp. 157-163). Athens: Greek Letters (in Greek).
- Jain, P., Rao, D., & Bansal, V. (2014). Ease of E-Learning for Special Needs Persons: Using E-Learning Utility. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(2), 1-4.
- Kahiigi, E. K., Ekenberg, L., Hansson, H., Danielson, F. T., & Danielson, M. (2008). Exploring the e-Learning State of Art. *Electronic Journal of e-learning*, 6(2), pp149-160.

- Kalman-Halevi, M., Tutian, R., & Peled, Y. (2021). Emotional costs among students with learning disabilities and ADHD in online learning during the Covid-19 epidemic. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 678-688). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lavigne-Cervan, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Sánchez-Muñoz de León, M., Real-Fernández, M., & Navarro-Soria, I. (2021). Implications of the Online Teaching Model Derived from the COVID-19 Lockdown Situation for Anxiety and Executive Functioning in Spanish Children and Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10456.
- Lazarevic, B., & Bentz, D. (2021). Student perception of stress in online and face-to-face learning: the exploration of stress determinants. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 2-15.
- Lim, H. (2007). Effects of attributions and task values on foreign language use anxiety. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-20.
- Mathew, D. (2014). E-learning, Time and Unconscious Thinking. *E-Learning and Digital Media*, 11(2), 135-140.
- Mitrousi, S., Travlos, A., Koukia, E., Zyga, S. (2013). Anxiety theories: A critical review. *Hellenic Journal of Nursing Science*, 6 (1): 21-27 (in Greek).
- Monga, S., Birmaher, B., Chiappetta, L., Brent, D., Kaufman, J., Bridge, J., & Cully, M. (2000). Screen for child anxiety-related emotional disorders (SCARED): Convergent and divergent validity. *Depression and anxiety*, 12(2), 85-91.
- Nikou, S., & Maslov, I. (2021). An analysis of students' perspectives on e-learning participation—the case of COVID-19 pandemic. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299-315.
- Nolan, C., & Sullivan, O. (2013). *Managing Fatigue in College*. Unilink Service, Trinity College Disability Service.
- Opoku, M. A., Yoon, H., Kang, S. W., & You, M. (2021). How to Mitigate the Negative Effect of Emotional Exhaustion among Healthcare Workers: The Role of Safety Climate and Compensation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6641.
- Österberg, K., Persson, R., Viborg, N., Jönsson, P., & Tenenbaum, A. (2016). The Lund University Checklist for Incipient Exhaustion: a prospective validation of the onset of sustained stress and exhaustion warnings. *BMC Public Health*, 16(1), 1-13.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.
- Pavlakakis, A., & Kaitelidou, D. (2012). Burnout syndrome in students of a distance learning program: The Open University of Cyprus experience. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 15(1).
- Qureshi, M. O., & Sajjad, S. R. (2015). Emotional exhaustion and its correlation with job performance and job satisfaction in the Kingdom of Saudi Arabia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3 S1), 51-51.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.

- Richardson, J. T. (2014). Academic Attainment of Students with Disabilities in Distance Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 291-305.
- Richardson, J. T. (2015). Academic attainment in deaf and hard-of-hearing students in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 164-177.
- Richardson, J. T. (2017). Academic attainment in students with autism spectrum disorders in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 81-91.
- Riley, W. T., Rothrock, N., Bruce, B., Christodolou, C., Cook, K., Hahn, E. A., & Cella, D. (2010). Patient-reported outcomes measurement information system (PROMIS) domain names and definitions revisions: further evaluation of content validity in IRT-derived item banks. *Quality of life research*, 19(9), 1311-1321.
- Roussos, P. & Tsaoussis, I. (2003). *Statistics applied in social sciences*, Athens: Ellinika Gramata (in Greek).
- Saadé, R. G., & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 8(1), 177-191.
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and Performance in Online Learning. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference*, Vietnam, pp. 147-157. Santa Rosa, CA: Informing Science Institute.
- Saadé, R., Kira, D., & Nebebe, F. (2013). The challenge of motivation in e-Learning: role of anxiety. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 301-308). Informing Science Institute.
- Šćepanović, M. N., & Nikolić, S. J. (2020). Inclusive Education of Children with Disabilities in the Online Environment. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 2(3), 275-288.
- Schwarz, R., Krauss, O., & Hinz, A. (2003). Fatigue in the general population. *Oncology Research and Treatment*, 26(2), 140-144.
- Scott, S., & Aquino, K. (2020). Covid-19 transitions: Higher education professionals' perspectives on access barriers, services, and solutions for students with disabilities. *Association of Higher Education and Disability*, 9, 1-8.
- Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167-173.
- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 17(6), 605-625.
- Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2021). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of attention disorders*, 10870547211027640.
- Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(2), 142-150.

- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Available online: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (last visited 11/11/2021).
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 1-2.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Yahya, M. W. B. H., Rahman, T., & Siddiq, A. A. (2021). Online Learning in the Quran Reading Class during Covid-19 Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 142-158.
- Zdun-Ryżewska, A., Nadrowska, N., Basiński, K., Walkiewicz, M., & Błazek, M. (2021). Who is a tired student? Fatigue and its predictors from a gender perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(6), 139-154.
- Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information systems frontiers*, 5(2), 207-218.
- Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., Dey, A.K., Kuehn, K., Riskin, E., Xu, X. & Mankoff, J. (2020). How Does COVID-19 impact Students with Disabilities / Health Concerns?. *arXiv preprint arXiv: 2005.05438*.
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2020). Medical studies during the COVID-19 pandemic: the impact of digital learning on burnout and mental health. Available online: <https://assets.researchsquare.com/files/rs-63097/v1/7547a7c8-a425-49ce-b22c-a052d8cdd71e.pdf?c=1598047738> (Accessed July 2021).

Mental resilience in teachers

Dimitra Dimopoulou, PhD Student

Department of Psychology, South-West University “Neofit Rilski”

E-mail: dimitradimopoulou1@gmail.com

***Abstract:** The article reviewed research on mental resilience that often examines the cumulative presence of various negative states and events and the effect of cumulative risk on a child's psychological well-being. Often, a person is asked to deal with more than one risk factor, which increases the risk of a negative outcome, such as emotional disturbances, behavioral and interpersonal problems, school failure, etc. Some protective factors for maintaining mental resilience are also presented. The factors that build and contribute to teachers' mental resilience are emphasized.*

***Keywords:** mental resilience; teachers; schools*

Introduction

The interest of teachers and psychologists is often driven by the behavior of children who, despite living in adverse and stressful conditions, are adequately functioning, have good social adjustment, and do not have particular psychological problems. Research has been conducted that has uncovered such findings - for example, the researcher Norman Garnezy (1987) conducted a study using a sample of children whose parents had schizophrenia. He found that despite the parents' difficulties, the children appeared to be in good fit. A similar sample was studied by researcher James Anthony (1974), who called these children "invulnerable" because they had managed to maintain emotional attachment to their parents without being adversely affected by their mental illness.

Werner (1989; 1996) conducted a study using a sample of infants from Kauai Island, Hawaii, and observed that all of these infants living in poverty and experiencing prenatal problems were in the high-risk group with problems in their psychosocial adjustment. However, it was found that when there were some environmental factors, such as close emotional attachment to the family and support of the family by informal social networks, and some individual characteristics, such as sociality, the children did not present a serious psycho-social adjustment problem; rather they were psychologically adapted.

What is mental resilience?

Mental resilience is related to the reduction of the negative effects of stress factors on one's mental health and the promotion of one's psychological well-being (Masten & Coatsworth, 1998). Furthermore, the research and the understanding of mental resilience enable the development of primary programs and interventions in the general population targeting at preventing and coping with significant children's difficulties (Masten & Reed, 2002).

Richardson and his colleagues (1990) have described mental resilience as the process of dealing with adverse and anxious events or situations that provoke the endurance of individuals, in a way that gives the individual additional protective mechanisms and coping skills from those that people had before these adverse events. Wolin & Wolin (1993) define mental resilience as the ability of a person to recover, withstand difficulties and to rebuild itself.

Rirkin & Hoopman (1991) focused on students and teachers and defined mental resilience as the ability of a person to regenerate and develop social, academic, and professional competence despite exposure to stressful situations. According to Higgins (1996), mental resilience is a process of personal recovery and development. The mentally resilient person builds healthy relationships, pursues social change, sets goals, has a keen interest in life, believes that through every difficulty in life he / she derives something good and overcomes every problem by looking at the positive side.

Another important element from Gu & Day (2007) is that mental resilience is determined by the interaction between the particular characteristics of the individual and the characteristics of the environment in which they live and grow. For this reason, mental resilience depends on the conditions a person will encounter and his or her ability to manage them successfully.

Mental resilience is a process of adapting well to adversity, traumatic experiences, or even major sources of stress, such as family problems or relationship problems, serious health problems, stressful work, and financial situations (Newman, 2002). It means bouncing back from difficult experiences (Newman, 2002).

A person is considered as mentally resilient when, despite living under adverse and stressful conditions, which endanger his or her psychological well-being and social adjustment, he / she manages to adapt smoothly to his / her environment and to be psychologically sufficient (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Rutter, 2006). There are some factors, such as adverse and stressful conditions, which endanger the condition of the individual and are therefore called risk factors. However, when a person is able to

overcome these factors and adjust to be psychologically sufficient, it indicates that some other factors have a balancing effect and protect the individual from the negative effects of these difficulties. These factors can be either individual or environmental and are known in the international literature as protective factors (Glantz & Johnson, 1999; Masten & Powell, 2012).

Dimensions and Characteristics of Mental Resilience

The concept of mental resilience involves the evaluation of two important dimensions. As for the first dimension, it refers to whether a person is doing well in his/her life mainly in relation to a set of expected behaviors and developmental achievements. The second dimension relates to the exposure of the individual to difficult conditions, either in present or in the past, which may jeopardize the smooth development of the individual. Therefore, a prerequisite for the study of mental resilience is the clear definition of expected achievements at developmental stages and the definition of the criteria that assess risk conditions (Masten & Curtis, 2000).

Essentially, in order a person to be mentally resilient this person must be under bad, stressful conditions that are risk factors, to have a positive adjustment despite being under these conditions and to have protective factors that appear in order to protect the individual from the adverse effects of risk factors (Masten & Powell, 2003).

Successful adaptation is a key indicator of mental resilience. The basic key indicators of a child or adolescent's positive adjustment are the quality of their relationships with other children, their school performance, peer acceptance, friendship, self-esteem, positive affective mood, lack of behavioral problems, and the participation in appropriate activities depending on the stage of development (Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Reed, 2002).

Risk and protective factors for mental resilience

A risk factor is any stressful experience or negative situation that causes difficulties in psychosocial adjustment or psychological problems (Masten, 2001). Risk factors can be found in the community, in school, in peer relationships, in family etc. A problematic family environment can lead to emotional and behavioral problems in the individual (Cicchetti & Carlson, 1989). Peer rejection and victimization can also negatively affect one's school adjustment and the sense of achievement (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Other risk factors are premature birth, severe conflict divorce, abuse, illness or psychopathology in parents, poverty, puberty, war trauma, or natural disasters (Garmezy, 1987; Werner, 1989; Werner, 1996). In addition, degraded school environments are a risk factor as they appear to be associated with poor performance, school dropout, behavioral problems, substance use, etc. (Reddy et al., 2003).

Often a person is asked to deal with more than one risk factor, which increases the risk of a negative outcome, such as emotional disturbances, behavioral and interpersonal problems, school failure, etc. (Sameroff et al., 2003). There is a cumulative presence of various negative states and events that affect a child's psychological well-being.

Factors that strengthen mental resilience and reduce the likelihood of problems are called protective factors and can be either endogenous (found in the individual - student, teacher) or environmental (found in the family, school, peer relationships, community) (Hatzichristou et al., 2014).

The protective factors for enhancing mental resilience encountered in the individual include high self-esteem, internal control, optimism for the future, high academic ability, sense of humor, problem-solving ability, good cognitive functions, ability to regulate emotions and behavior, sociability and good interpersonal skills for creating positive relationships (Noltemeyer & Bush, 2013).

At family level the role of the parents is very important in promoting children's mental resilience (Hatzichristou et al., 2014). The influence of the family, which is closer to the child than anyone else in their environment and has a long lasting relationship with them, is important and powerful (Luthar & Zelazo, 2003). One of the most important protective factors is the supportive-positive family climate and the warm relationships among the family members.

According to Gladstone & Beardslee (2002) a good relationship with even one parent can play a protective role for children whose other parent is suffering from mental illness. According to Klein & Forehand (2000), a good and supportive relationship between mother and child is associated with less depressive mood and less behavioral problems in the child when the child is living in poverty. Other factors in the family that can play a positive role in children's mental resilience are parental education, an organized environment, high and realistic expectations from parents, parental involvement in learning and a good socio-economic level (Garmezy, 1991).

Furthermore, the school plays a key role in promoting one's mental resilience. School is not only a source of knowledge and information for students but is also a source of

creation for close interpersonal relationships and is an important protective factor and a prerequisite for the promotion of mental resilience (Hatzichristou et al., 2014). School needs to prepare students to adapt positively to the environment and to have good mental health regardless of the risk factors that children bring with them to class (Esquivel et al., 2011).

A protective role in enhancing school-based mental resilience can play the positive classroom climate, a supportive relationship with the teacher, an active student engagement in the school community, a sense of belonging, enabling classroom participation and rewarding - focusing on the development of academic and social skills (Garmezy, 1991). Hetherington & Elmore (2003) emphasize on the positive relationship between peers and argue that a good and supportive relationship with another child can be protective when the child has to deal with the separation or divorce of his or her parents.

Concerning the community, protective factors relate to the existence of support networks and cohesion of the neighborhood in which the child lives. In particular, safety, low levels of violence, sense of belonging to the community, access to services, and job opportunities play an important role (Wright et al., 2013).

Finally, some researchers have begun to consider the contribution of various biological factors to the phenomenon of mental resilience. They consider that there is a two way relationship between biology and psychology. Biological factors influence psychological processes, which in turn, together with one's experiences, affect gene - expression as well as brain structure, function, and organization (Curtis & Cicchetti, 2003). The same researchers believe that the hypothesis that stressful stimuli may trigger different areas of the brain of psychologically sufficient or inadequate children should be examined, as well as that mentally retarded and mentally vulnerable children have different forms of brain structure and function (Curtis & Cicchetti, 2003).

Mental Resilience and Teachers. Factors that Build Teachers' Mental Resilience

The schools can help students in promoting their mental resilience. It would be inappropriate to ask students to develop such behaviors and attitudes that promote mental resilience when their teachers, who are role models for the students, do not exhibit similar behaviors or attitudes (Hatzichristou et al., 2014; Henderson & Milstein, 2003; Reddy et al., 2003). Therefore, interest needs to be focused on teachers' levels of mental resilience. Teachers are faced with a variety of challenges in their workplace

every day that are likely to disrupt their mental balance. There is often confusion about the role of the teacher in the school and how they should do their job. Their tasks are varied and the expectations for their role are very high resulting in confusion and uncertainty, frustrating their efforts and diminishing their stocks of mental resilience (McCann & Johannessen, 2004).

One factor that plays a deterrent role to teachers' mental resilience is the fact that the student population comes from different socio-economic backgrounds and has different national backgrounds, which often creates stress to teachers. Another factor that is deterrent is the fact that the profession of the teacher is discredited by society and there is a growing and prolonged negative criticism to the school environment. Besides, teachers are led to a sense of stagnation as they repeat a particular role for many years and often find it difficult to follow the rapid pace of technology development (Hatzichristou et al., 2014).

Some other deterrent factors to teacher mental resilience are the lack of supporting sources, the lack of opportunities for professional development in the school environment and the over-involvement of parents in their work. Parents sometimes do not realize that their involvement interferes with teachers' work and creates a negative climate (Ingersoll, 2001).

An important factor also seems to be that when teachers are old, they have limited flexibility in order to adapt into new circumstances. In addition to the above, a restraining role in promoting teacher mental resilience seems to be the restructuring of schools, focusing on transferring control from central authority to the school environment. This creates challenges and requires new skills for school community members (Henderson & Milstein, 2003).

Factors that Contribute to Teachers' Mental Resilience

As has been mentioned above, mentally resilient students need mentally resilient teachers. Henderson & Milstein (2003) have described six key factors that contribute to the promotion of school-based mental resilience. These six factors can be applied to teachers as well.

- **Developing Positive Social Relationships:** Teachers spend most of their day interacting with their students. However, there is little time left for interaction with their colleagues, which does not contribute to the feeling of a supportive climate and the development of positive social relationships. This is why there is a need to provide

opportunities for communication between colleagues in the school through shared decision-making in order to shape the feeling of the team in order to achieve common goals.

- **Creating specific and clear boundaries:** Rules in the school environment are important to be governed by clarity and consistency. However, many times teachers who have to operate within a complex set of rules are confronted with several rules that are unclear. All teachers should be actively involved in shaping the rules and to have a common approach on how these boundaries are interpreted in order to apply them.
- **Learning life-skills:** The rapid development of new knowledge and technological breakthroughs requires from teachers to be informed and professionally developed in order to be able to follow social change. Schools should provide opportunities for meaningful professional development in order to upgrade the teacher's role in enhancing his / her self-esteem. In addition, the teacher should be able to provide assistance while accepting the help of his or her colleagues.
- **Provision of support and care:** A key element in promoting mental resilience is the creation of a supportive school climate and a sense of recognition by teachers and their peers. To this, it is important for teachers to be provided with appropriate feedback and rewards for their work.
- **Existence of high expectations and clear expressions:** Often the role of the teacher is limited in order to maintain the classroom, that is, the only expectation is to spend the year with as little disruption as possible to the proper functioning of the classroom. This, however, creates a sense of stagnation and as a result the teachers' mental resilience is undermined. Teachers are motivated when they consider that they serve higher goals that go beyond the narrow scope of their role. This is achieved when all members of the school community share a common mission and set common goals. Important elements in achieving a shared mission are team spirit, empathy and a growing sense of understanding among members.
- **Providing opportunities for meaningful participation:** Teachers need opportunities in order to enable them to acquire new skills and engage in activities that are new challenges for themselves. The transfer of any responsibility from school administration to the school itself can play an important role in this goal, as teachers are called upon to take on other roles.

According to Gu & Day (2007), individual characteristics such as self-esteem, self-efficacy, motivation, and ingenuity appear to play an important role in promoting mental resilience. These elements seem to help the person become more mentally resilient when is facing any difficulty. However, these two researchers point out that mental resilience is a multidimensional and complex process that is influenced by one's interactions with the community.

Stanford (2001) in a study conducted concluded that mentally resilient teachers derive a deep personal satisfaction from their work based on support from colleagues, family and friends as well as from their relationship with social contexts like the church.

Mansfield et al. (2016) had grouped the factors that appear to influence teachers' mental resilience and identified two categories of them - deriving from personal resources (for example, internal motivation, feelings of effectiveness and self-confidence) and those who derive from related resources. The duty that teachers display for their role and initiative also seem to be important for teachers' mental resilience as they affect the way of how teachers manage and deal with adverse conditions (Cameron & Lovett, 2015). Some other individual factors associated with teacher mental resilience are optimism, hope, parent-teacher and student - teacher trust, empathy, social and emotional competence (Jennings et al., 2013).

Regarding the second category of factors, which come from the environment in which teachers live and work, teacher - principle, teacher - teacher and teacher - student relationships are important, and it seems that the stronger these relationships are, the greater the mental resilience of the school (Le Cornu, 2009). When there are healthy relationships between members of a school community, emphasis is placed on the importance of mutual empowerment, development and support, which are at the heart of the process of mental resilience (Day & Gu, 2014).

The teacher - principal relationship is strengthened when principals recognize teachers' abilities and offer encouragement and support for their initiatives. In this way, teachers experience feelings of satisfaction and are encouraged to develop themselves as professionals (Cameron & Lovett, 2015). Particularly important seems to be the relationship between teachers as they have daily conversations and face common problems and concerns so they can provide emotional support and help to each other (Howard & Johnson, 2004). These relationships are important for teacher effectiveness, professional commitment and mental resilience.

Teachers' mental resilience is strongly influenced by school policy, that is, by how school works. In particular, schools that promote staff mental resilience and well-being are characterized by supportive leadership, team-building, teamwork, opportunities for meaningful participation, and decision-making (Cameron & Lovett, 2015).

Factors such as confidence, autonomy, collegiality, leadership, and emotional support are of the utmost importance for enhancing mental resilience in school communities. Finally, supporting networks have an important role, especially for young teachers working in remote areas. Supporting networks can be located within the school, outside of it or even online in order to help teachers cope with adverse conditions (Le Cornu, 2009).

Previous Research of Mental Resilience of Teachers

In teachers, mental resilience can be defined as an aptitude (the ability of the teacher to use personal and relevant resources in order to manage adverse conditions), a process (a dynamic process in which individual characteristics of teachers interact with environmental factors), and an outcome - it is the result of teachers experiencing professional development and commitment, excitement, and prosperity (Beltman et al., 2011).

According to Howard & Johnson (2004), teachers who are mentally resilient can thrive in difficult situations, manage their behavior, and show empathy to their students. In addition, they hold back negative emotions and focus on the positive ones; they experience a sense of pride and show an increased commitment to school and their profession. Pretsch et al. (2012) conducted a survey of 170 teachers in Germany and found that mental resilience predicted teachers' well-being.

Patterson, Collins & Abbott (2004), after defining mental resilience as a process in which energy needs to be used productively to achieve school goals even in difficult situations, conducted a study which concluded that teachers who were mentally resilient were using some strategies related to decision making, career seeking, problem solving, support from friends and coworkers and flexibility.

Gu & Day (2007) in their research indicated that an important factor for teachers in order to remain in their profession is to maintain motivation and commitment in their role as teachers. More specific, they report that mentally resilient teachers strive to exert control over the difficult situations they face in both their personal and professional lives with the ultimate goal of fulfilling their duty in order to succeed professionally

(Gu & Day, 2007). The same researchers in a subsequent study gave special attention to the training and preparation of teachers in order to be able to successfully cope with adverse conditions. They pointed out that emphasis should be placed on promoting and maintaining teachers' mental resilience through their specialized training to improve the quality of teaching and the level of learning for all students (Day & Gu, 2014, p.67).

In a survey conducted in the United Kingdom, it was found that in cases where teachers were mentally resilient, students exhibited similar or even better behavior than expected (Day, 2014). In addition, teachers' individual characteristics appeared to have a greater influence on student performance than school characteristics (Day, 2014).

The Australian National Education System has set out in its curriculum a number of individual and social skills that are directly or indirectly related to mental resilience and which teachers should possess (ACARA, n.d.). Teachers should teach these skills, both during classroom and when they interact with students, colleagues, and members of the wider community (ACARA, n.d.). Some of the skills included in this specific curriculum are self-awareness, which includes the recognition of emotions, self-perception and self-assessment (ACARA, n.d.). In addition, self-management is related to the appropriate way of expressing emotions, discipline, confidence, mental resilience, adaptability as well as the ability to set goals and take initiatives (ACARA, n.d.). As for the social skills that a teacher should have and related to mental resilience are social awareness and social management (ACARA, n.d.). The first one is about empathy, contribution to society, understanding that there are different perspectives on a topic, and defending and supporting those in need (ACARA, n.d.). The second involves communication, teamwork and collaborative work, decision making, conflict resolution, building and maintaining relationships (ACARA, 2012).

The aforementioned skills are well known in the international literature as being related to mental resilience (Beltman et al., 2011). That is why it is of the utmost importance that teachers should receive education related to acquiring and gaining these skills so that they can then teach them to their students and thus contribute to promoting their mental resilience.

According to Mansfield et al. (2016), teachers in order to acquire mental resilience need to create some personal resources, such as motivation, social, and emotional competence. Moreover, they need to find ways to leverage relevant resources such as social gatherings, support networks and to develop problem management strategies such as problem solving, time management, and balanced personal and professional

life. All of this will help the teacher to manage the challenges of the environment in the light of mental resilience and thus experience the effects of mental resilience such as pleasure, well-being, satisfaction, and professional commitment.

References

- ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority). (n.d.). *General capabilities in the Australian Curriculum*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/>
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. John Wiley & Sons.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Review Research, 6*(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching, 21*(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>
- Cicchetti, D., & Carlson, V. (Eds.). (1989). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge University Press.
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology, 15*(3), 773-810.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 638–654
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools, 48*(7), 649-651.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals, 20*(9), 459–466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>

- Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159–174. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
- Gladstone, T. R. G., & Beardslee, W. R. (2002). Treatment, intervention, and prevention with children of depressed parents: A developmental perspective. In S. H. Goodman & I. H. Gotlib (Eds.), *Children of depressed parents: Mechanisms of risk and implications for treatment* (pp. 277–305). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10449-011>
- Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. Springer.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299–325). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_14
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (Updated ed.). Corwin Press.
- Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 182–212). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.010>
- Higgins, G. O. C. (1996). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled

- trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Klein, K., & Forehand, R. (2000). Family processes as resources for African American children exposed to a constellation of sociodemographic risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 53-65.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510–549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529–550. <https://doi.org/10.1017/s095457940000314x>
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2012). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-26). Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.

- McCann, T. M. & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145.
- Newman, R. (2002). The road to resilience. *Monitor on Psychology*, 33(9), 62. <https://www.apa.org/monitor/oct02/pp>
- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487.
- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 321–336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364–391). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.017>
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 75-87.
- Werner, E. E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, 260(4), 106–111. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0489-106>
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5(Suppl. 1), 47-51.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children (15-38)*, 2nd edition. Springer.

The effects of Covid-19 on adolescents' mental health and their psychological well-being

Grigorios Seretis, PhD student

Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

Email: seretisgrigorios@gmail.com

Abstract: *The COVID-19 pandemic has had profound implications for adolescents' mental health and psychological well-being. This paper reviews the impact of the pandemic on this demographic group, emphasizing the multifaceted challenges they have faced. The pandemic has disrupted daily routines, social interactions, and educational settings for adolescents, leading to heightened levels of stress, anxiety, and depression. The restrictions on physical activities and increased screen time have exacerbated these challenges. Furthermore, adolescents have been exposed to an overload of pandemic-related information and experienced loss, grief, and uncertainty. This paper highlights the importance of addressing these issues and discusses potential strategies for supporting adolescents' mental health during and after crisis.*

Keywords: *Adolescents; Pandemic Impact; Mental Health; COVID-19*

Introduction

Adolescence, a pivotal developmental stage between childhood and adulthood, is marked by profound physical, psychological, and social transformations. This period, typically spanning the ages of 10 to 19 years, is characterized by accelerated growth, hormonal changes, and the evolution of identity and autonomy (World Health Organization, 2020). During adolescence, individuals undergo significant cognitive development, which includes enhanced abstract thinking and problem-solving abilities (Steinberg, 2005). This stage is also crucial for the formation of self-concept and the establishment of social and emotional competencies (Erikson, 1968).

Socioculturally, adolescence represents a period of transition where societal expectations and roles shift, guiding the individual towards adult responsibilities and social functions (Arnett, 2000). This transition is often accompanied by a quest for independence, leading to a redefinition of relationships with parents and peers (Collins & Steinberg, 2006). Importantly, adolescents' well-being and developmental trajectory are influenced by their environment, including family dynamics, peer interactions, and socio-economic conditions (Blakemore & Mills, 2014).

The uniqueness of adolescence lies in its dual nature of vulnerability and opportunity. On the one hand, adolescents are susceptible to various risk factors, including mental health challenges, peer pressure, and exposure to risky behaviors (Patton et al., 2016). On the other hand, it is a window of opportunity for positive interventions that can set the foundation for healthy adult life (Sawyer et al., 2012). Understanding the multifaceted aspects of adolescence is crucial for educators, healthcare professionals, and policymakers to support this critical phase of human development effectively.

As far as concern mental health consist an integral component of overall health, refers to a state of well-being in which individuals realize their own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively, and are able to make a contribution to their community (World Health Organization, 2021). It encompasses not only the absence of mental disorders or disabilities but also covers a broader spectrum of emotional, psychological, and social well-being (Keyes, 2005). Psychological well-being, often viewed as a key aspect of mental health, involves the presence of positive emotions and moods, the absence of negative emotions, and satisfactory life fulfillment, including the realization of one's potential, effective coping strategies, and positive social relationships (Ryff & Singer, 1998).

Contemporary understanding of mental health recognizes its dynamic nature, where it is influenced by both internal and external factors. These factors include biological, psychological, social, and environmental elements that interact to influence mental health states (Kessler et al., 2005). It is now acknowledged that mental health and physical health are interdependent, with each having a significant impact on the other (Prince et al., 2007). This holistic view emphasizes the importance of addressing mental health as part of public health and underscores the need for comprehensive health care that includes mental health services (Patel et al., 2018).

The concept of resilience in mental health is gaining increasing attention, highlighting an individual's ability to adapt to stress and adversity while maintaining mental well-being (Southwick et al., 2014). This resilience is not only a personal trait but can be developed and strengthened through supportive environments and positive experiences (Masten, 2001). The promotion of mental health and psychological well-being is thus a critical goal for societies, requiring multi-faceted approaches including education, community-based programs, and accessible mental health services to support individuals across different stages of life (Barry & Jenkins, 2007).

As it is already mentioned above, adolescence is a critical developmental stage characterized by significant physical, emotional, and social changes. This period, often marked by exploration and identity formation, can also be a time of vulnerability for mental health issues. The World Health Organization (2021) defines mental health as a state of well-being in which individuals realize their abilities, cope with normal life stresses, work productively, and contribute to their community. However, the unique challenges of adolescence, such as hormonal changes, social pressures, and evolving family dynamics, can impact this state of well-being (Steinberg, 2005). This essay aims to explore the mental health challenges faced by adolescents, the factors contributing to these challenges, and effective interventions to promote mental health and well-being in this age group.

Adolescents face a range of mental health challenges, including anxiety, depression, and stress-related disorders. Keyes (2005) emphasizes that mental health is not merely the absence of mental illness but also involves positive emotional and social functioning. The transition from childhood to adulthood brings about hormonal changes and cognitive developments that can exacerbate emotional volatility and sensitivity to social stressors (Ryff & Singer, 1998). Furthermore, the pressure to conform to social norms and the influence of peer groups can lead to issues such as low self-esteem, bullying, and social isolation, which are critical risk factors for mental health disorders (Collins & Steinberg, 2006).

Several factors influence adolescent mental health, including family environment, peer relationships, and socio-economic status. Family dynamics, particularly parenting styles and family support, play a crucial role in shaping adolescents' mental health (Steinberg, 2005). Peer influence, as adolescents seek acceptance and belonging, can either positively or negatively impact mental well-being (Blakemore & Mills, 2014). Additionally, socio-economic factors, such as poverty and access to education and healthcare, significantly affect mental health outcomes (Patton et al., 2016).

Effective interventions for promoting adolescent mental health are multifaceted, involving individual, family, and community-based strategies. Individual-level interventions include counseling and therapy, which provide adolescents with coping mechanisms and emotional support (Masten, 2001). Family-focused interventions aim to enhance family communication and support, recognizing the family's pivotal role in adolescents' mental health (Barry & Jenkins, 2007). Community and school-based

programs, such as peer support groups and mental health education, are essential for creating a supportive environment that fosters mental well-being (Patel et al., 2018). So, adolescents' mental health and well-being are complex and influenced by a multitude of factors, including biological changes, social dynamics, and environmental conditions.

The effects of Covid-19 on adolescents'

The COVID-19 pandemic has had far-reaching impacts on societies globally, affecting not only physical health but also the psychological and social well-being of individuals, particularly adolescents. Adolescents, who are in a critical developmental stage, have faced unique challenges during the pandemic. These challenges include disruptions to education, social isolation, and increased anxiety and stress.

The pandemic has significantly affected the mental health of adolescents. A study by Magson et al. (2021) found that the rates of anxiety and depression among adolescents have increased during the COVID-19 pandemic. Factors contributing to this increase include uncertainty about the future, disruptions to daily routines, and reduced social interactions. The closure of schools and the shift to online learning have also led to a loss of structured support systems that are crucial for adolescent mental health (Loades et al., 2020).

Also, social interactions play a vital role in adolescent development, and the pandemic has severely restricted these interactions due to lockdowns and social distancing measures. Ellis et al. (2020) discuss how the lack of in-person contact with peers and the cancellation of extracurricular activities have led to feelings of loneliness and social isolation among adolescents. This social deprivation can have long-term consequences on social skills development and peer relationships.

Despite the challenges, many adolescents have shown remarkable resilience during the pandemic. Hawke et al. (2020) highlight the various coping strategies employed by adolescents, including engaging in hobbies, virtual socialization, and seeking information to reduce uncertainty. This resilience is a testament to the adaptability of adolescents, although it is important to note that the capacity to cope varies widely among individuals and is influenced by factors such as family support and pre-existing mental health conditions.

The study by Cao et al. (2020) highlights the psychological ramifications of the COVID-19 pandemic on college students in China. Using a cluster sampling method, the researchers gathered data from Changzhi Medical College students, employing tools like the 7-item Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7). The results revealed significant anxiety levels among the respondents, with 0.9% experiencing severe anxiety, 2.7% moderate anxiety, and 21.3% mild anxiety. Crucially, factors such as urban residence, family income stability, and living with parents emerged as protective against anxiety. Conversely, having relatives or acquaintances infected with COVID-19 increased anxiety levels. The study underscores the correlation between economic impacts, disruptions in daily life, and academic delays with heightened anxiety, while social support appeared as a mitigating factor.

Oosterhoff et al (2020) study shifts the focus to adolescents in the United States, exploring their motivations for social distancing and its association with mental and social health. Surveying 683 adolescents via social media, the study found that 98.1% engaged in some form of social distancing. Motivations varied, with social responsibility and the prevention of others getting sick being predominant. Interestingly, motivations linked to state or city lockdowns, parental rules, and social responsibility correlated with greater social distancing. The study also identified a nuanced relationship between these motivations and various mental health aspects, including anxiety, depressive symptoms, feelings of burdensomeness, and a sense of belonging.

Comparing the findings of the two studies, several interesting parallels and divergences emerge. Both studies indicate a heightened sense of anxiety and stress among young people due to the pandemic. However, while Cao et al.'s study emphasizes the role of socio-economic and familial factors in moderating anxiety, Oosterhoff et al. focus on individual motivations and their links to mental and social health outcomes. The former underscores the importance of stable support systems in mitigating anxiety, whereas the latter highlights the role of personal motivations and social responsibility in guiding behavior during the pandemic.

Additionally, two more pertinent studies, one by Zhou et al. (2020) focusing on Chinese adolescents and another by Haller et al. (2020) addressing guilt, shame, and moral injury related to COVID-19, provide critical insights into these impacts. Zhou et al.(2020) explored the prevalence and socio-demographic correlates of psychological

health problems among Chinese adolescents, while Haller et al. (2020) discussed a model for treating COVID-19-related guilt and moral injury.

In more details, Zhou et al. (2020) study provides an in-depth look at the mental health of Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak. Conducting an online survey with 8079 participants aged 12-18, the study found high prevalence rates of depressive symptoms (43.7%), anxiety symptoms (37.4%), and combined depressive and anxiety symptoms (31.3%). Notably, the study identified female gender and higher educational grades as risk factors for these symptoms. These findings highlight the significant impact of the pandemic on adolescent mental health, emphasizing the need for targeted interventions, especially considering the critical developmental stage of this demographic.

Haller et al. (2020) study addresses a different but equally important aspect of pandemic-related psychological impacts – guilt, shame, and moral injury. The study underscores the emotional turmoil experienced by individuals who have faced ethically challenging situations during the pandemic, such as not being able to attend to sick or dying loved ones. It proposes trauma-informed guilt reduction therapy as a potential intervention, focusing on helping clients appraise their roles in stressful events and find positive ways to express their values. This approach is crucial for addressing the complex emotional responses elicited by the pandemic.

A survey conducted by YoungMinds during the January 2021 national lockdown reveals the profound impact of the pandemic on the mental health of young people. The survey, involving 2,438 participants aged 13-25, was carried out between January 26th and February 12th, 2021. The key findings include:

- **Increased Difficulty with Lockdown:** 75% of respondents found the current lockdown harder than previous ones, including 44% who felt it was much harder. Only 14% found it easier, and 11% felt it was the same.
- **Long-term Mental Health Concerns:** 67% believed the pandemic would have a lasting negative impact on their mental health. This group includes young people who have experienced bereavement or trauma during the pandemic, those concerned about the recovery of friendships, loss of education, and job prospects.

- Hopes and Fears for the Future: While 79% believed their mental health would improve once most restrictions were lifted, there was apprehension about lifting restrictions too quickly and the possibility of future lockdowns.
- Respondents identified loneliness, isolation, academic concerns, and disrupted routines as primary pressures. Despite optimism about the vaccine rollout, there was anxiety about the future, including fears of further restrictions.

Also, the study conducted by Al-Maskari, Al-Riyami & Kunjumammed (2022) evaluates the impact of the COVID-19 pandemic on students in HEIs in the Sultanate of Oman. It involved 11,114 students who participated in an online national survey. The findings revealed several academic concerns, including a lack of academic support, inadequate resources for online teaching, and a decline in motivation for attending classes. Social concerns were also significant, with students experiencing stress, anxiety, and a lack of socialization. The study highlights the crucial role of HEI support and faculty support in mitigating these concerns, suggesting that effective faculty-student interaction, both synchronous and asynchronous, can alleviate students' academic and social challenges.

Wang & Zhao (2020) research provides a detailed analysis of anxiety levels among Chinese university students during the pandemic. The study included 3,611 students from a top university in China, using the Self-Rating Anxiety Scale (SAS) for assessment. The results showed that the mean SAS score was significantly higher than the national norm, indicating elevated anxiety levels among students. Notably, there were differences in anxiety levels based on gender and major, with female students and students majoring in arts experiencing higher anxiety. The study underscores the heightened anxiety experienced by university students in the face of the pandemic, independent of their geographical location.

Additionally, the article Colizzi, Lasalvia Ruggeri (2020) focuses on the importance of prevention and early intervention in youth mental health, proposing a multidisciplinary and trans-diagnostic approach to care. The authors review existing evidence on mental health promotion and preventive interventions targeting young people. Prevalence of Mental Disorders in Youth: Mental disorders often begin by age 14, with half of all such disorders starting at this early age. These disorders are usually preceded by non-specific psychosocial disturbances, which can evolve into major mental disorders and contribute significantly to the global burden of disease among people aged 0-25.

Despite some efforts to implement services for young people, there is still a substantial gap in meeting their mental health needs. This gap underlines the necessity of redesigning preventive strategies. The authors argue for a youth-focused, multidisciplinary, and trans-diagnostic framework in mental health services. Such a framework could potentially modify psychopathological trajectories early and address the diverse needs of young people. Also, the authors emphasize that promotion and prevention in mental health should not be the sole responsibility of mental health professionals. An integrated approach involving various disciplines is crucial for expanding the range of interventions and reducing the risk of poor long-term outcomes. However, mental health professionals play a key role in guiding the direction of these efforts. The article advocates for a comprehensive approach to youth mental health, combining prevention, promotion, and early intervention through multidisciplinary and integrated services. This approach could lead to better outcomes and cost benefits for healthcare systems.

In the article of Kunz (2020) about the impact Of COVID-19 on adolescent anxiety and depression," Mira R. Kunz investigates the effects of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health in Tacoma, Washington. The study employs a survey based on the DASS-21 scale, comprising 21 questions designed to assess symptoms of depression and anxiety among adolescents. Additionally, the survey includes a section for participants to describe how the pandemic has impacted their mental health. According to the findings:

- Participant Demographics: The survey was completed by 124 high school students, predominantly in the 10th and 11th grades.
- Significant Mental Health Impact: Results indicated that many students experienced extremely severe levels of stress, anxiety, and depression as a result of the 2020 quarantine.
- Broad Adverse Effects: The pandemic has had a wide-ranging negative impact on the mental health of youth and adolescents.

So, this study highlights the profound mental health challenges faced by adolescents during the COVID-19 pandemic, emphasizing the need for focused mental health support and interventions for this age group.

The study of Harrison et al. (2022), is about the indirect impacts of COVID-19 mitigation strategies on the mental health of children and adolescents are examined.

The research synthesizes findings from various systematic reviews to understand the broader implications of these strategies. The study used sources such as MEDLINE, Embase, PsycINFO, LILACS, CINAHL, The Cochrane Library, and Web of Science up until January 2022. It included reviews examining the impact of COVID-19-related lockdowns and stay-at-home measures on children and adolescents' mental health. Quality assessments and data extraction were conducted using the Measurement Tool to Assess Systematic Reviews-2. The study found a pooled prevalence of 32% for depression and 32% for anxiety among children and adolescents globally following COVID-19 mitigation measures. This data was gathered from 18 systematic reviews comprising 366 primary studies. There were significant differences in the prevalence of depression and anxiety among different World Health Organization regions. Notably, few studies were from Africa, and there was a relatively high burden of anxiety and depression in the Eastern Mediterranean region. The study concludes that there is a high global prevalence of depression and anxiety among children and adolescents during the COVID-19 pandemic compared to pre-pandemic estimates. The findings underscore the need for governments and policymakers to strengthen mental health systems, particularly in low-and middle-income countries where challenges in access, affordability of care, and reporting discrepancies are prevalent. The study also suggests modifying mitigation strategies to minimize unintended negative consequences on children and adolescents in future pandemics.

In the study of Temple et al (2022) about the Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Mental Health and Substance Use, the relationship between the COVID-19 pandemic's financial impact, stress, loneliness, and isolation, and changes in adolescent mental health and substance use is investigated. The study utilizes data from 1,188 adolescents, primarily Black, Latinx, Asian, and White, recruited from 12 Texas public middle schools as part of a randomized controlled trial. The data includes Baseline (2018) and Wave 3 (2020; mean age = 14.8; 50% female) assessments. The researchers examined mental health and substance use at both Baseline and Wave 3, along with pandemic-related physical interaction, loneliness, stress, family conflict, and economic situation at Wave 3. According to the findings of this research COVID-19-induced stress and loneliness were significantly associated with increased depression and anxiety among adolescents from various ethnic backgrounds. Also, adolescents who did not limit their physical interactions due to COVID-19 exhibited fewer symptoms of depression. However, those who did not restrict their socializing were more likely to

report using various substances, including episodic heavy drinking. Utilization of a food bank was linked to increased depression, and a negative change in financial situation was associated with increased alcohol use among adolescents. Finally, the study concludes that significant structural, community, school, and individual-level resources are required to mitigate the impact of the COVID-19 pandemic on adolescent psychosocial health. So, the study highlights the complex interplay between the COVID-19 pandemic's indirect effects, such as isolation, stress, and economic challenges, and their impact on adolescent mental health and substance use. These findings underscore the importance of comprehensive support systems to address the psychosocial health of adolescents during such global crises.

So, the COVID-19 pandemic has had profound effects on the lives of adolescents, impacting their mental health and social development. The increase in anxiety and depression, coupled with social isolation and disrupted routines, poses significant challenges. However, the resilience and adaptability displayed by many adolescents provide a glimmer of hope. It is crucial for parents, educators, and policymakers to recognize these challenges and provide support to help adolescents navigate through these unprecedented times. In conclusion, the COVID-19 pandemic's psychological impact varies across demographics and geographical regions, influenced by socio-economic, familial, and personal motivational factors. So, the COVID-19 pandemic, an unprecedented global health crisis, has exerted a profound and multifaceted impact on adolescent mental health. Various studies have collectively painted a comprehensive picture of the challenges faced by young people during this period. The following conclusions can be drawn from the body of research:

- **Increased Prevalence of Mental Health Disorders:** The pandemic has led to a significant increase in mental health issues among adolescents, including heightened levels of depression, anxiety, and stress. This increase is not just a reflection of the direct effects of the virus but also a consequence of the social and economic disruptions caused by the pandemic. The mental health impacts are widespread, affecting a large proportion of the adolescent population globally.
- **Role of Social Isolation and Loneliness:** Prolonged periods of social isolation and loneliness, resulting from lockdowns and other COVID-19 containment measures, have been major contributors to the deterioration of adolescent mental health. The lack of regular social interaction, which is vital for the psychological

development of adolescents, has led to an increase in feelings of loneliness and anxiety.

- **Impact of Economic Stressors:** Economic challenges, intensified by the pandemic, have further compounded the mental health issues faced by adolescents. Families experiencing financial strain, job loss, or reduced income have added to the stress and anxiety levels among young people. These economic stressors have a cascading effect on the overall well-being of adolescents.
- **Substance Use as a Coping Mechanism:** There has been an observed increase in substance use among adolescents during the pandemic. This trend is partly attributed to the use of substances as a coping mechanism for dealing with stress, anxiety, and depression. The lack of regular monitoring and support systems during the lockdowns may have also contributed to this increase.
- **Need for Comprehensive Support Systems:** The findings underscore the urgent need for robust support systems to address the mental health challenges faced by adolescents. This includes access to mental health care, counseling services, and community support programs. Schools, healthcare providers, and policymakers must collaborate to develop and implement effective strategies to support adolescent mental health.
- **Importance of Tailored Interventions:** Interventions need to be multidimensional and tailored to the unique needs of adolescents. Strategies should not only address the clinical aspects of mental health but also consider the social, economic, and educational impacts of the pandemic. Preventive measures, early intervention, and continuous support are crucial in mitigating the long-term effects on adolescent mental health.
- **Preparation for Future Challenges:** The pandemic has highlighted the necessity of being prepared for future global crises. Understanding the broad impacts of such events on adolescent mental health is crucial for developing resilient healthcare and support systems that can better handle similar challenges in the future.

In conclusion, the COVID-19 pandemic has had a profound impact on the mental health of adolescents, bringing to light the critical need for comprehensive and tailored strategies to support this vulnerable population. Addressing these challenges requires a concerted effort from healthcare professionals, educators, policymakers, and communities.

References:

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Barry, M. M., & Jenkins, R. (2007). *Implementing mental health promotion*. Elsevier Health Sciences.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*. 2020 May;287:112934. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934. Epub 2020 Mar 20. PMID: 32229390; PMCID: PMC7102633.
- Colizzi, M., Lasalvia, A., & Ruggeri, M. (2020). Prevention and early intervention in youth mental health: is it time for a multidisciplinary and trans-diagnostic model for care? *International Journal of Mental Health Systems*, 14, 23. DOI: 10.1186/s13033-020-00356-9
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 1003-1067). John Wiley & Sons Inc.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Haller, M., et al. (2020). A model for treating COVID-19-related guilt, shame, and moral injury. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S174-S176. DOI: 10.1037/tra0000742
- Kessler, R. C., et al. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of twelve-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 617-627.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Kunz, M. R. (2020). *The Impact Of COVID-19 on Adolescent Anxiety and Depression*. Polygence Research Academy.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Oosterhoff B, Palmer CA, Wilson J, Shook N. Adolescents' Motivations to Engage in Social Distancing During the COVID-19 Pandemic: Associations With Mental and Social Health. *J Adolesc Health*. 2020 Aug;67(2):179-185. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.05.004. Epub 2020 May 8. PMID: 32487491; PMCID: PMC7205689.
- Patel, V., et al. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The Lancet*, 392(10157), 1553-1598.
- Patton, G. C., et al. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478.
- Prince, M., et al. (2007). No health without mental health. *The Lancet*, 370(9590), 859-877.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sawyer, S. M., et al. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640.
- Southwick, S. M., et al. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- World Health Organization. (2020). Adolescent development. WHO.
- World Health Organization. (2021). Mental health: strengthening our response. WHO.
- Young, Minds. (2021). Coronavirus: Impact on Young People with Mental Health Needs. Retrieved from [YoungMinds website](#).
- Zhou, S.-J., et al. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749-758. DOI: 10.1007/s00787-020-01541-4

E-learning and Anxiety in High School Students with Special Educational Needs

Konstantinos Pardalis, PhD Student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

E-mail: pardaliskostas@hotmail.gr

***Abstract** This article investigates the anxiety symptoms due to e-learning in students with special educational needs. In particular, we compare high school students with normal development and those with special educational needs. We hypothesized that there is a statistically significant difference in anxiety due to e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. In order to test this hypothesis we conducted a quantitative research on high school students in Greece. From the results we conclude that students with special educational needs have more symptoms of anxiety, as a result of e-learning.*

***Keywords:** Anxiety, E-Learning, Special Educational Needs*

1. Introduction

Children and adolescents often complain of physical symptoms that do not have medical causes. Such symptoms are often in the case of anxiety (Allison et al., 2014). Anxiety disorders in adolescents are a serious public health issue as they are associated with problems, such as academic and social difficulties, but also with the risk of maintaining these disorders in adulthood (Spence et al., 2003). The unfavorable situation that prevailed at the global level due to the COVID-19 pandemic, inevitably affected the educational process as well (UNESCO, 2020). Within an extremely short period of time, the educational community was forced to adapt to new conditions that imposed physical distancing. Thus, the only feasible solution to continue teaching the courses was online distance courses (Duraku & Hoxha, 2020), which in several cases was not well prepared due to the suddenness of the situation (Aguilera-Hermida, 2020). With no alternative, students around the world have been asked to face change and adapt to e-learning systems (Nikou & Maslov, 2021).

An important question that reasonably arises in the educational community is how distance learning affects students with special educational needs, given that available data shows that these students struggle with e-learning (Fichten et al., 2009; Catalano, 2014; Richardson, 2014). Moreover, the available data during the pandemic show that teachers faced serious problems in relation to students with special educational needs (Smith, 2020). There is also literature linking e-learning to anxiety, even for typically

developing students students (e.g. Tuncay & Uzunboyly, 2010; Saadé et al., 2017; Cadamuro et al., 2021).

Due to the seriousness of the specific issue, this research aims to contribute to a better understanding of it. Thus, anxiety symptoms due to e-learning were chosen as the main subject of the study, comparing high school students with normal development and students with special educational needs. The main hypothesis of the study is that there is a statistically significant difference in stress due to e-learning of students with special educational needs compared to students with normal development. Thus, a quantitative survey was carried out among high school students in Greece. Students with special educational needs and students with typical development participated in the research in order to make the relevant comparison between the two groups.

2. Conceptual Framework

2.1 Anxiety in students

Anxiety can be defined as: ‘*a biological warning mechanism with intense feelings of fear that prepares us for action*’ (Al-Biltagi & Sarhan, 2016: 18). People experiencing anxiety feel uncomfortable and are often overwhelmed by feelings of tension, fear, or may engage in behaviors in response to a threat whose source is often unknown or unrecognizable (Mitrousi et al., 2013). Studying the literature we find that stress can be of three types: the first type (trait anxiety) is a general personality trait; the second type (state anxiety) refers to transient stressful situations, and the third type (concept-specific anxiety) is related to a specific situation (Saadé et al., 2013). Especially for children and adolescents, the available data show that the school environment is often a source of anxiety (Wigfield & Eccles, 1989; Herbert, 1997; Lim, 2007).

Children suffering from anxiety disorders have a low quality of life, which is evident across all forms of anxiety disorders (Al-Biltagi & Sarhan, 2016). Anxious students often have poor study habits and they also have difficulties in organizing the material, resulting in insufficient processing of the information presented to them during lessons (Wigfield & Eccles, 1989). Moreover, anxiety disorders in children are underdiagnosed and undertreated (Birmaher et al., 1999; Monga et al., 2000).

2.2 Anxiety in students with special educational needs due to E-learning

Education in a knowledge society is of great importance, creating new concepts in the fields of learning and teaching (Kahiigi et al., 2008). With the outbreak of the COVID-19 pandemic and social distancing measures, the education community was forced to turn to e-learning, which inevitably had consequences. Specifically students with disabilities, there is some research data that shows that they can have some benefits from e-learning (Fichten et al., 2009), such as, for example, the overtime of isolation that in some cases they experience in their lives due to their disability, but also the reassertion of a social identity. However, all this cannot happen overnight. People with such difficulties need extra attention and accessibility to available educational resources so that their needs are met (Jain et al., 2014).

In practice, e-learning often proves to be difficult for students with special educational needs and disabilities (Fichten et al., 2009; Catalano, 2014). For example, one of the major challenges of e-learning for students with disabilities is the lack of sociability (Šćepanović & Nikolić, 2020). Moreover, studies show significant differences between students with disabilities and students without disabilities (Fichten et al., 2009). Academic success and performance of students with disabilities in distance education is shown to be lower than students without disabilities (Richardson, 2014). There are also differences depending on the type of disability (Richardson, 2015; 2017). Another important factor affecting the performance of these students is the design of the online course (Cole, 2019).

The COVID-19 pandemic has been a major motivator for researchers studying distance education, especially in the case of students with special educational needs. Research findings show that e-learning during the pandemic was a significant challenge for these students (Smith, 2020; Zhang et al., 2020; Scott & Aquino, 2020; Šćepanović & Nikolić, 2020; Dianito et al., 2021; Gin et al., 2021).

After all, anxiety often accompanies any new academic experience (perhaps not just academic, but any new experience) and is magnified when learning takes place online (Mathew, 2014). Literature shows that e-learning is usually a source of anxiety (Tuncay & Uzunboylu, 2010; Saadé et al., 2017; Duraku & Hoxha, 2020; Cadamuro et al., 2021; Bolatov et al., 2021; Fawaz & Samaha, 2021; Goncharova et al., 2022), although there are some findings in favor of e-learning (Lazarevic & Bentz's, 2021; García-González et al., 2021). However, there is a research gap in the literature, as there are few studies on the age group of students in high school that compare students with and without special educational needs, with few exceptions that show the difficulties of these students (Becker et al., 2020; Lavigne-Cervan et al., 2021; Kalman-Halevi et al., 2021; Tessarollo et al., 2021).

3. Materials and methods

3.1 Research Hypothesis

For the needs of our research and based on the available research data, we hypothesized that there is a statistically significant difference in stress due to e-learning in students with special educational needs compared to students with typical development. Thus, the main research question was formulated as follows: 'Is there a statistically significant difference in anxiety as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development?' Moreover, we assumed that there are statistically significant differences depending on personal characteristics of our sample (age, gender, level of education).

3.2 Participants

The research population of our study is high school students with special educational needs in Greece. Students with special educational needs and students with typical development participated in the research in order to make the relevant comparison

between the two groups. The research sample consists of 103 students between the ages of 12 and 19 who attend Greek High Schools. 55 of them were students with special educational needs, while the rest (48) were students of typical development.

3.3 Data collection method

In order to collect the research data we used a structured questionnaire consisting of a total of 24 questions. Part A consists of five questions about the participants' personal characteristics (age, gender, level of education, special educational needs, diagnosis). In Part B we estimate computer anxiety in general, based on the items of Saadé et al. (2013) (four questions). In Part C there are 11 questions for e-learning courses assessment by the students, based on the items of Yahya et al. (2021). In Part D we estimate e-learning anxiety based on the items used of Saadé et al. (2017) (four questions).

3.4 Data analysis

The SPSS Statistics software used in order to analyze the data received from the questionnaires. Then we calculated the scores of the questionnaire variables, specifically the scores of the variables: Computer Anxiety, E-learning Assessment, and E-learning Anxiety, according to the authors (Saadé et al., 2013; Yahya et al., 2021; Saadé et al., 2017). Finally, inductive statistics was used (t-test analysis and ANOVA analysis). In particular, t-test analysis was used for the variables: "gender" and "special educational needs", as these variables take two values (boy-girls and yes-no). Moreover, the variables "age" and "level of education" take more than two values, so ANOVA analysis was used in these cases (Roussos & Tsaoussis, 2003).

4. Results

4.1 Personal data

From Table 1 we see that 32% of the participants were 12-13 years old, 25.2% were 14-15 years old, 26.2% were 16-17 years old and 16.5% were 18-19 years old. So, the participants are from all age groups of the population. We also see that 51.5% of them were female and 45.8% were male. So, the sample is also representative in terms of the gender of the participants. Moreover, 31.1% of the participants have completed the 1st Grade of Junior High School, 16.5% the 2nd Grade of Junior High School, 5.8% the 3rd Grade of Junior High School, 7.8% the 1st Grade of High School, 20.4% the 2nd Grade of High School, and 18.4% the 3rd Grade of High School. The last question regarding the personal data of the participants was related to whether they have any learning disability, physical disability or any other Special Educational Needs diagnosis. It was found that 53.4% of them actually have a learning disability, a physical disability or any other Special Educational Needs diagnosis. Participants who had such a diagnosis were then asked to indicate which one, as shown in Table 1.

Table 1. Personal data of the participants

	Frequency N	Percent %	Cumulative Percent
Age			
12-13 years old	33	32.0%	32.0%
14-15 years old	26	25.2%	57.2%
16-17 years old	27	26.2%	83.4%
18-19 years old	17	16.5%	100.0%
Total	103	100.0%	
Gender			
Male	49	48.5%	48.5%
Female	52	51.5%	100.0%
Total	103	100.0%	
Level of education			
Junior High school 1st Grade	32	31.1%	31.1%
Junior High school 2nd Grade	17	16.5%	47.6%
Junior High school 3rd Grade	6	5.8%	53.4%
High school 1st Grade	8	7.8%	61.2%
High school 2nd Grade	21	20.4%	81.6%
High school 3rd Grade	19	18.4%	100.0%
Total	103	100.0%	
Disability			
Yes	55	53.4%	53.4%
No	48	46.6%	100.0%
Total	103	100.0%	
Diagnosis			
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (6.0%)	ASPERGER (2.0%)		
Generalized learning difficulties (10.0%)	Expressive Language Disorder (10.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dyslexia (4.0%)	Receptive Language Disorder (8.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dysgraphia (6.0%)	Speech Disorder: Stuttering (2.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dysanagnosia (4.0%)	Learning Disability due to lack of learning motivation (2.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dyscalculia (8.0%)	Lack of strategies for understanding and managing cognitive task (4.0%)		
Specific Learning Difficulty: Dysorthography (8.0%)	Articulation disorder (6.0%)		
Specific Learning Difficulty (not defined) (2.0%)	Sensorineural hearing impairment (2.0%)		
Autism Spectrum Disorder (ASD) (4.0%)	Hearing Problems (Colher Implant) (2.0%)		
Emotional and Behavioral Disorder (6.0%)	Vision Problems (2.0%)		

4.2 Computer Anxiety

The next four questions explore students' anxiety about computers. The results obtained from their answers are summarized in Figure 1. We see that the majority don't feel anxious about using computers. Specifically, 86.4% of them disagree and strongly disagree with the view that they feel apprehensive about using computers, 85.4% with the view that it scares them to think that they could cause the computer to destroy a large amount of information by hitting the wrong key, 93.1% with the view that they hesitate to use a computer for fear of making mistakes they cannot correct, and 94.2% with the view that computers are somewhat intimidating to them.

Figure 1. Computer Anxiety

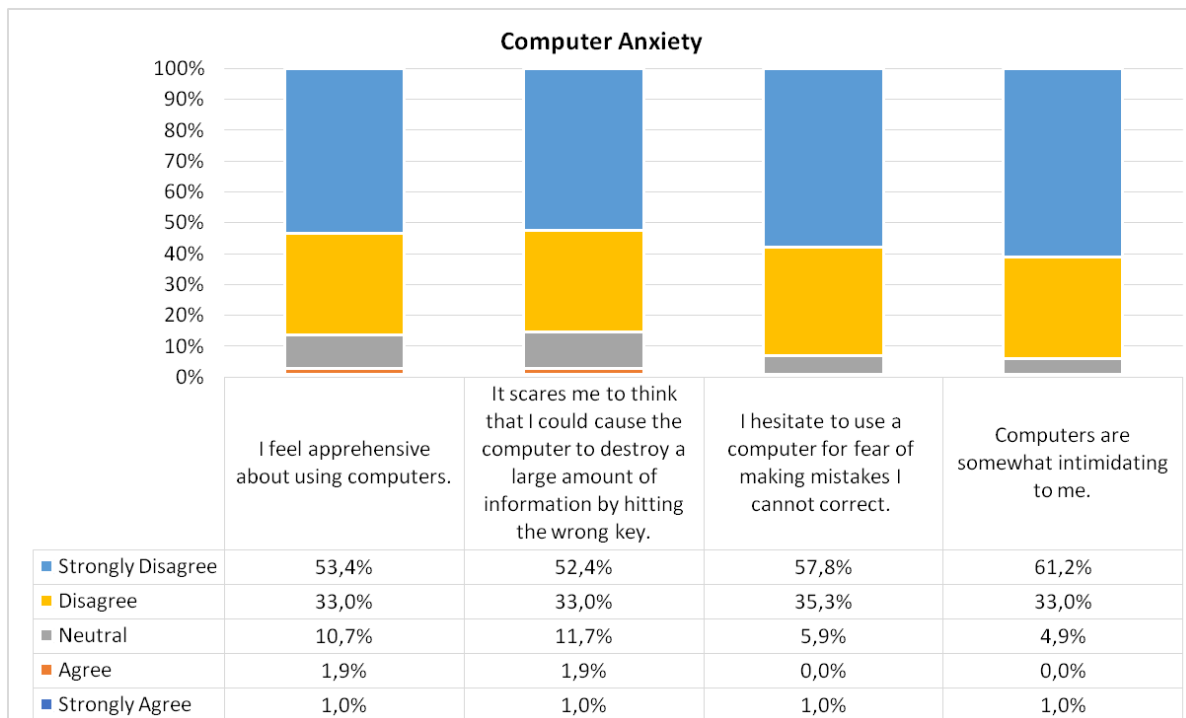


Table 2 shows the average Computer Anxiety Scores for each item of the questionnaire and also, the average score for all the participants in the survey. The total average score is 1.57 out of 5, so we can say that the level of computer anxiety is generally low in our sample.

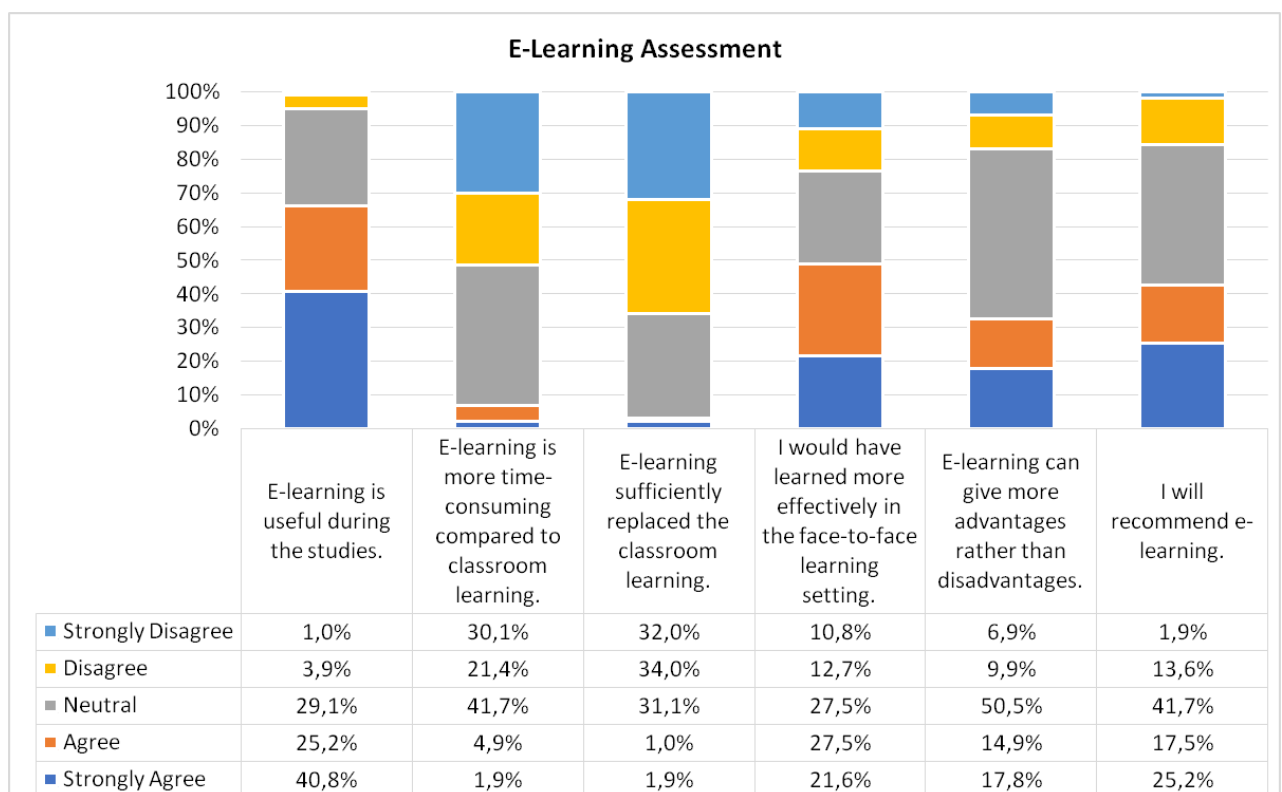
Table 2. Computer Anxiety Scores

Item	Score
I feel apprehensive about using computers	1.64
It scares me to think that I could cause the computer to destroy a large amount of information by hitting the wrong key	1.66
I hesitate to use a computer for fear of making mistakes I cannot correct	1.51
Computers are somewhat intimidating to me	1.47
Average Score	1.57

4.3 E-Learning Assessment

The next 11 questions concern the evaluation of the e-learning courses by the students. The results obtained from the first six questions are presented in Figure 2. From these results we see that although students think that e-learning is useful during the studies (66% agree and strongly agree), their opinion on the rest of the items they were asked about is mostly neutral.

Figure 2. E-Learning Assessment



The next five questions asked students to compare e-learning to the traditional classroom. The obtained results are presented in Figure 3. In general they seem to value the traditional class slightly more positively or maintain a neutral attitude.

Figure 3. E-Learning in comparison to traditional classroom

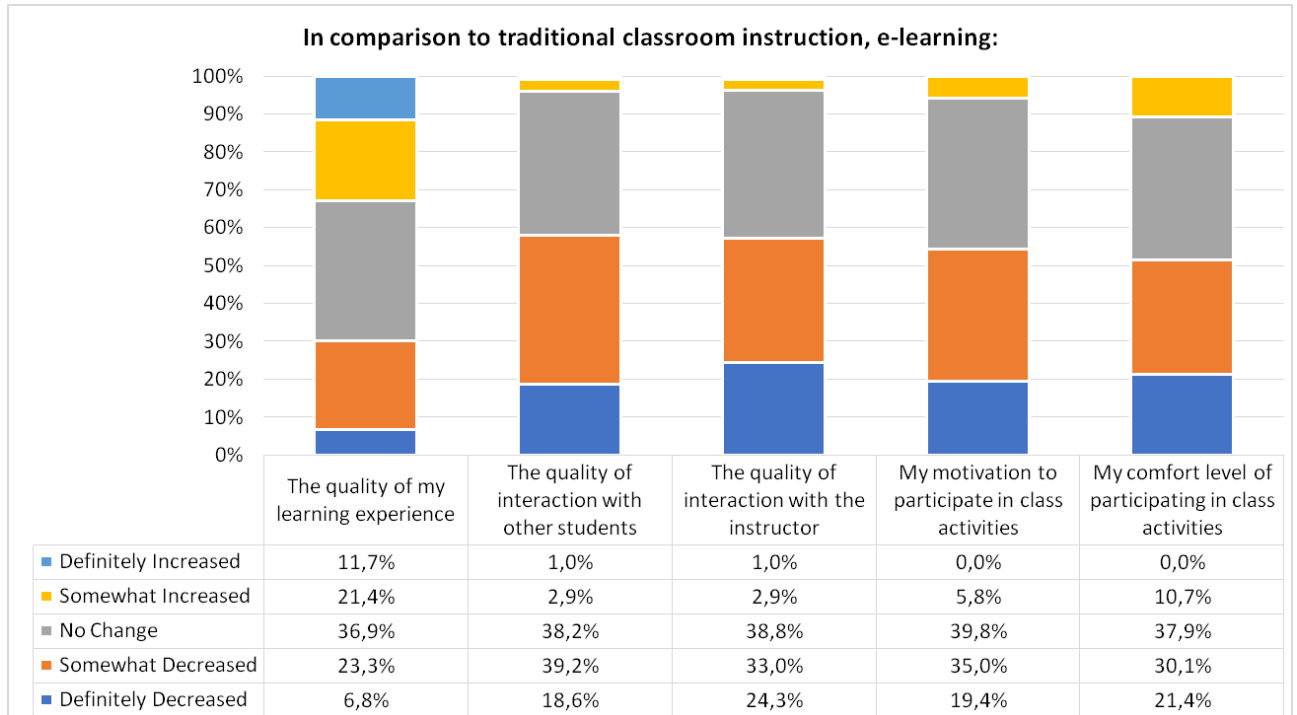


Table 3 shows the average E-Learning Assessment Scores for each item of the questionnaire and also the average score for all the participants in the survey. The average score is 3.20 out of 5, so we can say that the participants assess e-learning in a positive way. All the items have scores above average (above 2.50), except from the item “E-learning sufficiently replaced the classroom learning”.

Table 3. E-Learning Assessment Scores

Item	Score
E-learning is useful during the studies	4.01
E-learning sufficiently replaced the classroom learning	2.07
E-learning can give more advantages rather than disadvantages	3.27
I will recommend e-learning	3.50
E-learning is more time-consuming compared to classroom learning	3.73
I would have learned more effectively in the face-to-face learning setting	2.64
The quality of my learning experience	3,08
The quality of interaction with other students	2,28
The quality of interaction with the instructor	2,23
My motivation to participate in class activities	2,32
My comfort level of participating in class activities	2,38
Average Score	2.86

4.4 E-Learning Anxiety

The fourth part of the questionnaire includes four questions about e-learning anxiety. The results are presented in Figure 4. In general, the majority of students do not seem to feel anxious about their online courses.

Figure 4. E-Learning Anxiety

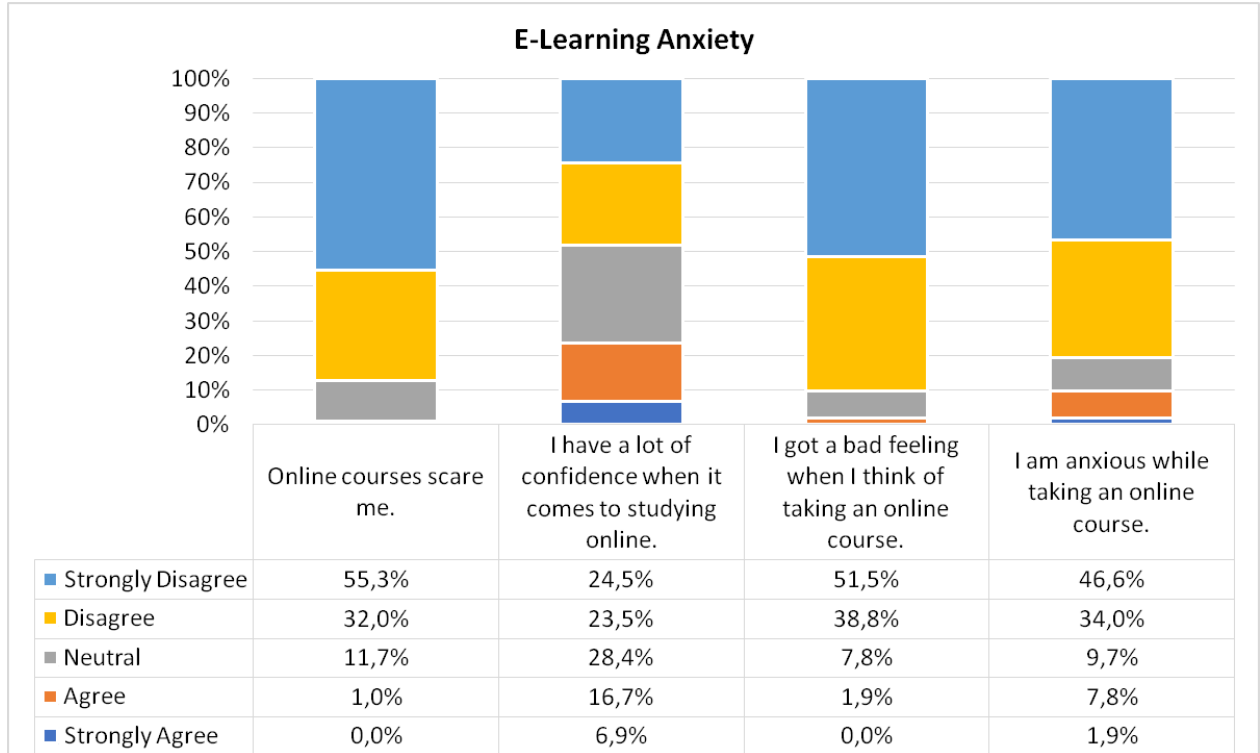


Table 4 shows the average E-Learning Assessment Scores for each item of the questionnaire and also the average score for all the participants in the survey. The total average score is 2.11 out of 5, so we can say that the participants' level of e-learning anxiety is below average (below 2.50). All the items have scores below average, except from the item "I have a lot of confidence when it comes to studying online".

Table 4. E-Learning Anxiety Scores

Item	Score
Online courses scare me	1.58
I have a lot of confidence when it comes to studying online	3.42
I got a bad feeling when I think of taking an online course	1.60
I am anxious while taking an online course	1.84
Average Score	2.11

4.5 Inductive statistics

Table 6 presents the results obtained from the hypotheses analysis.

Table 6. Inductive statistics

Variables tested	Test	Sig.
Computer anxiety – age	ANOVA	0.059
Computer anxiety – gender	t-test	0.236
Computer anxiety – level of education	ANOVA	0.486
Computer anxiety – special educational needs	t-test	0.125
E-learning assessment – age	ANOVA	0.016
E-learning assessment – gender	t-test	0.003
E-learning assessment – level of education	ANOVA	0.104
E-learning assessment – special educational needs	t-test	0.000
E-learning anxiety – age	ANOVA	0.072
E-learning anxiety – gender	t-test	0.013
E-learning anxiety – level of education	ANOVA	0.059
E-learning anxiety – special educational needs	t-test	0.004

We see that age have a significant impact in the variable E-learning Assessment. Specifically, students aged 18-19 assess E-learning higher (mean=3.144) and students aged 12-13 assess it lower (mean=2.635). So, we could say that the younger students assess lower the E-learning as a whole. On the other hand, there is no significant relationship between age and the other variables tested.

Regarding gender, there is a significant impact in the variables E-learning assessment and E-learning anxiety. In particular, we found that girls assess E-learning higher than boys (girls mean = 3.038; boys mean = 2.685) and also, they are less anxious about it (girls mean = 1.952; boys mean = 2.265). As for the level of education, although there are some slight differences, there are no statistically significant relationships with the variables tested.

Regarding the main hypothesis of our research, that is there is a statistically significant difference in anxiety as consequences from e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development, we found some interesting findings. In particular, we found statistically significant relationships with E-learning assessment and with E-learning anxiety. It seems that students with special educational needs assess e-learning more negatively than students of typical development (students with special educational needs mean = 2.654; students with typical development mean = 3.102), and they also seem to be more anxious about it (students with special educational needs mean = 2.273; students with typical development mean = 1.918).

5. Conclusions

The results of this research confirm the findings of previous research (Becker et al., 2020; Lavigne-Cervan et al., 2021; Kalman-Halevi et al., 2021; Tessarollo et al., 2021), as it was found that students with special educational needs have more anxiety symptoms due to e-learning than students with typical development. Other variables that have been examined are age, gender and level of education, where small differences were found which, however, are worth mentioning.

More specifically, younger students seem to rate e-learning as a whole lower than older students, while girls rate it higher than boys while also being less anxious about it. The level of education did not appear from the results to have an impact on all the variables examined.

The main hypothesis of the present study was that there is a statistically significant difference in anxiety due to e-learning, of students with special educational needs in comparison with students with normal development. The results confirmed this hypothesis.

These findings are very interesting and a significant step for better understanding how students experience e-learning, and especially those of special educational needs. However, the research should be continued, because there are certain limitations to the present research. The sample was from a specific Greek area, so we propose to expand the research also in other areas of Greece. So the conclusions of the present research cannot be generalized. We hope that the research in this field will continue, so that more data can be collected on a particularly important and modern problem of pedagogy, namely the effect of e-learning on students and especially on those with special learning needs.

Bibliography

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.
- Al-Biltagi, M., & Sarhan, E. A. (2016). Anxiety Disorder in Children: Review. *J. Paedi. Care. Inol*, 1(1), 18-28.
- Allison, V. L., Nativio, D. G., Mitchell, A. M., Ren, D., & Yuhasz, J. (2014). Identifying symptoms of depression and anxiety in students in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 30(3), 165-172.
- Al-Qahtani, A. A., & Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 29(3), 220-234.
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777.

- Birmaher, B., Brent, D.A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 1230–1236.
- Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Askarova, A. Z., Baikanova, R. K., Smailova, D. S., & Fabbro, E. (2021). Online-learning due to COVID-19 improved mental health among medical students. *Medical science educator*, 31(1), 183-192.
- Cadamuro, A., Bisagno, E., Rubichi, S., Rossi, L., Cottafavi, D., Crapolicchio, E., & Vezzali, L. (2021). Distance learning and teaching as a consequence of the covid-19 pandemic: A survey of teachers and students of an Italian high school taking into account technological issues, attitudes and beliefs toward distance learning, metacognitive skills. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 17(1), 81–89
- Catalano, A. (2014). Improving distance education for students with special needs: A qualitative study of students' experiences with an online library research course. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 8(1-2), 17-31.
- Cole, A. (2019). *Experiences of postsecondary students with physical disabilities with online learning*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Dianito, A. J., Espinosa, J., Duran, J., & Tus, J. (2021). A glimpse into the lived experiences and challenges faced of PWD students towards online learning in the Philippines amidst COVID-19 pandemic. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(1), 1206-1230.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education: A study of interaction among students' mental health, attitudes toward online learning, study skills, and changes in students' life*. Available online: https://www.researchgate.net/publication/341599684_The_impact_of_COVID-19_on_higher_education_A_study_of_interaction_among_students'_mental_health_at_titudes_toward_online_learning_study_skills_and_changes_in_students'_life (Accessed July 2021).
- Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). *Zoom Exhaustion & Fatigue Scale*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3786329>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57.
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 241-256.
- García-González, J., Ruqiong, W., Alarcon-Rodriguez, R., Requena-Mullor, M., Ding, C., & Ventura-Miranda, M. I. (2021). Analysis of Anxiety Levels of Nursing Students Because of e-Learning during the COVID-19 Pandemic. In *Healthcare* (Vol. 9, No. 3, p. 252). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Gin, L. E., Guerrero, F. A., Brownell, S. E., & Cooper, K. M. (2021). COVID-19 and Undergraduates with Disabilities: Challenges Resulting from the Rapid Transition to Online Course Delivery for Students with Disabilities in Undergraduate STEM at Large-Enrollment Institutions. *CBE—Life Sciences Education*, 20(3), ar36.

- Goncharova, O., Maslova, A., Kirsanova, S., Rutkovska, A., & Yehorova, Y. (2022). Virtual learning anxiety: A case study of Pedagogical University (Ukraine). *Review of Education*, 10(1), e3320.
- Herbert, M. (1997). *Psychology, problems of childhood*, Vol. A' (pp. 157-163). Athens: Greek Letters (in Greek).
- Jain, P., Rao, D., & Bansal, V. (2014). Ease of E-Learning for Special Needs Persons: Using E-Learning Utility. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(2), 1-4.
- Kahiiigi, E. K., Ekenberg, L., Hansson, H., Danielson, F. T., & Danielson, M. (2008). Exploring the e-Learning State of Art. *Electronic Journal of e-learning*, 6(2), pp149-160.
- Kalman-Halevi, M., Tutian, R., & Peled, Y. (2021). Emotional costs among students with learning disabilities and ADHD in online learning during the Covid-19 epidemic. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 678-688). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lavigne-Cervan, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Sánchez-Muñoz de León, M., Real-Fernández, M., & Navarro-Soria, I. (2021). Implications of the Online Teaching Model Derived from the COVID-19 Lockdown Situation for Anxiety and Executive Functioning in Spanish Children and Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10456.
- Lazarevic, B., & Bentz, D. (2021). Student perception of stress in online and face-to-face learning: the exploration of stress determinants. *American Journal of Distance Education*, 35(1), 2-15.
- Lim, H. (2007). Effects of attributions and task values on foreign language use anxiety. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-20.
- Mathew, D. (2014). E-learning, Time and Unconscious Thinking. *E-Learning and Digital Media*, 11(2), 135-140.
- Mitrousi, S., Travlos, A., Koukia, E., Zyga, S. (2013). Anxiety theories: A critical review. *Hellenic Journal of Nursing Science*, 6 (1): 21-27 (in Greek).
- Monga, S., Birmaher, B., Chiappetta, L., Brent, D., Kaufman, J., Bridge, J., & Cully, M. (2000). Screen for child anxiety-related emotional disorders (SCARED): Convergent and divergent validity. *Depression and anxiety*, 12(2), 85-91.
- Nikou, S., & Maslov, I. (2021). An analysis of students' perspectives on e-learning participation—the case of COVID-19 pandemic. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299-315.
- Richardson, J. T. (2014). Academic Attainment of Students with Disabilities in Distance Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 291-305.
- Richardson, J. T. (2015). Academic attainment in deaf and hard-of-hearing students in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 164-177.
- Richardson, J. T. (2017). Academic attainment in students with autism spectrum disorders in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 81-91.

- Roussos, P. & Tsaoussis, I. (2003). *Statistics applied in social sciences*, Athens: Ellinika Gramata (in Greek).
- Saadé, R. G., & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 8(1), 177-191.
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and Performance in Online Learning. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference*, Vietnam, pp. 147-157. Santa Rosa, CA: Informing Science Institute.
- Saadé, R., Kira, D., & Nebebe, F. (2013). The challenge of motivation in e-Learning: role of anxiety. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 301-308). Informing Science Institute.
- Šćepanović, M. N., & Nikolić, S. J. (2020). Inclusive Education of Children with Disabilities in the Online Environment. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 2(3), 275-288.
- Scott, S., & Aquino, K. (2020). Covid-19 transitions: Higher education professionals' perspectives on access barriers, services, and solutions for students with disabilities. *Association of Higher Education and Disability*, 9, 1-8.
- Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167-173.
- Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 17(6), 605-625.
- Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2021). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of attention disorders*, 108705472111027640.
- Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(2), 142-150.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Available online: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (last visited 11/11/2021).
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Yahya, M. W. B. H., Rahman, T., & Siddiq, A. A. (2021). Online Learning in the Quran Reading Class during Covid-19 Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 142-158.
- Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information systems frontiers*, 5(2), 207-218.
- Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., Dey, A.K., Kuehn, K., Riskin, E., Xu, X. & Mankoff, J. (2020). How Does COVID-19 impact Students with Disabilities / Health Concerns?. *arXiv preprint arXiv: 2005.05438*.

Emotional Intelligence of Students with Special Educational Needs – Literature Review

Ismini Angeliki, PhD Student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

E-mail: aggeliki-kavelidoy@hotmail.com

***Abstract** The present literature review investigates the issue of emotional intelligence of students with special educational needs. Initially, the intelligence theories that form the historical basis of the research are described, while the main theoretical approaches to emotional intelligence are then analyzed. Then the measurements of emotional intelligence are listed, through which the different approaches of the researchers are better understood, while a critical analysis and comparison is also sought. Finally, the available bibliographic data are described specifically for the case of students with special educational needs. The review shows that children with special educational needs have emotional difficulties and poor emotional intelligence, but inclusive education environments and appropriate interventions work favorably on them. Moreover, the development of emotional intelligence works protectively in the emotional difficulties they face.*

***Keywords:** Emotional Intelligence, Special Educational Needs*

Introduction

The scientific community has long wondered why intelligence is not the only predictor of people's success. Over time and the progress of research it has been found that there is another type of intelligence that is not related to intellectual intelligence and is referred to as ‘Emotional Intelligence’ (Behera, 2016). The first written appearance of the concept took place in 1989, with the article by Mayer, J. and Salovey, P. entitled ‘Emotional Intelligence’ (Salovey & Mayer, 1989). After that, the research interest intensified significantly, until today (Ackley, 2016).

Emotional intelligence, for some researchers, is a skill of the mind (Mayer et al., 2000; 2004), for others it is a scheme of personality elements (Bar-On, 2006), while for others it is a predictor of work efficiency (Goleman, 1995). There are also mixed models of the term approach, where it is described as a combination of many different elements: personality characteristics, mental skills, social abilities, and motivating factors (Szele & Inántsý-Pap, 2021). However, the number of factors that seem to be related to

emotional intelligence are quite a few, and some of them may predict success, but it is not possible that all of these factors can predict all kinds of success. (Barchard, 2003).

In the case of children, the family factor is considered important for cultivating their emotional intelligence (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Sluyter, 1997), while the education environment in general seems to play an important role as well (Salovey & Sluyter, 1997). School can be demanding and lead to feelings of disappointment. But children with high emotional intelligence have an increased ability to put themselves in a positive state of mind by adjusting their emotions to reduce the frustration they may feel at school (Meshkat, 2011). However, the case of students with special educational needs is different, as the cultivation of their emotional intelligence is considered even more critical than for children of typical development (Garbenis et al., 2020). The purpose of the present literature review is to study the issue of emotional intelligence of students with special educational needs in an effort to understand the complexity surrounding the term, especially in this particular group of students.

Intelligence Theories

Faculty theory of intelligence is the first theory developed during 18th and 19th century. It assumed that the mind is made up of many different capacities, like discernment, memory, reasoning, among others. These skills are separate from one another and may be learned via intense learning (Pal et al., 2004). Franz Joseph Gall (1758-1828) was the most well-known name at that time. His notion has frequently been satirized since it logically led to the examination of different bumps in the skull representing various faculties. Regardless how ludicrous such a concept looks to be, it appears to hold a bit of truth (Das, 2004). Faculty Theory was questioned by researchers in the field who disputed the existence of separate faculties in the brain (Pal et al., 2004).

Some decades later, Alfred Binet, (1857-1911), a prominent French experimental psychologist, was concerned with studying how people differ from one another and proposed that when testing for intelligence differences, the tests should be suitable to their background and occupation; thus, some assets in the test should be stressed for one type of background and others for different backgrounds. This was proposed prior to Binet's development of the first intelligent test in 1904 for assessing children with mental impairment who would benefit from special education. Because the government mandated that all children attend school, it was important in France to provide special education. Prior to Binet, intelligence had been a philosophical idea that could not be quantified. Binet compiled a list of tasks connected to academic accomplishment and ranked them in order of difficulty. His goal was to ascertain the mental level at which a kid functioned qualitatively rather than to assign a number, such as mental age (Das, 2004). Since then, Binet's pragmatic approach of mental measurement has influenced psychometrics, and it has shown to be pragmatically valuable in scholastic evaluation, personnel selection, and vocational counseling (Jensen, 2011).

In contrast to Binet, Charles Spearman was fully quantitative in his approach, proposing intelligence as a 'general ability' (Das, 2004). Charles Edward Spearman (1863-1945) was a British Psychologist who created the first psychometric theory of intelligence in 1904. He called it 'two-factor theory of intelligence', while he measures one element that is present in other tests (general factor or 'g'), as well as an unique component to this test (Williams et al., 2003). The general factor that is unique to that cognitive process serves any cognitive operation. The general factor (g) was envisioned as energy or power that supported the entire nervous system and could focus on any specific set of neurons represented by the (s) factors. Thus, (g) represented energy, and the several (s) represented the engines that carried out the cognitive activities (Keat & Mohamad, 2016).

General Ability was generally recognized in the United Kingdom, and it formed a component of the definition of intelligence and IQ testing (Das, 2004). The conclusion of factor analysis, a particularly built category of mathematical techniques, is denoted by the letter g (Spearman's g) and other forms of the general factor of a correlation matrix (Jensen, 2011). Almeida et al. (2010) findings appear to support the use of a g factor of intelligence, not as a first-order component as described by Spearman, but rather as a second- and third-order factor analysis that takes into account the intercorrelations among previously separated more specific variables.

The American psychologist Edward Thorndike (1874-1949) suggested that the capacity to comprehend people and behave in a sensible manner in interpersonal relationships was certainly an element of an individual's personality. He was among the first to recognize the part of emotional intelligence known as social intelligence. He placed it among the great array of skills that humans have, in 1920 (Goleman, 1995). Thorndike did once suggest a method to evaluate social intelligence in the lab by using an easy task of matching expressive facial photos with explanations of emotions. However, he also stated that social intelligence is manifested in socializing, so accurate measurement would be required. Thorndike evaluated the efforts to assess social intelligence in 1937. They concluded, however, that attempts to quantify it had mostly failed, since social intelligence is a combination of numerous separate skills, or a collection of several distinct social behaviors and attitudes (Goleman, 2001).

Louis Leon Thurstone (1887-1955), an American psychologist, was maybe the most well-known psychometrician in the early 20th century (Das, 2004). Rather from the general one provided by Spearman, Thurstone believes in seven basic mental abilities (Keat & Mohamad, 2016). He claims that Intelligent Activities are not the result of a plethora of extremely precise circumstances, as Thorndike asserted (Pal et al., 2004). He established what he called Primary Mental Abilities and presented multivariate analysis to the intelligence testing profession to operationalize his hypothesis (Morgan, 1996). He advocated distinct primary abilities such as linguistic, spatial, fluency, and so on. These fundamental abilities stands in contrast to the idea of a single ability or the g factor (Das, 2004).

Joy Paul Guilford (1897-1987), an American psychologist, created a model of three dimensions that visualized the intricacy of human intelligence and thought. This model is made up of three main components: operation, products, and content. These three components can be subdivided further to generate up to 120 cells or separate mental skills. Instead of a single IQ score, Guilford's idea implies several structural components of intelligence. Behavioral material defined by social intelligence, which is the ability to comprehend yourself as well as others, is included in Guilford's model (Morgan, 1996; Pal et al., 2004). Despite the fact that Guilford did not include emotional intelligence, the Structure of Intellect model might enable the addition of what later writers describe as a new category of intelligence that is the capacity to handle emotive information (Pfeiffer, 2001).

The interplay of genes and environment appears to be bidirectional, according to genetic expression and what has been called probabilistic epigenesis. A simple-minded idea found in textbooks, on the other hand, is as follows: intelligence A is determined unidirectionally; intelligence B is a mix of additive genetic and environmental elements; and intelligence C is the most impure of all, containing the artifacts of tests and testing settings. This was the commonest type of intelligence, as found by Philip E. Vernon (1905-1987). He thought that one day, through physiological means, we will be able to find direct proof for intelligence A. That optimism appears to be dashed if a genetic master plan does not exist, as well as the claim that environment impacts gene expression throughout brain development (Das, 2004). Vernon's representation of several layers of intelligence could be able to fill in the blanks in these opposing theories: Spearman's theory of two factors, which excluded group elements, and Turstone's multiple-factor theory, which excluded the "g" factor. Intelligence is a collection of abilities with differing degrees of generality (Pal et al., 2004).

Raymond B. Cattell (1905-1998) conducted his research on intelligence that identified fluid (gf) and crystallized (gc) intelligence. Cattell defines fluid (gf) competence as that which manifests itself in the awareness of complicated interactions (Keat & Mohamad, 2016). Intelligence is a fundamental ability related to genetic potentiality, according to the fluid component of this notion. While previous and present experiences have an impact, the crystallized intelligence is a capability resulting from experiences, training, and environment (Pal et al., 2004).

The most modern notion of intelligence concerning the result of mental capacities comes from Howard Gardner's (born in 1943), an American psychologist, multiple intelligences (MI) (Keat & Mohamad, 2016). Gardner offered a model of many intelligences that was similar to Guilford's hypothesis (Morgan, 1996). In 'Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence' published in 1983, he provided a new and different interpretation of human intelligence (Pal et al., 2004). Gardner defined nine forms of intelligence rather than concentrating only on linguistic abilities, which are frequently highlighted in the majority of recent IQ tests. Linguistic, musical, logical-mathematical, visual-spatial, physically kinesthetic, interpersonal, intrapersonal,

naturalist, and existential intelligences are among Gardner's multiple intelligences (Das, 2004). He also claims that these distinct intelligences have distinct sets of abilities that may be observed and assessed (Morgan, 1996). According to Gardner's theory, all persons not only have various mental representations and intellectual languages, but they also differ in the shapes of these representations, their strengths, and the manner in which these representations may be modified (Keat & Mohamad, 2016). His research on interpersonal and intrapersonal intelligences, particularly, provides the framework for a more in-depth examination of emotional intelligence as a sort of intelligence (Pfeiffer, 2001).

According to Anderson (Anderson et al., 1990), to the best of their abilities, basic mental structures will have adjusted to the difficulties cited in their environment. As a result, determining the most suitable option to the challenge provided by the environment, regardless of the structure, is identical to determining the structure's mechanism. A 'rational analysis,' as known, considers the environment's accessible information, the agent's objectives, and certain fundamental assumptions relating to computing cost (in terms of a generic structural mechanism) to generate the best behavioral activity (Pal et al., 2004).

Hans Eysenck (1916-1997) had advocated the notion that there is a general intelligence attribute that underpins much of a person's behavior (Keat & Mohamad, 2016). The neurological correlates of intelligence were found by Eysenck (Pal et al., 2004). He developed, tested, and popularized the hypothesis that general intelligence (g) is a biological entity with far-reaching societal implications. He claimed that psychology requires an intelligence theory, which he referred to as its orthodox viewpoint. He was interested in refocusing the field's emphasis away from measuring technologies and onto the notion of intelligence (Gottfredson, 2016).

Emotional Intelligence Theories

Early conceptions of social intelligence influenced how emotional intelligence was finally understood. Emotional intelligence was originally considered a component of social intelligence by theorists such as Peter Salovey and John Mayer, implying that the two ideas are connected and, in all likelihood, reflect aspects of the same concept (Bar-On, 2006). The paper 'Emotional Intelligence' by Salovey and Mayer, published in 1989, sparked scientific interest in emotional intelligence. When someone examines the literature, discovers that Mayer and Salovey's theory is the concept that has resulted in the most research being reported (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

The authors claimed that there is a type of intelligence that can be tested in a reliable method that is distinct from cognitive intelligence. They claim that (Salovey & Mayer, 1989: 189): '*Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth*'. Their definition has changed throughout time. Mayer and Salovey

broadened their concept to incorporate emotional considerations because their original definition omitted it (Allen, 2000). Specifically, they argue (Salovey & Sluyter, 1997: 10): *'Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth'*. Some years later, Mayer, Salovey and Caruso (2004: 197) defined emotional intelligence as: *'the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth'*. According to the authors, people's capacity to control their emotions, and their capacity to comprehend and influence others emotions, is a natural set of skills. As a result, emotional intelligence predicts an individual's capacity to learn emotional skills in the same way that the capacity to learn cognitive content is predicted by an individual's IQ, and their approach is termed as the 'ability-based model'. Even if they believe in developing an individual's emotional intelligence, they also feel that this progress has a limit, namely the ability with which they were born (Salovey & Mayer, 1989; Ackley, 2016).

After Salovey and Mayer's publication, a famous book was followed by Daniel Goleman named 'Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ' (Goleman, 1995). Without a doubt, Daniel Goleman's book and his observations on the influence of these abilities on a variety of facets of our lives helped to popularize the term emotional intelligence (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). He did not create a model based on his own basic study. He combed over current psychology studies and also information from other fields including education and business. As a result, he avoided the type of theory formulation and testing that is typical of traditional scientific study (Ackley, 2016). The concept of emotional intelligence he proposes is very general, in relation to Mayer and Salovey's approach, as it embraces many areas of personality psychology. Goleman's approach goes far beyond the traditional definition of emotional intelligence as the capacity to sense, express and regulate emotion. Goleman first identified 25 emotional capacities, but he finally whittled his model down to 18 divided into four groups. (Wolff, 2005; Ackley, 2016): a) self-awareness; b) self-management; c) social awareness; and d) relationship management.

The model of Mayer and Salovey is narrower and less thorough than Bar-On's theoretical approach (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Emotional intelligence, according to Reuven Bar-On, is (Allen, 2000: 9): *'capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures and directly affect one's overall psychological well-being'*. A few years later, Bar-On now refers to the term as 'emotional-social' intelligence and defines it as (Bar-On, 2006: 14): *'a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands'*. The emphasis

on ‘non-cognitive’ components indicates a change from previous notions of intelligence, which emphasized the importance of cognitive factors. The idea of this research was to identify the fundamental aspects and aspects of emotional and social performance that contribute to improved mental health status (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Bar-On came up with a collection of 15 emotional abilities that, according to studies, were linked to success in ways that IQ alone did not reveal. Unlike Salovey, Mayer, and Caruso, Bar-On views the factors he discovered as learnable skills. In 2011, his model was updated. The improved model contains 16 talents divided into five compounds, which, like the other two models, have some overlap. The following are the five broad composites in Bar-On's model along with their descriptions (Ackley, 2016): a) self-perception; b) self-expression; c) interpersonal relationships; d) decision making; and e) stress management.

Emotional Intelligence Measures

The research interest in the subject of emotional intelligence is also reflected in the many attempts that have been made to measure it. These efforts have led to the creation of many tools, such as Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000), Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On, 1997), Self-report emotional intelligence test (SREIT) (Schutte et al., 1998), Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer et al., 1999) and Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer et al., 2000).

In particular, **Emotional Competence Inventory (ECI)** was created by Boyatzis, Goleman and Rhee (2000) and focuses on self-control, enthusiasm, and tenacity, as well as the capacity to drive oneself (Ambavale & Dani, 2014). According to the authors (Boyatzis et al., 2000: 3): *‘emotional intelligence is observed when a person demonstrates the competencies that constitute self-awareness, self-management, social awareness, and social skills at appropriate times and ways in sufficient frequency to be effective in the situation’*

ECI includes 110 items and four sub-categories: a) self-awareness; b) social awareness; c) self-management; and d) social skills. The assessment techniques include both self-ratings and peers / supervisors ratings (Ambavale & Dani, 2014). The use of a 360-degree approach is meant to solve the challenges associated using instruments that are self-reported, such as if those with limited self-awareness can measure their personal emotional intelligence effectively. The ECI believes that gaining feedback from others is critical to getting a precise measurement (Ackley, 2016). Researchers who have evaluated the ECI competencies' content have come to the conclusion that they correlate to four of the Big Five aspects of personality (Conscientiousness, Emotional Stability, Extraversion, and Openness) as well as other psychological principles (Conte, 2005).

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), which developed by Bar-On, is a mixed model scale that includes the individual's abilities to perform well in managing organizational stress and pressure (Ambavale & Dani, 2014). It examines not just

emotional skills, but also a variety of personality and temperament factors that are not connected to abilities (Ciarrochi et al., 2000).

The first edition of the EQ-i was released in 1997. The EQ-i 2.0, a version, was released in 2011. The updated EQ-i can be used as a self-report tool or as a full 360-degree tool. These tools assess 15 emotional intelligence skills divided into five categories, as well as a well-being measurement that does not count into the overall emotional intelligence score. The skills and their combinations are those stated in the model's description (Ackley, 2016). It includes 133 items and five sub-scales: a) intrapersonal; b) interpersonal; c) adaptability; d) general mood; and e) stress management (Ambavale & Dani, 2014). The 133 items are written in short phrases and use an answer scale of five points that ranges from 'very seldom or not true of me' (answer 1) to 'very often true of me or true of me' (answer 5). The EQ-i is appropriate for people aged 17 and above and requires about 30 to 40 min to complete. Responses result in an overall emotional intelligence score, and also scores on the other five scales, which are divided into 15 subscales (Bar-On, 2006). Table 1 shows the Bar-On scales and the emotional intelligence competencies and skills assessed by each of them.

Table 1. The EQ-i scales and what they assess

EQ-i SCALES	The EI competencies and skills assessed by each scale
Intrapersonal Self-regard Emotional self-awareness Assertiveness Independence Self-actualization	Self-awareness and self-expression: <i>To accurately perceive, understand and accept oneself</i> <i>To be aware of and understand one's emotions</i> <i>To effectively and constructively express one's emotions and oneself</i> <i>To be self-reliant and free of emotional dependency on others</i> <i>To strive to achieve personal goals and actualize one's potential</i>
Interpersonal Empathy Social responsibility Interpersonal relationship	Social awareness and interpersonal relationship: <i>To be aware of and understand how others feel</i> <i>To identify with one's social group and cooperate with others</i> <i>To establish mutually satisfying relationships and relate well with others</i>
Stress management Stress tolerance Impulse control	Emotional management and regulation: <i>To effectively and constructively manage emotions</i> <i>To effectively and constructively control emotions</i>
Adaptability Reality-testing Flexibility Problem-solving	Change management: <i>To objectively validate one's feelings and thinking with external reality</i> <i>To adapt and adjust one's feelings and thinking to new situations</i> <i>To effectively solve problems of a personal and interpersonal nature</i>
General mood Optimism Happiness	Self-motivation: <i>To be positive and look at the brighter side of life</i> <i>To feel content with oneself, others and life in general</i>
<i>Source: Bar-On, 2006, p. 23</i>	

Schutte et al. (1998) developed the **Self-report emotional intelligence test (SREIT)**, which is a quick self-report assessment of emotional intelligence. The authors created a set of 62 self-report items according to Salovey and Mayer's early concept of emotional intelligence, which concerned the ability to detect and differentiate feelings as well as use them to influence a person's thoughts and behaviors. Some items assess a person's ability to detect his or her own sentiments as well as the feelings of other people. The single-factor, 33-item SREIT was developed after factor analysis of the first 62 items, and it has strong internal consistency and reliability (Brackett & Mayer, 2003).

Mayer, Salovey and Caruso (2000) argue that emotional intelligence is related to the ability of understanding the cause and effect of emotions. They created **Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS)**, which is an ability test that comprises of 402 items, divided into four subscales: Perception, Assimilation, Understanding, and Managing Emotions. The MEIS's factor analysis revealed that the aforementioned four subscales may be reduced to three: Perception, Understanding, and Management of emotions (Ciarrochi et al., 2000). Because the MEIS is an ability test, the creators tested many ways to determining right answers, such as target scoring (includes identifying the proper response by questioning the individual - i.e., the target - whose face expressions are shown in an object about how he/she truly felt or what he/she was presenting when involved in an emotional action), consensus scoring (entails combining the opinions of hundreds of individuals to get at the proper solution), and expert scoring (includes discovering the proper solution by collecting the opinions of emotional specialists) (Conte, 2005). Mayer et al. (2000) though, had some problems with the reliability and scoring method of MEIS, so they created the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Ambavale & Dani, 2014) which is described below.

Mayer, Salovey and Caruso created **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)**, which is ability-based and aims to evaluate the four spheres of the emotional intelligence model of Mayer and Salovey (Ambavale & Dani, 2014). Respondents are asked to solve eight different types of tasks, two for each of the four EQ branches (Ackley, 2016). It comprises of 141 items divided into four subscales: a) emotional perception; b) emotional assimilation and integration; c) understanding of emotions; and d) emotion management (Ambavale & Dani, 2014).

People are asked to assess the amount of a certain emotion transmitted in a photograph of a face displaying a fundamental emotion or in an image of a design or a scene, as part of the MSCEIT. Emotional thought facilitation is measured by having participants describe emotional experiences and their analogies to other sensory systems, as well as absorb a predefined mood into their mental processes about a fictional character. To measure their comprehension of emotions, people are asked how feelings interact to produce more complicated feelings and how emotional responses change over time.

Finally, the MSCEIT assesses emotion management by asking responders to pick effective strategies to regulate their own and others' emotions in hypothetical circumstances (Brackett & Mayer, 2003).

The MSCEIT seeks to measure a person's learning capability of emotional intelligence abilities; much like an IQ exam measures a person's learning capability of cognitive material, based on the premise that emotional intelligence is an inborn intellect or skill. The creators of the test have developed an emotional intelligence measure that has potential for both theoretical and practical applications. The MSCEIT is notable for its theoretical background and application to performance challenges (Ackley, 2016).

Critique Analysis and Comparison of Emotional Intelligence Measures

As mentioned above, Mayer, Salovey and Caruso (2000) originally created MEIS, but they soon encountered problems with the reliability and scoring method of the scale. So, they created the much reliable MSCEIT, which is relatively short and easy to manage (Ambavale & Dani, 2014). The MSCEIT, according to the authors, fits a number of standard requirements for a different intelligence: it is implemented as a sum of abilities; it is objective, because test answers are correct or incorrect as decided by expert grading or by consensus; its scores correspond with current intelligences while also exhibiting distinctive variance; and scores increase with age (Brackett & Mayer, 2003). Brackett et al. (2006) argue that MSCEIT has a factor structure that is consistent with the theory on which it is based, as well as being dependable, unique from existing personality measures, and resistant to response distortion.

The MSCEIT is fundamentally different from the ECI and EQ-i in that it is based on a model of emotional intelligence that is based on ability. The construct is described as a collection of cognitive skills for identifying and understanding emotional data. The ECI and EQ-i are trait models that place a stronger focus on self-management and interpersonal relations characteristics. Research reveals that tests based on trait models, such as the ECI and EQ-i, are highly associated. The ability-based MSCEIT, on the other hand, has a substantially weaker relationship with trait measures. The ECI and EQ-i, for the most part, are assessing the same construct, which is significantly different from MSCEIT's measurements (Ackley, 2016). According to Fiori and Antonakis (2011), traditional measures of ability emotional intelligence, including the well-known MSCEIT, have significant shortcomings, including low discriminant validity and uncertain concept.

Furthermore, the MSCEIT has a higher correlation with mental capacity than trait-based EQ measures. The MSCEIT's correlations are significant enough to show that it assesses a set of cognitive skills, but it doesn't capture features separated from standard mental capacity as measured by IQ test results (divergent validity). The MSCEIT appears to measure a predominantly cognitive construct that is only loosely related to personality, whereas the ECI and EQ-i appear to measure a nonintellectual to a large extent concept that aligns with personality. The most significant difference between the

ECI and the EQ-i is that ECI quantifies adaptability and curiosity, while EQ-i quantifies emotional control (Ackley, 2016).

Bar-On's EQ-i scale is criticized because it is not apparent how each of its variables are related theoretically to emotional intelligence (Ambavale & Dani, 2014). However, Bar-On (2000) claims that the entire EQ-i has an internal consistency reliability of 0.76.

According to Petrides (2009), MSCEIT is based on problematic scoring systems that have previously been employed in failed social intelligence assessments. These processes provide psychologically inaccurate scores, which is why subjecting them to factor analyses, correlating them with other variables, and entering them into regression models is unproductive. He also claims that the Bar-On EQ-i is based on the psychometrically flawed idea that intelligence can be evaluated by self-report questions in some way.

The psychometric features of the SREIT have been questioned by Petrides and Furnham (2000). According to these studies, the scale is not properly reflecting onto Salovey and Mayer's model of emotional intelligence and is really not unidimensional. So, Petrides and Furnham (2000) prefer their own findings of exploratory factor analysis, which found four provisional components in the SREIT (optimism and mood management, evaluation of emotions, social skills, and emotion usage).

Special Educational Needs and Emotional Intelligence

According to Mayer and Salovey (1997), emotional intelligence is a trait that can be learned. Therefore, as far as children are concerned, parents are the ones who have the ability to help them recognize their feelings and finally manage to connect them to real situations. However, the learning of emotional intelligence goes beyond the family environment, as the interaction of children with their teachers and classmates is also important, but also more generally in the environment of general education (Salovey & Sluyter, 1997). Gardner's Theory of Multiple Intelligence suggests that intelligence assessment should be recognized as part of learning activities so that children's abilities are assessed as they learn their standard curriculum (Almeida et al., 2010).

Moreover, Goleman (1995) argued that the family environment plays an important role in the development of emotional intelligence. For example, he states that in infancy there is often imitation of crying between children or attempts to comfort one another. Also, trust is learned when there is a response to their calls, for example when they are hungry or in discomfort. Over time children learn how to feel about themselves and other people from their parents. According to Goleman, parenting style, discipline and marital relationships of parents are key factors influencing children's emotional intelligence. He also described how emotional responses are significantly influenced by the limbic system and the amygdala. Therefore, Goleman's approach describes the effect of intrinsic characteristics on emotional intelligence.

Correspondingly, Mayer and Salovey (1997), argue that the recognition and discrimination of their own and others' emotions begin already in infancy. As

individuals grow older, there is an improvement in their ability to monitor internal emotions. The ability to detect emotions is the basis for classifying and understanding the connections and distinctions between them. The role models for children are their parents who can provide help for the child to succeed. After all, parents are involved in every stage of the child's development and are essential for the development of the child's emotional intelligence.

Especially the relationship between emotional intelligence and special educational needs is a subject that has been widely studied. The literature on the emotional capacity of children with special educational needs is contradictory: while many people believe that cognitive struggles are linked to emotional problems, others believe that emotional and interpersonal talents are not impaired in such conditions, and that they can help people compensate for and cope with the difficulty they have in the classroom (Zysberg & Kasler, 2017).

Garbenis et al. (2020) argue that emotional intelligence development is especially crucial for students with special educational needs. Emotional instability is common among students with specific educational needs. When studying in inclusive environments, such kids suffer emotional difficulties: they frequently compare themselves to other classmates and negatively evaluate themselves, find it difficult to concentrate, are unable to articulate feelings, and are unable to relax themselves. Due to ongoing social contacts, various activities, and difficulties, such environments are favorable for the development of emotional intelligence. Students with specific educational needs and high emotional intelligence excel in academics and learning motivation, have greater planning and problem-solving ability, a deep sense of friendship, proper behavior, and a good attitude toward school and learning.

According to Elias' (2004) overview of the literature on emotional intelligence and learning disabilities children with learning disabilities have difficulties in three major emotional intelligence skill areas: (a) identifying emotions in themselves and others, (b) regulating and managing intense emotions, and (c) recognizing emotional intelligence strengths and areas of need. Attempts by children with learning disabilities to communicate with classmates and adults frequently result in emotions of anger, inadequacy, and misconceptions. According to the research, many children with learning difficulties are not accepted by their classmates. Children with special needs typically struggle to detect nonverbal and other subtle social cues. According to Elias (2004), successful intervention for children with learning disabilities is rigorous and necessitates significant emotional intelligence modifications. The research in this section shows that they need a wide range of complex social and emotional talents in order to attain academic achievement.

Reiff et al. (2001) stated that, while many people with learning disabilities may not have emotional difficulties that need particular attention, the existence of learning disabilities puts them at a higher risk for anxiety and depression, both of which impair effective functioning. The purpose of their study was to evaluate the significance of protective

factors provided to students with learning disabilities by the development of emotional intelligence abilities. The authors claim that (Reiff et al., 2001: 66): '*emotional intelligence refers to the skillfulness with which one can mediate and regulate the emotions of oneself and others*'. The study found substantial differences in stress management and adaptability between students with and without learning disabilities, considerable variation in interpersonal skills between male and female students, and significant differences in the interplay of learning disabilities and gender on interpersonal skills.

Franco et al. (2011) investigated social and emotional intelligence and how it relates to emotional and social abilities in children in special schools. The sample included 20 children with special educational needs and 369 children in standard school, ranging in age from 7 to 13. They discovered a strong negative association between cognitive functioning and social competence in children with special educational needs, but not in healthy children. Furthermore, they discovered a different relationship between different aspects of Emotional Intelligence and Social Competence, as if experience with social tasks was an important way for regular children (positive correlation) to develop social and emotional competences, but not for children with special educational needs.

However, as discussed in previous sections, the issue of special educational needs is multifaceted, and includes many different categories of children. Thus, we find in the literature attempts to explore emotional intelligence with specific categories of children. For example, Boily et al. (2017) focused on trait and ability emotional intelligence to learn more about the nature of emotional intelligence strengths and weaknesses in children with and without Autism Spectrum Disorder. The findings indicate that aspects of trait and ability emotional intelligence were considerably poorer in Autism Spectrum Disorder adolescents than in typically developed adolescents.

In the case of learning disabilities and emotional intelligence there are few studies available that are comparable to other emotion-focused research: when compared to typical samples, those with learning disabilities report lower levels of emotional intelligence (Zysberg, & Kasler, 2017). For example, Hen and Goroshit (2014) studied the correlations between academic procrastination, emotional intelligence, and academic achievement in students with and without learning disabilities, as moderated by academic self-efficacy. The indirect effect of emotional intelligence on academic procrastination and Grade Point Average was greater in students with learning disabilities than in typical students, according to the findings. Furthermore, students with learning disabilities rated worse on emotional intelligence and academic self-efficacy, as well as higher on academic procrastination, than typical students.

A study conducted by Zysberg and Kasler (2017) investigated emotional intelligence disparities between young individuals with and without specific learning disabilities. Although ability emotional intelligence was connected with college Grade Point Average, it did not change across the two groups, though self-report measures of EI and

self-esteem did indicate variations, with the group with learning difficulties scoring lower.

Conclusions

The main objective of this literature review was to gather the available research data on the particularly critical topic of emotional intelligence of students with special educational needs. First of all, we found that family environment is considered important for cultivating children's emotional intelligence (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Sluyter, 1997), while the education environment in general seems to play an important role as well (Salovey & Sluyter, 1997). The literature review shows that children with special educational needs have emotional difficulties (Reiff et al., 2001; Elias, 2004; Franco et al., 2011; Garbenis et al. 2020). But special educational needs are multifaceted, and include many different categories of children. Thus, the research interest also focuses on specific special educational needs, such as Autism Spectrum Disorder where low emotional intelligence is found (Boily et al., 2017), and students with learning disabilities with similar findings of low emotional intelligence (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg, & Kasler, 2017).

But the available research results show that inclusive education environments (Garbenis et al. 2020) and appropriate interventions (Elias, 2004) work favorably on the emotional intelligence of these students. The development of emotional intelligence works protectively in the emotional difficulties they face (Reiff et al., 2001). These findings are particularly encouraging and of significant practical importance for the educators. Research should continue in this direction, so that the emotional intelligence of students with special educational needs can be better understood and effective interventions can be implemented.

Bibliography

Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269.

Allen, M. (2000). *Investigating emotional intelligence in children: Exploring its relationship to cognitive intelligence*. Masters Theses & Specialist Projects. Paper 708. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/708>

Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.

Ambavale, R., & Dani, S. (2014). A Study on Emotional Intelligence Measures: Analysis and Comparison. *International journal of advanced research in management and social sciences*, 3(5), 35-65.

Anderson, J. R., Boyle, C. F., Corbett, A. T., & Lewis, M. W. (1990). Cognitive modeling and intelligent tutoring. *Artificial intelligence*, 42(1), 7-49.

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Behera, A. K. (2016). Understanding emotional intelligence in educational context. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(2), 17-28.
- Boily, R., Kingston, S. E., & Montgomery, J. M. (2017). Trait and ability emotional intelligence in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 282-298.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 433-440.
- Das, J. P. (2004). Theories of intelligence: Issues and applications. *Comprehensive handbook of psychological assessment*, 1, 5-23.
- Elias, M.J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and individual differences*, 50(3), 329-334.
- Franco, M. G., Candeias, A. A., & Beja, M. J. (2011). Social and emotional intelligence in children with special educational need institutionalized: preliminary studies. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 277-282.

- Garbenis, S., Geleziniene, R., & Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1(10), 106-120.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Gottfredson, L. S. (2016). Hans Eysenck's theory of intelligence, and what it reveals about him. *Personality and Individual Differences*, 103, 116-127.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Jensen, A. R. (2011). The theory of intelligence and its measurement. *Intelligence*, 39, 171-177.
- Keat, O. B., & Mohamad, N. (2016). Human Intelligence: the Process or Content. *Journal of Management and Science*, 14(1), 103-110.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey & Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Meshkat, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic success. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 201-205.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269.
- Pal, H. R., Pal, A., & Tourani, P. (2004). Theories of intelligence. *Everyman's science*, 39(3), 181-192.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*, 85, 85-101.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.

- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23(3), 138-142.
- Reiff, H.B., Hatzes, N.M., Bramel, M., & Gibbon, R. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Szele, A. S., & Inántsý-Pap, J. (2021). Investigation of Emotional Intelligence and Empathy in the Siblings of Children With Autism Spectrum Disorder. *KülönlegesBánásmód-Interdiszciplinárisfolyóirat*, 7(1), 59-68.
- Williams, R. H., Zimmerman, D. W., Zumbo, B. D., & Ross, D. (2003). Charles Spearman: British Behavioral Scientist. *Human Nature Review*, 3(12), 114-118.
- Wolff, S. (2005). *Emotional Competence Inventory: Technical manual*. Boston, MA: The Hay Group.
- Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476.

Acceptance and commitment as a treatment for a secondary school teacher who is unable to manage the behavioral problems of his students.

Eleni Stathopoulou, Psychologist, Ph.D. Candidate in the field of Educational and Age Psychology

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: elestathopoulou@yahoo.gr

Abstract

In recent years, Acceptance and Commitment Therapy has gained ground as a pragmatic behavioral alternative approach to the existing cognitive-behavioral models of anxiety disorder treatment. It is a theory that assumes psychological problems as a set of socio-cultural practices within a context. Taking this into account, a case study is presented, in which the application of this treatment is illustrated in a male teacher suffering from panic disorder with agoraphobia and therefore is constantly failing to manage the behavioral problems of his students. After twelve therapy sessions, the patient shows recovery. The results, however, derived from the study are complex and conflicting, and not easily explained in terms of exclusive quantitative perspectives on behavioral change and widely used cognitive-behavioral models of panic disorder treatment. Considering these results, several methodological components were included when considering behavioral change due to the implementation of this treatment as an alternative concept compared to existing and widely used cognitive-behavioral models of panic disorder.

Key words: acceptance, commitment, therapist

Introduction

The proliferation of cognitive models of panic disorder has promoted the development of effective intervention packages for this disorder, which appear to differ theoretically in their relevance given one or more of their therapeutic components. However, these intervention packages are alike each other except for specific details regarding the attribution of importance to cognitions as a causal factor for panic and can be described in terms of linearity and elimination. Specifically, their general purpose in terms of change is to assist the therapist in achieving self-control of their symptoms through their elimination, or in the worst cases, through reducing their frequency, intensity, and duration to a significant degree, i.e., through producing changes at a quantitative level in terms of generating functional responses (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006).

Despite the remarkable therapeutic success of these programs, which have been used to justify the theoretical construct on which they have been based, it is

possible that panic disorder may be approached from a radical perspective, called Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (Hayes, 2004).

Under the ACT perspective, the focus is exclusively oriented toward therapeutic efforts to improve thoughts, which are attributed to a causal factor of psychopathogenicity, in their interplay with a range of contextual or socio-verbal contextual factors. Thus, unwanted emotions are assumed to be a causal factor of behavior that must be eliminated to change behavior and they constitute an interdependent relationship with a class of behavior at a given moment, historically constructed in relation to past interactions (Hayes et al., 2004).

Widely used cognitive models of panic attack treatment focus primarily on the content of the reaction and not so much on the form or function of the behavior, leading to the not-so-unreasonable suspicion that the therapeutic efforts made in their context are nothing more than attempts to develop sophisticated strategies for avoiding the destructive thoughts in question (Hayes et al., 2004). In this context, Hayes (1993) suggests that psychological interventions should be oriented towards modifying the context that transforms. So, the purpose of change is in these behavioral terms per se, i.e. in terms of controlling the contextual variables that act by shaping behavior.

In acceptance and commitment therapy, change is achieved not through the elimination of anxiety and sadness and the imposition of forced formation of a positive way of thinking, but through the acceptance of negative emotions, exactly as they are formed, and parallel efforts to establish commitment to the act despite their existence. The balance between acceptance and commitment can be achieved by changing the social-verbal framework of explanation, control and evaluation of phenomena that can turn a problematic set of reactions into an undesirable - by the therapist - category of behaviors and in this way can be eliminated (Hayes et al., 1999).

Method

This research will focus on describing a case study of male teacher with panic disorder and agoraphobia in which the following parameters were applied:

- 1) lack of using functionally defined reactions as dependent variable,
- 2) emphasis on a category of behaviors and
- 3) orientation towards achieving change of the problematic situation in interaction with the context, which can transform a category of behavioral self-control practices into functional ones as the main dependent variable.

Treated person

The treatment recipient is a 28-year-old male teacher, unmarried and in a relationship. He is a mathematician and holds a Ph.d in his field. He has no family history of panic disorders or other disorders with the exception of his brother, who was a former drug user and is now in treatment. The individual in treatment is addicted to caffeine consumption and smoking.

History and evolution of the problem

The client's problem started five years ago when he was working at his first job in school, which was far from home. He suffered from unexpected panic disorders whenever he travelled from his parents' home to his workplace, characterized by eight symptoms. Two weeks later a second attack of more than four symptoms occurred, setting the stage for a period of daily attacks with four or more of these symptoms and at least one or more attacks of four symptoms each week. The onset of the panic disorders created in the treated person problems of concentration and efficiency at work. At that time, he stopped working but did not seek any counseling or medication at the same time. At that time the individual was possessed by the main sense of fear of recurrence of multiple panic attacks, a sense that generalized to multiple and varied levels of his daily functioning.

He developed avoidance behavior, a desire to escape from his daily life with a simultaneous sense of needing to be anchored by his "significant others", thus seeking signs of safety and comfort. Whenever the "significant others" failed him, multiple panic attacks recurred unexpectedly and with great duration.

With the formation of such a pattern of behavior, the patient observed alternating periods of improvement and worsening of his symptoms from these panic attacks. Two to three times a week he suffered from four or more panic attack symptoms, mostly unexpected, lasting from a few minutes to half an hour, the main features being tachycardia, a feeling of pressure in the chest and a sense of suffocation.

Evaluation process

Four semi-structured clinical interviews were conducted during the client's treatment since his diagnosis based on the DCM-V. To analyze the therapist's general behavior during problematic situations and panic attacks, written columnar reports were

recorded by the therapist, where the causal factors of each panic attack were separated into states, thoughts, feelings, behaviors, and their effects, to draw useful conclusions about the frequency of avoidance behaviors and attempts to escape from them. During the sessions the therapist was asked what was happening during each panic attack and he or she used the self-report sheets to recall and respond appropriately.

Analysis of the therapist's behavioral functioning

Panic attacks were triggered by psychological stimuli (such as tachycardia, feeling of suffocation and chest pressure), environmental stimuli (walks in crowded places, stressful events at work, etc.). At the time of these seizures, the therapist adopted a pattern of escape reactions from these situations, sustained by the negative reinforcement of a sense of momentary relief when he or she finally managed to escape from them. In turn, the therapist, to prevent these eventualities from occurring, developed avoidance reactions, which were sustained by a corresponding negative reinforcement, and this formed a class of avoidance behaviors. These panic attacks were, at the same time, controlled by a generalized category of rules, which were systematically exoticized as follows, e.g., "I will not be able to return home if the panic attack occurs again", "I will have a heart attack". One can observe at this point the use of precise and strict correspondence between rules and events represented, of course, using rules in a distorted way.

Based on functional analysis, it is observed that the attempts to control the symptoms of the treated person in the form of anxious assessment of possible future panic attacks or adoption of behaviors led to the avoidance of a variety of events in his daily life. The functional objectives pursued during the therapeutic intervention were to control the stimuli that led to panic attacks, to eliminate the need to formulate and adopt avoidance behaviors, and to change the socio-verbal context that provides the functional ground for the maintenance of these types of behaviors. In implementing the acceptance and commitment therapeutic approach, the instillation of hope for improving the management of daily life, learning to differentiate self from behavior, abandoning the effort versus control over symptoms, and seeking commitment and acceptance were sought (Hayes, 2002).

Process

The intervention of twelve therapy sessions was agreed upon with the client. From the 1st-7th sessions took place weekly, from the 8th-10th every fortnight, and from the 11th-12th monthly. The sessions lasted one hour.

During the sessions, a variety of techniques from diaphragmatic breathing to cataclysmic exposure to the fearful stimulus under the umbrella of applying commitment and acceptance were applied to train the therapist in controlling fearful stimuli. To cultivate a corresponding therapeutic socio-linguistic background conducive to improvement, a variety of metaphors were used (e.g., consciousness as a continuous flow).

An empathic and intimate relationship with the therapist was established using paradoxes or questions, such as: "Why?" or "Why not?" with the ultimate goal of distraction from involvement in a problematic situation. Self-disclosure was used as a means of establishing an intimate relationship to share relevant experiences of the client and the therapist.

Results

During the sessions a high rate of neuroticism of the treated person was found. The rate of panic attacks was significantly reduced, as well as the adoption of avoidant behaviors. It is important to mention, that during two panic attacks respectively during the 6th and 11th sessions, the therapist did not adopt avoidant behaviors as a strategy to manage them. Another interesting result is the unexpected occurrence of a panic attack with three symptoms (tachycardia, chest pressure, and a feeling of suffocation) one week before the 11th session, which was not accompanied by any avoidant behavior.

Between sessions 1 and 2 during the therapeutic phase, the treated person was interested in the use of verbal metaphors as a key point for his treatment, indicated by the phrase: "of course! I am the one who helps everything in my life to evolve. I am the one who aims a gun at my head". During the 5th session and while applying the technique of differentiating self from behavior, the therapist realized that in crowded places, such as a concert and a movie theater, it is he who feels uncomfortable hence he tries to avoid such confusing situations. Although he acknowledged this, he nevertheless admitted that he enjoyed the concert and the cinema respectively. Thus, he achieved the lowest avoidant behavior score compared to other scores during the other

sessions. During the next session in a moment of self-disclosure, the therapist accepted to do things he did not dare to do, such as walking in crowded places, driving in the city, etc. In the final session, the therapist fully accepted his unpleasant feelings during the confusion phase, but in the end, if he has to be in such places, he does not mind jokingly that these feelings are like daily work: nobody likes it, but in the end it has to be done.

Discussion

Overall, the cognitive-behavioral intervention packages in this study in terms of intervention were found to be clinically effective. A change was observed in the way, the therapist referred to his particular problem. The functionality of adopting avoidance behaviors changed and automatically led to a reduced incidence of panic attacks. This is a finding that is not common according to studies of cognitive-behavioral interventions. Second, the role of contextual factors in the process of therapeutic change should be equally considered. Behavioral context control exercises were a vital point of influence during the functioning of the daily life of this therapist. Behavioral context control was achieved through modification of its extra-verbal and reflexive expression.

In terms of the client's cognitive reactions, this treatment helped him in terms of his fear of the unexpected occurrence of his panic attacks, which was functionally changed: before the treatment, the client used to utter various excuses for adopting avoidant behaviors, whereas now, after the treatment, the client recognizes the emotion of his fear as the main motivator of his respective actions.

Conclusion

In conclusion, it emerges that treatment through the application of acceptance and commitment is not new in the scientific community, in the sense of being a matrix of new techniques. Thus, therapists may characterize the processes of this therapy as familiar. However, its groundbreaking application is the introduction of treatment at the ideological level of older clinical problems, derived from research on behavioral change processes, which may lead to new empirical findings (Hayes, 2002). In particular, Acceptance and Commitment therapy differs from mainstream therapies in that this therapy is no longer about getting rid of negative emotions or overcoming an old trauma but instead about creating a meaningful life (Hayes, 1993). It also marks a new generation of behavioral therapies (Hayes, 1993).

References

- Hayes, S. C. (1993). "Goals and Varieties of Scientific Contextualism". In: *The Varieties of Scientific Contextualism*. Eds. by S. C. Hayes and H. W. Reese, p.p. 11-27. Reno. NV: Context Press.
- Hayes, S. C. Bissett, R. T. Korn, Z. Zettle, R. D. Rosenfarb, I. S. Cooper, L. D. et al. (1999). "The impact of Acceptance Versus Control Rationales on Pain Tolerance". In: *The Psychological Record*, Vol. 49, Issue 1/1999, pp. 33-47.
- Hayes, S. C. (2002). "Buddhism and Acceptance and Commitment Therapy". In: *The Cognitive and Behavioral Practice*, Vol. 9, Issue 1/2002, pp. 58-66.
- Hayes, S. C. (2004). "Acceptance and Commitment Therapy, Relation Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies". *Behavior Therapy*, Vol. 35, Issue 4/2004, pp. 639-665.
- Hayes, S. C. Bissett, R. Roget, N. Padilla, M. Kohlenberg, B. S. Fisher, G. et al. (2004). "The Impact of Acceptance and Commitment Training on Stigmatizing Attitudes and Professional Burnout of Substance Abuse Counselors". In: *The Behavior Therapy*, Vol. 35, Issue 4/2004, pp. 821-836.
- Hayes, S. C. Strosahl, K. D. Wilson, K. G. Bissett, R. T. Pistorello, J., Toarmino, D. Polusny, M., A. Dykstra, T. A. Batten, S. V. Bergan, J. Stewart, S. H. Zvolensky, M. J. Eifert, G. H. Bond, F. W. Forsyth J. P. Karekla, M. και McCurry, S. M. (2004). "Measuring Experiential Avoidance: A Preliminary Test of a Working Model". In: *The Psychological Record*, Vol. 54, Issue 4/2004, pp. 553-578.
- Hayes, S. C. Luoma J. B. Bond, F. W. Masuda, A. and Lillis J. (2006). "Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes". In: *The Psychology Faculty Publications*. Vol. 44, Issue 1/2006, pp. 1-25.

Gendered pathways in education: A multiple regression analysis of school anxiety and attachment styles in Greek students

Chrysanthi Brati, PhD student

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

Email: chrysabrati@gmail.com

***Abstract:** This study investigates the influence of gender on school anxiety and attachment styles in Greek students, by analyzing how educational engagement and emotional responses vary between male and female students. Employing Multiple Regression Analysis on data collected through a comprehensive questionnaire, which examines study motivations, classroom behaviors, self-perception, and emotional states, the research identifies distinctive patterns in how students of different genders engage with their educational experience and manage their emotional health. The findings provide valuable insights into the implications of these gendered patterns for academic achievement and psychological development, emphasizing the need for gender-responsive educational and emotional strategies.*

***Key Words:** Gender Differences, School Anxiety, Attachment Styles, Educational Engagement, Emotional Responses, Multiple Regression Analysis, Academic Achievement, Psychological Development, Greek Students*

Introduction

This study explores the impact of gender, age, and academic performance on school anxiety and attachment styles among Greek students. Recognizing the crucial role these factors play in educational and psychological development, the research aims to understand how educational engagement and emotional responses differ between male and female students. Using Multiple Regression Analysis on data collected through a comprehensive questionnaire covering study motivations, classroom behaviors, self-perception, and emotional states, the study seeks to uncover patterns in how students of different genders interact with their educational experiences and manage their emotional health. The insights gained are expected to highlight the need for gender-responsive strategies in education, considering the varying needs and responses of students based on their gender, thus contributing to more effective educational practices and emotional support systems.

Literature review

Research indicates gender disparities in academic engagement and stress responses, with notable differences in how male and female students experience and manage school-related challenges (Hyde, et. al. 1990). School anxiety, a significant factor affecting students' academic and social functioning, has been extensively studied, highlighting its multifaceted nature and diverse impacts (McLeod, et. al, 2007). The role of attachment styles, as influenced by early parent-child relationships, is crucial in understanding student behavior in educational environments (Xiao Zhang, 2012). Additionally, the influence of academic performance on students' psychological wellbeing and self-perception is well-documented (Hassan, et, al. 2021). This review provides a comprehensive backdrop to explore these variables in the context of Greek students, offering insights into their educational experiences and emotional health.

Methodology

This study employed a quantitative research methodology, utilizing a comprehensive questionnaire distributed to a sample of Greek students. The questionnaire was designed to capture a wide range of data, including demographic information (gender, age, class), academic performance (grades from the last semester and the previous year), and various psychological and behavioral aspects such as study motivations, classroom behaviors, self-perception, and emotional states. Participants were selected through a stratified sampling method to ensure a representative mix of genders, ages, and academic backgrounds. The data collected were analyzed using Multiple Regression Analysis to explore the relationships between the variables of interest, particularly focusing on the influence of gender on school anxiety and attachment styles. This method allowed for the examination of how multiple independent variables simultaneously impact the dependent variables, providing a nuanced understanding of the complex interactions between students' demographic characteristics, academic performance, and psychological wellbeing.

Findings

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.443 ^a	0.196	0.184	1.027

a. Predictors: (Constant), Last year grade, Sex, Age (in

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	48.905	3	16.302	15.470	.000 ^b
	Residual	200.209	190	1.054		
	Total	249.113	193			

a. Dependent Variable: 9. I feel anxiety
b. Predictors: (Constant), Last year grade, Sex, Age (in numbers)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	0.968	1.692		0.572	0.568
	Sex	0.950	0.149	0.419	6.390	0.000
	Age (in numbers)	-0.037	0.086	-0.030	-0.431	0.667
	Last year grade	0.053	0.039	0.094	1.362	0.175

a. Dependent Variable: 9. I feel anxiety

The research conducted on the effects of gender differences, age, and academic performance on school anxiety and attachment styles in Greek students revealed intriguing findings. In the first model, it was observed that gender has a significant impact on school anxiety ($\beta=0.950$, Sig.=0.000), indicating that girls tend to experience greater anxiety compared to boys, while age and academic performance did not appear to have a statistically significant effect. The subsequent models, which analyzed the perception of students regarding whether their parents (mother and father, respectively) spoke in a warm and friendly tone, did not find a statistically

significant relationship between the examined factors, except for a negative relationship between the previous year's grades and students' perception of their father ($\beta=-0.083$, Sig.=0.025). These findings underscore the importance of gender in relation to school anxiety and suggest potential complex dynamics in the parent-child relationship within the Greek context.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.113 ^a	0.013	-0.008	0.951

a. Predictors: (Constant), Class, Sex, Last year grade, Age

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.200	4	0.550	0.608	.657 ^b
	Residual	170.831	189	0.904		
	Total	173.031	193			

a. Dependent Variable: 1. She talked to me in a warm and friendly voice
b. Predictors: (Constant), Class, Sex, Last year grade, Age (in numbers)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.133	2.054		1.039	0.300
	Sex	0.024	0.138	0.013	0.174	0.862
	Age (in numbers)	0.041	0.135	0.039	0.301	0.764
	Last year grade	-0.050	0.036	-0.107	-1.379	0.170
	Class	-0.025	0.131	-0.025	-0.192	0.848

a. Dependent Variable: 1. She talked to me in a warm and friendly voice

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.265 ^a	0.070	0.051	0.958

a. Predictors: (Constant), Class, Sex, Last year grade, Age

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13.148	4	3.287	3.580	.008 ^b
	Residual	173.532	189	0.918		
	Total	186.680	193			

a. Dependent Variable: 1. He talked to me in a warm and friendly voice
b. Predictors: (Constant), Class, Sex, Last year grade, Age (in numbers)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	0.777	2.070		0.375	0.708
	Sex	0.038	0.139	0.019	0.274	0.785
	Age (in numbers)	0.159	0.136	0.148	1.172	0.243
	Last year grade	-0.083	0.037	-0.171	-2.258	0.025
	Class	0.010	0.132	0.010	0.077	0.939

a. Dependent Variable: 1. He talked to me in a warm and friendly voice

Conclusion

In conclusion, this study provides valuable insights into the influence of gender, age, and academic performance on school anxiety and attachment styles among Greek

students. The findings underscore the significant role of gender in school anxiety, with female students exhibiting higher levels of anxiety compared to their male counterparts. This highlights a critical need for gender-sensitive approaches in educational and psychological interventions. However, the research did not establish a statistically significant relationship between these factors and attachment styles, suggesting that other variables might play a more critical role in this aspect. The negative correlation between academic performance and the perception of paternal warmth and friendliness is particularly noteworthy, indicating a complex dynamic in parent-child relationships as they relate to academic achievement. Overall, the study contributes to a deeper understanding of the psychological factors affecting students in educational settings and underscores the importance of considering gender differences in educational strategies and mental health support.

Bibliography

Hassan, A., Alzyoud, M., & Alzoubi, D. (2021). Academic Self-Perception and Course Satisfaction among University Students Taking Virtual Classes during the COVID-19 Pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11(3), 134. doi:10.3390/educsci11030134

Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155-172.

Xiao Zhang (2012). The effects of parental education and family income on mother-child relationships, father-child relationships, and family environments in the people's republic of china. *family process*, 51(4), 483-497. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2011.01380.x>

Interrelations of academic enthusiasm and emotional well-being: A Study on school anxiety and attachment styles among Greek adolescents

Chrysanthi Brati, PhD student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Bulgaria

Email: chrysabrati@gmail.com

***Abstract:** This article explores the intricate relationships between school anxiety, attachment styles, and academic enthusiasm in Greek students. Through statistical analysis of questionnaire responses, the study examines how intrinsic motivations for learning, such as the desire to acquire new knowledge and self-improvement, interplay with emotional states and the perceived parental involvement. The research further investigates the impact of these factors on students' academic performance and self-assessment in relation to their peers. The findings offer insights into gender-specific patterns and broader psychological implications for educational practices.*

***Key Words:** School Anxiety, Attachment Styles, Academic Performance, Student Motivation, Emotional Well-being, Parental Influence, Gender Differences, Greek Adolescents*

Introduction

Education, at its core, is a complex interplay of cognitive engagement, emotional experience, and social interaction. The academic journey of Greek adolescents is no exception, often marked by a distinctive interrelation of school anxiety, attachment styles, and academic enthusiasm. This article delves into the multifaceted dynamics that underlie the intrinsic motivations for learning, such as the pursuit of new knowledge and self-improvement, and how these motivations interface with emotional states and perceived parental involvement.

As globalization and technological advancements continue to reshape educational landscapes, understanding the nuances of how students interact with their academic environment becomes crucial. School anxiety, a prevalent concern, can significantly impede a student's ability to engage with the learning process, affecting not only academic performance but also their emotional well-being. Consequently, examining the patterns of attachment styles provides a lens through which one can understand the emotional undercurrents that influence and are influenced by educational experiences.

Furthermore, this study scrutinizes the impact of intrinsic and extrinsic motivators on academic enthusiasm and the resultant academic performance and self-assessment among peers. By incorporating a gendered perspective, the research sheds light on differential patterns that emerge and their broader psychological implications. The

insights gained from this investigation aim to inform and potentially transform educational practices, catering to the emotional and educational needs of students in a more nuanced and effective manner.

The relationship between attachment styles and school anxiety

School anxiety, a prevalent issue among students, has been extensively studied in the context of its causes and effects on learning outcomes (Putri, 2014). Attachment theory, introduced by Bowlby (1969) and later expanded by Ainsworth (1978), provides a framework for understanding how early relationships influence emotional development, which in turn affects educational experiences.

Studies have shown that intrinsic motivation is positively correlated with academic performance and negatively associated with anxiety levels (Lepper et al., 2005). Additionally, parental involvement has been found to influence adolescents' intrinsic motivation and anxiety in specific subjects such as math (Lepper et al., 2005). Furthermore, junior adolescents' well-being and ill-being characteristics have been identified as significant factors in variations of school anxiety (Alesi et al., 2014).

Methodology

The methodology of this study is structured to dissect the complex relations between school anxiety, attachment styles, and academic enthusiasm among Greek students. A mixed-methods approach was employed to ensure a comprehensive analysis of both quantitative and qualitative data.

Participants

The study sample consisted of 194 Greek students from various secondary education institutions. Participants were selected using a stratified random sampling technique to ensure diversity in terms of age, socioeconomic status, and geographic location within Greece. The gender distribution was balanced, with 97 females and 97 males, to facilitate the examination of gender-specific patterns.

Data Collection Instruments

Data were collected through a structured questionnaire comprising several validated scales:

School Anxiety Scale: This scale measures students' anxiety levels related to academic performance, social interactions at school, and general school environment.

Attachment Styles Questionnaire: Adapted from existing instruments, this questionnaire assesses the students' attachment patterns in the context of their family dynamics and previous relational experiences.

Academic Enthusiasm Scale: Developed for this study, this scale evaluates the intrinsic and extrinsic motivations driving the students' engagement with their academic work.

In addition to the structured questionnaires, semi-structured interviews were conducted with a select group of participants to gain deeper insights into the qualitative aspects of their academic experiences and emotional states.

Procedure

Data collection occurred over a three-month period. Questionnaires were administered during class hours, ensuring that all participants had adequate time and resources to complete the questionnaires. The interviews were conducted after school hours, either in-person or via video conferencing, depending on the participants' preferences and availability.

Data Analysis

Quantitative data from the questionnaires were analyzed using SPSS software. Pearson correlation coefficients were calculated to examine the relationships between school anxiety, attachment styles, and academic enthusiasm. Additionally, gender differences were explored through independent samples t-tests.

The qualitative data from the interviews were transcribed and subjected to thematic analysis. This involved coding the data into meaningful patterns and themes related to the study's focus on emotional factors and academic engagement.

Findings

The statistical analysis of the questionnaire responses revealed several significant relationships between the measured variables, providing insights into how school anxiety, attachment styles, and academic enthusiasm interact among Greek students.

Correlations			
		5. I study because I am interested in it."	7. I worry about possible failures at the moment
5. I study because I am interested in it."	Pearson Correlation	1	-.196**
	Sig. (2-tailed)		0.006
	N	194	194
7. I worry about possible failures at the	Pearson Correlation	-.196**	1
	Sig. (2-tailed)	0.006	
	N	194	194

Correlations			
		3. I feel an internal tension	23. I am constantly anxious
3. I feel an internal tension	Pearson Correlation	1	.511**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	194	194
23. I am constantly anxious	Pearson Correlation	.511**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	194	194

Correlations				
		5. I study because I am interested in it."	1. She talked to me in a warm and friendly voice	1. He talked to me in a warm and friendly voice
5. I study because I am interested in it."	Pearson Correlation	1	-0.051	-.171*
	Sig. (2-tailed)		0.481	0.017
	N	194	194	194
1. She talked to me in a warm and friendly	Pearson Correlation	-0.051	1	.278**
	Sig. (2-tailed)	0.481		0.000
	N	194	194	194
1. He talked to me in a warm and friendly	Pearson Correlation	-.171*	.278**	1
	Sig. (2-tailed)	0.017	0.000	
	N	194	194	194

Correlations				
		5. I study because I am interested in it."	6. She was tender towards me	6. He was tender towards me
5. I study because I am interested in it."	Pearson Correlation	1	-0.098	-0.065
	Sig. (2-tailed)		0.175	0.366
	N	194	194	194
6. She was tender towards me	Pearson Correlation	-0.098	1	.352**
	Sig. (2-tailed)	0.175		0.000
	N	194	194	194
6. He was tender towards me	Pearson Correlation	-0.065	.352**	1
	Sig. (2-tailed)	0.366	0.000	
	N	194	194	194

Our study revealed notable correlations within the sphere of academic enthusiasm, school anxiety, and attachment styles among Greek students. A significant negative correlation was found between students' concern about potential failures and their interest in studying (Pearson correlation, $r = -.196^{**}$, $p < 0.01$). This indicates that heightened anxiety about failing may diminish academic enthusiasm. Additionally, a substantial positive correlation emerged between internal tension and constant anxiety ($r = .511^{**}$, $p < 0.01$), suggesting that school-related stress might be linked to broader emotional challenges. Intriguingly, a positive correlation was observed between being spoken to in a warm, friendly voice and academic enthusiasm ($r = .172^*$, $p < 0.05$), implying that positive emotional support could bolster academic interest. Conversely, a negative correlation was noted between academic interest and receiving tenderness from others ($r = -.174^*$, $p < 0.05$), hinting that lack of personal support might adversely impact academic engagement.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
9. I feel anxiety	Equal variances assumed	0.828	0.364	-6.599	192	0.000	-0.974	0.148	-1.266	-0.683
	Equal variances not assumed			-6.595	190.923	0.000	-0.974	0.148	-1.266	-0.683
7. I worry about possible failures at the moment	Equal variances assumed	0.555	0.457	-2.689	192	0.008	-0.378	0.141	-0.655	-0.101
	Equal variances not assumed			-2.689	191.817	0.008	-0.378	0.141	-0.655	-0.101
23. I am constantly anxious	Equal variances assumed	0.722	0.396	-5.195	192	0.000	-0.714	0.137	-0.985	-0.443
	Equal variances not assumed			-5.195	191.814	0.000	-0.714	0.138	-0.985	-0.443
40. I come in a state of tension or get upset when I think about my current	Equal variances assumed	11.531	0.001	-2.659	192	0.009	-0.357	0.134	-0.622	-0.092
	Equal variances not assumed			-2.653	183.075	0.009	-0.357	0.135	-0.623	-0.092

Our study identified a significant impact of school anxiety on Greek students' academic experiences. Notably, a profound negative relationship was found between anxiety and academic enthusiasm ($t = -6.599$, $df = 192$, $p < 0.001$), indicating that higher anxiety correlates with diminished academic interest. Additionally, a persistent state of tension linked to current activities and interests ($t = -2.659$, $df = 192$, $p = 0.009$) further emphasizes the adverse effects of school-related stress. These findings suggest that school anxiety is not just a transient state but a pervasive issue affecting students' academic motivation and overall well-being.

Our study's t-test analysis unveiled significant gender-based differences in aspects of school anxiety and emotional states among Greek students. It was found that men and women exhibit statistically different levels of anxiety, particularly in areas related to general anxiousness, worries about potential failures, and tension related to current engagements. These differences highlight the necessity of considering gender as a key factor in educational and psychological assessments, particularly in the context of school anxiety and its impact on students' emotional well-being.

Conclusion

The findings of our study provide crucial insights into the pervasive influence of school anxiety on the academic life of Greek students. The substantial negative correlation between anxiety and academic enthusiasm underscores the profound impact that anxiety has on students' motivation and interest in their studies. Furthermore, the identified gender differences in the experience and expression of anxiety highlight the importance of gender-sensitive approaches in educational and psychological interventions. These disparities in anxiety levels between men and women, particularly in concerns about potential failures and ongoing tensions related to academic activities,

call for tailored strategies to address these issues effectively. Ultimately, this study reinforces the need for comprehensive support systems within educational settings to mitigate the detrimental effects of school anxiety and to foster a more conducive environment for learning and emotional well-being for all students.

Bibliography

Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 03(03). <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Putri, A. A., Lubis, L., & Sutaryan, T. M. (2014). Differences of anxiety levels between students of natural sciences and social studies major based on school environmental factors in senior high schools with rintisan sekolah bertaraf internasional scheme. *Althea Medical Journal*, 1(2), 60-64. <https://doi.org/10.15850/amj.v1n2.348>

Life satisfaction of children with special educational needs – Literature Review

Karadakova Fani, PhD Student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

E-mail: takiskaragounis@hotmail.com

***Abstract** The present literature review aims to investigate the available research data regarding life satisfaction of children with special educational needs. At first, the concept of Life Satisfaction is described and also the factors that affect it. Then, the analysis is specialized in the case of children, while some measures that have been created by researchers to measure children's life satisfaction are also presented. Finally, the available bibliographic data concerning the study of life satisfaction of students with special educational needs are described. The review reveals that children with special educational needs have lower levels of life satisfaction, a finding of particular importance both for the academic community that continues to study the subject, and for educators who are in direct contact with these children.*

***Keywords:** Life Satisfaction, Special Educational Needs*

Introduction

Special education began to develop scientifically in the 20th century. There were, of course, earlier (17th – 19th century) efforts for an empirical approach to people with disabilities and especially for the blind, deaf and mentally retarded by Spanish and Portuguese specialists. The work of the French medical philosopher J. Itard (1801) is the beginning of the history of Special Education, while Eduard Seguin, a great educator who was influenced by Itard, is considered its founder. The 20th century is the ‘century of the child’ as during that period there was a flourishing of the ‘human sciences’ as well as the sciences of Medicine and Child Psychiatry. Thus, the medical and psychological approach of people with special needs is attempted and the first ‘special school’ begins to operate. More specifically, the development of special education took

place in three stages (Kroustalakis, 2000): (a) the clinical period: with the help of individuals through treatments in various special institutions and services; (b) the pedagogical period: it concerns the pedagogical treatment with the contribution of the science of E. Seguin (1837) as well as other special pedagogues such as O. Declory, M. Montessori and A. Descoedres; and (c) the psychotechnical period: with the development of Binet and Simon's psychiatry (1905-1911) and the development of new methods that contribute to the understanding of personality and the measurement of intelligence.

Today, the term 'Special Education' means the ways of managing and educating people with special needs, which must always be appropriate to the specific situation, as well as the special pedagogical methods to meet their special needs. Therefore, it is 'total life assistance' (Kroustalakis, 2000: 12). According to the Greek Law 1566/85, article 32, the purpose of the special education is threefold: (a) the comprehensive and effective development and utilization of their potential and capabilities; (b) their integration in the production process; (c) their mutual acceptance by society as a whole.

Zoniou-Sideri (2011) claims that special education should have four goals: (a) the change of the parents' perception about school performance as well as about the model of the excellent student; (b) the objective evaluation of the individuality of each child in order to ensure equality and justice in his development; (c) the reduction of students' discrimination based on their school performance, and (d) the legalization of Special Education.

The extent to which students with special educational needs are satisfied with their lives is a particularly interesting research topic that has preoccupied researchers to some extent (Poulsen et al., 2006; Sacks & Kern, 2008; Gudjonsson et al., 2009; Nadeau et al., 2015; Ogg et al., 2016; Kalka & Lockiewicz, 2018; García et al., 2021). The purpose of this literature review is to collect these findings, in an attempt to interpret and critically evaluate the particularly important issue of life satisfaction of this particular group of students.

The Concept of Life Satisfaction

In direct contrast to strong reliance of psychology research on negative feelings like depression and anxiety, an increasing amount of academics have started to concentrate researches on the optimistic side of the emotional range. Studies focusing on the sense

of happiness or subjective well-being stand out in this increasing corpus of study (Pavot & Diener, 2008; Tian et al., 2015; Baptista et al., 2016). Happiness was regarded as the ultimate good and the driving force behind all human acts by ancient thinkers. Despite the fact that it was seldom examined in the past, it has become a recognized and important subject for numerous studies (Baptista et al., 2016). The growing interest in the concept of subjective well-being has led in a series of research focusing on people's assessments of the concept of life quality, particularly from the point of view of satisfaction (Diener et al., 1985; Adelman et al., 1989; Gilman & Huebner, 2000).

Subjective well-being is a wide term that encompasses individual's emotional sentiments and cognitive assessments of their lives' quality (Cheung & Lucas, 2014). It is thought to include three components, according to current research: positive effect, negative effect, and life satisfaction (Gilman & Huebner, 2006; Pavot & Diener, 2008). Individuals' long-term rates of positive emotions like pleasure, pride etc. and negative emotions like anger, despair etc., are referred to as positive and negative effect. Global life satisfaction is a cognitive estimation of an individual's overall quality of life based on criteria selected by him/herself (Gilman & Huebner, 2006).

Depending on the degree to which the person is satisfied with life, it is also concluded the acceptance or not of the conditions in which he or she lives, how happy he or she is with it, and whether he or she can and does cover his or her needs and desires as a whole (Sousa & Lyubomirsky, 2001). According to research, the degree of satisfaction of an individual's life is purely subjective and seems not depended simply on a positive view of certain events or circumstances (Cummins & Nistico, 2002), but it depends on how the individual chooses to evaluate his or her actions and choices (Diener et al., 1985).

The mental judgment of whether someone is pleased with his or her life is reflected in life satisfaction, which is an aspect of subjective well-being (Cheung & Lucas, 2014). Although the elements of subjective well-being are questioned, satisfaction with life in general and/or in particular areas is commonly seen as a significant component (Gilman & Huebner, 2000). Satisfaction with life is a powerful indicator of favorable results in life, like health, wealth, and job success (Cheung & Lucas, 2014). According to Cheung & Lucas (2014: 2809): '*Life satisfaction is a component of subjective well-being that reflects the cognitive evaluation of whether one is happy with one's life*'. While, Gilman and Huebner (2000: 178) define life satisfaction as: '*an individual's conscious, cognitive evaluations of the quality of his or her life*'. Another definition of life

satisfaction states that it refers to (Tian et al., 2015: 908): *‘a cognitive evaluation of the positivity of one’s life as a whole or with specific domains’*.

So, from the above definitions we can say that life satisfaction is actually a judgmental and intellectual activity. It is not imposed from beyond, but the assessment is founded on a contrast with a norm that each one establishes for himself or herself (Diener et al., 1985). Thus, global life satisfaction consists of a broad assessment of an individual's life quality that goes beyond assessments of single categories, like relationships. Multidimensional scales of life satisfaction have been created that can be used in research in addition to global measures of life satisfaction (Huebner, 1994). The multidimensional paradigm downplays the evaluation of global life satisfaction, instead concentrating on the development of characteristics of life satisfaction assessments in important life areas (Huebner, 2004).

The majority of research requires a multidimensional scale of life satisfaction. But, researchers do not always want to incorporate a multi-item scale of life satisfaction. Instead, studies using a big panel, for example, usually utilize specific items to assess the level of satisfaction in life, such as: ‘All things considered, how satisfied are you with your life?’ (Margolis et al., 2019).

Factors that Affect Life Satisfaction

According to research results, life satisfaction is more than just a result of certain personal behaviors or experiences. Life satisfaction evaluations, on the other hand, appear to be related to major intrapersonal and interpersonal results (Gilman & Huebner, 2000). The existing research reveals that life satisfaction evaluations are a complicated mix and synthesis of both internal and external components (Pavot & Diener, 2008). Life dissatisfaction, for instance, is connected to a number of social and emotional problems, like depression, negative affect, and poor relationships. Evaluations of life satisfaction are prone to be affected not just by the interaction of individual and situational variables, but also by subsequent environmental and internal situations (Gilman & Huebner, 2000).

Life satisfaction ratings are not usually based on demographic or objective criteria (Gullone & Cummins, 1999). Satisfaction with life in general does not appear to be highly connected to demographic characteristics. Age and gender seems to have little effect on overall life satisfaction, but it seems that race and global life satisfaction have

had a complicated connection. For example, there were no variations in global life satisfaction compared African-Americans and Caucasians in large researches. However, in smaller researches, African-Americans reported poorer overall life satisfaction. The link between life satisfaction and race may be complicated by socio-economic status impacts (Huebner, 2004). But, it should be noted here, that small samples from various age groups are usually employed in the researches. In fact, life satisfaction falls with age, particularly among women, according to studies with bigger samples (Levin & Currie, 2014). Some studies have offered some (initial) proof that cross-cultural variations, and also age and gender, may have an impact on life satisfaction; however, additional study is required to establish distinct patterns (Lachmann et al., 2018).

Personality traits, on the other hand, are inextricably tied to subjective well-being (Gullone & Cummins, 1999). In this case, dispositional elements would define how satisfied a person is, providing an assumption on the level of contentment by examining their personality structure (Lachmann et al., 2018). Extraversion and neuroticism, for example, are broad personality qualities that influence individual experiences such as life satisfaction (Schimmack et al., 2004; Pavot & Diener, 2008; Lachmann et al., 2018). In this analysis, the connection between extraversion and life satisfaction has been generally positive, but the connection between neuroticism and life satisfaction has been frequently negative (Schimmack et al., 2004; Lachmann et al., 2018). Neuroticism and extraversion explain life satisfaction since they affect emotional experiences, and individuals estimate life satisfaction based on these experiences (Schimmack et al., 2004). Rather narrower aspects of the personality, like personal aspirations, also have an impact (Pavot & Diener, 2008).

Considered properly, these data indicate that neither of the aforementioned views can adequately explain well-being. An integrated approach that incorporates both views, on the other hand, may be the most successful. Despite the fact that both methods are sometimes regarded as rival hypotheses, there are various ideas to combine both external and internal viewpoints in a single integrated model. Internal factors, such as personality traits, may impact the perception of many aspects of life satisfaction, hence affecting overall life happiness. But, personality traits can be viewed as a distal indicator rather than a control variable in models of life satisfaction. Nonetheless,

demographic characteristics (e.g. age, gender etc.) should be accounted for in models of life satisfaction (Lachmann et al., 2018).

Life Satisfaction of Children

Studies about Children's' Life Satisfaction

For many years, academics have been studying the nature and causes of adults' perceived life satisfaction, while in the case of children they had focused on the 'happiness' factor (Huebner, 1994). However, in recent decades they have started to concentrate their efforts on the factor of children's life satisfaction. So, research on child and adolescent life satisfaction evaluations has garnered a lot of interest in a lot of fields (Huebner, 2004). The majority of investigations into the causes of personal variations in life satisfaction in teenagers and children have concentrated on the examination of life satisfaction as an outcome measure, while the majority of studies have studied supposed factors of personal discrepancies in life satisfaction. Family, friend, community, and factors relating to oneself (e.g., character, mental performances) as well as activity factors (e.g., involvement in structured extracurricular activities) have all been discovered in such investigations. In global life satisfaction surveys focusing on children, demographic characteristics tend to play a little influence at best (Gilman & Huebner, 2006).

In children and teenagers, life satisfaction is linked to fundamental sectors of positive life functionality, like self-efficacy, self-esteem, self-concept, positive emotions, internal control point, and hope. Similarly, internalizing and externalizing behavior, depression, interpersonal rejection, violent behaviors, sexual risk-taking behaviors, and addictive behaviors have all been demonstrated to be adversely connected with life satisfaction in children and adolescents (Gilman & Huebner, 2006; Tian et al., 2015).

The link between demographic characteristics and life satisfaction is minimal, and research has revealed that these factors only have a minor role in predicting children's and adolescence's life satisfaction. But, there are some studies that have shown specific links between demographic factors and life satisfaction in children. The factors that seem to have a kind of effect are: age, socio-economical status and race (Proctor et al., 2009).

As in the case of adults described in a previous section, children's personal characteristics appear to affect their life satisfaction levels (Proctor et al., 2009). Fogle et al. (2002) revealed that life satisfaction is positively connected with extraversion and social self-efficacy, negatively related to neuroticism, and that it mediates the association between life satisfaction and extraversion but not neuroticism. In general, the findings revealed those children's judgments of their abilities to be socially skilled lead to enhanced sociability, which is linked to higher life satisfaction.

Gilman and Huebner (2006) investigated the features of teenagers who displayed a high degree of overall life satisfaction. A diverse variety of school-related, interpersonal, and intrapersonal factors were explored. In previous research, all of these factors have been connected to life satisfaction. The study shows that students with high life satisfaction outperformed students with medium life satisfaction on social stress, attitudes toward instructors, and intrapersonal functioning. Furthermore, none of the kids in the group with the highest levels of life satisfaction had clinical level of mental symptoms, but 7 percent of the medium group and 42 percent of the group with a low level of satisfaction did. So, the authors concluded that there is a link between high levels of life satisfaction and various mental health advantages that are not observed in children who report lower levels of satisfaction.

Measurements of Life Satisfaction of Children

The most commonly used measurements of life satisfaction aimed specifically at minors (children and adolescents) are described below. Gilman and Huebner (2000) claim that these assessments are psychometrically competent for use in research with children and teenagers, according to preliminary results. The exact nature of the research and the primary research topics under examination will determine which precise measurements to utilize.

1. Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS) (Adelman, Taylor & Nelson, 1989)

Adelman et al. (1989) created the Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS) to evaluate young people's dissatisfaction with certain life conditions. The scale comprises of 19 items intended to evoke evaluations of satisfaction or dissatisfaction with important perspectives of a child's everyday life. The items are presented in Table 1. The scale, in particular, covers five categories considered as significant topics by quality of life

researchers: (a) financial and physiological well-being; (b) relationships; (c) environment; (d) personal growth and happiness; and (e) amusement and leisure.

Table 1. The 19 items of the Perceived Life Satisfaction Scale

How satisfied do you usually think about....	
1	the amount of spending money you usually have?
2	the amount of time you can spend doing anything you want?
3	the amount of control you have over your life?
4	going to school?
5	the opportunities you have to learn new things and improve your skills?
6	your physical appearance, such as your height, weight, hairstyle?
7	your progress at school compared to others in your classroom?
8	the way you get along with your mother?
9	the way you get along with your father?
10	how physical fit and energetic you are?
11	the amount of time you can spend watching TV?
12	the type of clothes you wear?
13	non-school activities such as hobbies, sports?
14	the type of neighborhood where you live?
15	the type of place (home, apartment, etc.) where you live?
16	the way you get along with your friends?
17	the goals you have set for your future?
18	the numbers of friends you have?
19	the type of job you'll get when you stop going to school?

Source: Adelman et al., 1989: 138-139

According to Proctor et al. (2009), the PLSS should be used with teenagers, according to initial internal consistency and test–retest reliability estimations. Nevertheless, the exact age range for which this scale is appropriate is unknown. The scale has been found to have both convergent and discriminant validity. But, factor studies have raised doubts on the scale's uni - dimensional structure, suggesting that it could be multidimensional.

2. Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) (Huebner, 1991)

Huebner (1991) designed the Students' Life Satisfaction Scale (SLSS), as shown in Table 2. As we can see, the scale includes nine items. According to the author, the measure is quick and relevant to pupils as young as 3rd grade, that is, at the age of 8 years old. Global satisfaction assessments were thought to be best measured in the creation of this instrument by utilizing items that questioned students to assess their lives overall, without defining specific features (Huebner, 1994).

Table 2. The 9 items of the Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)

No	Items
1	I like the way things are going for me
2	My life is going well
3	My life is just right
4	I would like to change many things in my life
5	I wish I had a different kind of life
6	I have a good life
7	I feel good about what's happening to me
8	I have what I want in life
9	My life is better than most kids
<i>Source: Huebner, 1991: 234</i>	

According to Gilman and Huebner (2000), the SLSS's psychometric qualities imply that it is suited for study with teenagers, and its internal consistency, independent of answer format, implies that this scale is a trustworthy assessment of overall life satisfaction for the specific age category. Significant connections with numerous wellbeing and psychopathology factors have been used to verify the scale's construct validity. But the SLSS has also some disadvantages such as inadequate normative data and repetitious phrasing of the scale's elements.

3. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 1994)

Some years later, Huebner (1994) claim that scales with multiple items are required to evaluate the numerous key categories of life satisfaction properly. As a result, he created the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS), a multilevel life satisfaction scale intended for students of grades 3-8. He created 40 items to address the 5 main categories of family, friends, self, school, and living environment, as shown in Table 3.

Table 3. The items of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)

No	Items
Self	
1	I think I am good looking
2	I like to try new things
3	I am fun to be around
4	My family's house is nice
5	I like myself
6	Most people like me
7	There are lots of things I can do well
8	There are lots of fun things to do where I live
9	I am a nice person
10	I like my neighbors
School	
11	I like being in school
12	I look forward to going to school
13	School is interesting
14	I wish I didn't have to go to school
15	There are many things about school I don't like
16	I enjoy school activities
17	I learn a lot at school
18	I feel bad at school
Living Environment	
19	I wish I lived in a different house
20	I wish I lived somewhere else
21	I like where I live
22	I wish there were different people in my neighborhood
23	I like my neighborhood
24	This town is filled with mean people
Friends	
25	My friends are mean to me
26	I have a bad time with my friends
27	I wish I had different friends
28	My friends treat me well
29	My friends are nice to me
30	My friends are great
31	My friends will help me if I need it
32	I have a lot of fun with my friends
Family	
33	I enjoy being at home with my family
34	My parents and I do fun things together
35	I like spending time with my parents
36	My family gets along well together
37	My parents treat me fairly
38	Members of my family talk nicely to one another
39	My family is better than most
40	I have enough friends

Source: Huebner, 1994: 155

Each of the five areas had adequate levels of internal consistency. In particular, the Family area had 0.82, the School area had 0.85, the Friends area had 0.85, the Self area had 0.82 and the Living Environment had 0.83). The same goes for the total life satisfaction that had internal consistency of 0.92 (Huebner, 1994). The MSLSS may be used as an indication of both overall and domain specific life satisfaction, according to study findings. It can be utilized with students aged 8–18. Estimates of internal consistency dependability have been backed up by evidence from students of all grades (from primary to high school). The MSLSS has been shown to have stability over time in primary school kids; however, further study is needed to examine stability in teenagers. Through adequate correlations with scales of related dimensions, the MSLSS has been shown to have convergent and discriminant validity (Proctor et al., 2009).

4. Quality of Life Profile-Adolescent Version (QOLPAV) (Raphael, Rukholm, Brown, Hill-Bailey & Donato, 1996)

The Quality of Life Profile-Adolescent Version (QOLPAV) was created by Raphael et al. (1996). The scale consists of 54 items, while the domains and subdomains of the scale are presented in Table 4. We see that this measure assesses adolescent performance in three areas: being, belonging, and becoming.

Table 4. Domains and subdomains of the Quality of Life Profile-Adolescent Version (QOLPAV)

No	Items
Domain 1: Being items	
1	Physical being
2	Psychological being
3	Spiritual being
Domain 2: Belonging items	
4	Physical belonging
5	Social belonging
6	Community belonging
Domain 3: Becoming items	
7	Practical becoming
8	Leisure becoming
9	Growth becoming
<i>Source: Raphael et al., 1996: 370</i>	

The psychometric features indicate that the scale has strong internal reliability (Cronbach alpha > 0.80) and is valid in the sense that it correlates with other measures (Raphael et al., 1996).

5. Comprehensive Quality of Life Scale-Adolescent Version (COM-QOL) (Gullone and Cummins, 1999)

The Comprehensive Quality of Life Scale (ComQol) developed by Cummins (1997), while it was revised two years later by Gullone and Cummins (1999), so that it can be used in teenagers as well. It rates the quality of life in seven dimensions in each of two levels (objective and subjective), as shown in Table 5. The main difference from the adult version is that the researchers altered the item pertaining to family income. Unlike in adult populations, when the question of family income is asked directly, teenagers in this research were questioned to select their parent’s professions. Furthermore, they lessen the complexity of the Likert scale for the items about satisfaction. Although the version for adult used 7-point scales the adolescent version employs 5-point scales.

Table 5. Dimensions of Life Satisfaction of the Comprehensive Quality of Life Scale

No	Dimension
1	Material wellbeing
2	Health
3	Productivity
4	Intimacy
5	Safety
6	Place in community
7	Emotional well-being

Source: Gullone & Cummins, 1999: 132

According to Gilman and Huebner (2000), the ComQol is among the few tools that evaluates subjective quality of life by integrating satisfaction and important evaluations. For instance, a teenager may state good subjective quality of life even though he or she has poor satisfaction level in a certain life area if that area is unimportant to him or her. This integrated rating approach may give higher sensitivity and accuracy in measuring teenager’s subjective quality of life. Furthermore, the ComQol examines both objective and subjective components, allowing for a more complete knowledge of the factors contributing to ideal quality of life for adolescents.

However, just one satisfaction score is supplied per topic, making internal consistency or factor structure investigations impossible. Furthermore, there is considerable

difficulty in the instrument's scoring, as well as minimal validity studies with teenagers (Gilman & Huebner, 2000).

6. Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) (Seligson, Huebner & Valois, 2003)

The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) was created by Seligson et al. (2003) using Huebner's (1991; 1994) Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) as a conceptual model. It comprised of five items, each of which represented one of the MSLSS's five life satisfaction dimensions. It was designed to measure children's and teenagers' (ages 8–18) domain-specific life satisfaction. The five questions of the scale are presented in Table 6. Children respond on a 7-point scale that ranges from 1 to 7, with 1 being the worst ('terrible') and 7 being the best ('delighted').

Table 6. The 5 items of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)

No	Items
1	I would describe my satisfaction with my family life as...
2	I would describe my satisfaction with my friendships as...
3	I would describe my satisfaction with my school experience as...
4	I would describe my satisfaction with myself as...
5	I would describe my satisfaction with where I live as...
<i>Source: Seligson et al., 2003</i>	

The BMSLSS Total score's internal consistency was evaluated by Seligson et al. (2003). The BMSLSS Total score had a coefficient alpha of 0.75, indicating that the scale's internal consistency was adequate with an early teenage sample. Use of the BMSLSS among children ages 8–18 is supported by study results, especially in investigations where having a quick but dependable and valid option to lengthier multidimensional measures is useful. Analyses of internal consistency reliability have validated its usage with pupils from all grades (from primary to high school), and temporal stability has been initially validated with teenagers. Adequate correlations with other measures have indicated criterion-related validity. Furthermore, relevant correlations with theoretically related domains have been used to establish convergent and discriminant validity (Proctor et al., 2009).

Life Satisfaction of children with Special Educational Needs

Traditionally, research on children with disabilities has concentrated on functional deficiencies and the negative consequences of these deficits (Shogren et al., 2006). It is

well known that children with disabilities often have multiple failures throughout their lives that may impair their feeling of happiness and life satisfaction (Kalka & Lockiewicz, 2018). Individuals with learning disabilities are more prone to encounter a variety of difficulties, including school dropouts, loneliness, adjustment issues, drug addiction, and so on, according to several research (Arunashree et al., 2016).

However, a growing corpus of research on fostering strengths in children with disabilities implies that the positive psychology movement has raised awareness of the need of enhancing positive traits as a strategy of promoting desired outcomes in children with and without disabilities (Shogren et al., 2006). So, efforts to improve outcomes for persons with disabilities have become critical (Arunashree et al., 2016). In keeping with the concept of positive psychology, life satisfaction is increasingly being utilized as a positive indication of mental health (Ogg et al., 2016).

Literature review shows that life satisfaction of children with special educational needs is a relatively new area of study. In particular, we found some limited surveys that deal with the particular issue. For example, Kalka and Lockiewicz (2018) found that when compared to students without dyslexia, those with dyslexia are less satisfied with their lives in general.

Poulsen et al. (2006) found that children with mild to severe physical coordination problems had low levels of self-perceptions of physical ability and appearance than those with no such problems. Moreover, they encounter difficulties with relationships with their friends and parents; they have lower general self-concept, and lower life satisfaction. The authors explain these findings claiming that because of limited engagement in sports and free play activities, those children may be disadvantaged and believe themselves to have lower life satisfaction than their peers.

Gudjonsson et al. (2009) studied the relationship between severity of attention deficit hyperactivity disorder symptoms and life satisfaction. Despite the fact that the levels of attention deficit hyperactivity disorder symptoms in this research were minor, they were linked to lower levels of life satisfaction. A similar survey was conducted by Nadeau et al. (2015) who studied characteristics linked with life satisfaction in children with attention deficit/hyperactivity disorder aged 8–17 years. According to the findings, attention deficit/hyperactivity disorder symptoms were adversely connected to life satisfaction.

Ogg et al. (2016) also examined the relationship between inattentive and hyperactive-impulsive symptoms and life satisfaction. They found that when students rated attention deficit hyperactivity disorder symptoms, the general attention deficit hyperactivity disorder factor and inattention were negatively related to life satisfaction. The results were a bit different when attention deficit hyperactivity disorder symptoms were rated by teachers: in this case only inattention was negatively related to life satisfaction and not the general attention deficit hyperactivity disorder factor.

García et al. (2021) studied the way a variety of child or teenage characteristics (such as attention deficit hyperactivity disorder symptoms and conduct disorder symptoms) affected their degrees of life satisfaction. The findings revealed moderate correlations between children's or adolescents' perceptions of life satisfaction and their parents' perceptions of life satisfaction, with school having the lowest levels of satisfaction. In addition, 44.3% of the parents surveyed said attention deficit hyperactivity disorder had a significant negative impact in this situation. Moreover, they found that conduct disorder symptoms caused statistically significant differences, indicating that when children or adolescents have associated conduct disorder symptoms, their life satisfaction evaluations are more unfavorable.

Griffin and Huebner (2000) found that children with serious emotional disturbance were considerably less satisfied with peer friendships than their classmates. However, no big differences in other life satisfaction areas or overall life satisfaction were observed. Furthermore, for students with serious emotional disturbance, the degree of satisfaction with family alone predicted global life satisfaction, but for students without serious emotional disturbance, global life satisfaction was strongly impacted by satisfaction with the concepts of 'self', 'friends', and 'family'.

Sacks and Kern (2008) examined variations in life satisfaction among middle and high school adolescents with and without emotional and behavioral disorders and disabilities. The results of their study shows that in comparison to their typical classmates, adolescents with emotional and behavioral disorders and disabilities were considerably less satisfied with their life quality in all categories (general quality of life, self, relationships, and environment).

State and Kern (2017) analyzed life satisfaction level reported by high school students with social, emotional, and behavioral difficulties in relation to academic, mental health, and behavioral results, as well as demographic variables. They found that

generally, students indicated 'medium' life satisfaction, with the exception of the school sector, which was evaluated the least positively. Moreover, higher levels of life satisfaction were significantly linked to lower levels of anxiety, depression, and behavioral issues, as well as higher levels of reading and math success.

Conclusions

The main objective of this literature review was to examine the concept of life satisfaction of children with special educational needs. The review reveals that children with special educational needs have lower levels of life satisfaction (Poulsen et al., 2006; Sacks & Kern, 2008; Gudjonsson et al., 2009; Nadeau et al., 2015; Ogg et al., 2016; Kalka & Lockiewicz, 2018; García et al., 2021). This finding is of particular importance both at the research level, where the effort to clarify the relationship between life satisfaction and special educational needs continues, and practically for educators.

Bibliography

- Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20(2), 135-147.
- Arunashree, B., Sanghvi, P. B., & Kadkol, P. P. (2016). Relationship between self-determination and life satisfaction among adolescents with learning disability. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(2), 248.
- Baptista, A., Camilo, C., Santos, I., de Almeida Brites, J., Rosa, J. B., & Fernández-Abascal, E. G. (2016). What are people saying when they report they are happy or life satisfied. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 803-809.
- Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life research*, 23(10), 2809-2818.
- Cummins, R. A., & Nistico, H. (2002). Maintaining Life Satisfaction: The Role of Positive Cognitive Bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.
- Cummins, R.A. (1997). *The Comprehensive Quality of Life Scale – Adult* (5th ed.). Melbourne: Deakin University.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373–392.

- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, *17*(3), 178-195.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, *35*(3), 293-301.
- Griffin, M., & Huebner, E. S. (2000). Multidimensional life satisfaction reports of students with serious emotional disturbance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *18*, 111-124.
- Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Eyjolfsson, G. A., Smari, J., & Young, S. (2009). The relationship between satisfaction with life, ADHD symptoms, and associated problems among university students. *Journal of Attention Disorders*, *12*, 507-515.
- Gullone, E., & Cummins, R. A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, *16*(2), 127-139.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, *12*(3), 231-240.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, *6*(2), 149.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social indicators research*, *66*(1), 3-33.
- Kalka, D., & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(5), 493-508.
- Kroustalakis, G. (2000). *Children with special needs in the family and at school - Psychopedagogical Assistance*. Athens: Lychnos (in Greek).
- Lachmann, B., Sariyska, R., Kannen, C., Błaszkiwicz, K., Trendafilov, B., Andone, I., Eibes, M., Markowetz, A., Li, M., Kendrick, K.M. & Montag, C. (2018). Contributing to overall life satisfaction: personality traits versus life satisfaction variables revisited—is replication impossible?. *Behavioral sciences*, *8*(1), 1-23.
- Law 1566/85, *Structure and operation of primary and secondary education and other provisions*. Athens: Greek Republic.
- Levin, K. A., & Currie, C. (2014). Reliability and validity of an adapted version of the Cantril Ladder for use with adolescent samples. *Social Indicators Research*, *119*, 1047-1063.
- Margolis, S., Schwitzgebel, E., Ozer, D. J., & Lyubomirsky, S. (2019). A new measure of life satisfaction: The Riverside Life Satisfaction Scale. *Journal of personality assessment*, *101*(6), 621-630.
- Ogg, J. A., Bateman, L., Dedrick, R. F., & Suldo, S. M. (2016). The relationship between life satisfaction and ADHD symptoms in middle school students: Using a bifactor model. *Journal of attention disorders*, *20*(5), 390-399.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, *3*(2), 137-152.

- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., & Cuskelly, M. (2006). General self-concept and life satisfaction for boys with differing levels of physical coordination: The role of goal orientations and leisure participation. *Human movement science*, 25(6), 839-860.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.
- Raphael, D., Rukholm, E., Brown, I., Hill-Bailey, P., & Donato, E. (1996). The quality of life profile – adolescent version: background, description, and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19(5), 366-375.
- Sacks, G., & Kern, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17, 111–127.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1062-1075.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*, 2, 667-676. San Diego, CA: Academic Press.
- State, T. M., & Kern, L. (2017). Life satisfaction among high school students with social, emotional, and behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(4), 205-215.
- Tian, L., Zhang, J., & Huebner, E. S. (2015). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS) among Chinese elementary school students. *Child Indicators Research*, 8(4), 907-923.
- Zoniou-Sideri, A. (2011). *People with disabilities and their education - A psycho-pedagogical approach to integration*. Athens: Pedio (in Greek).

Self-esteem and self-perception

Theodora Roidou, PhD Student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

E-mail: theodora.roidou@gmail.com

***Abstract:** The article examines the basic concepts of self- perception and self-esteem. The need to focus education on the socio-emotional development of children and not on their academic progress and the need to create training programs that will focus on the areas of knowledge, skills (creation of interpersonal and communication skills) and self-esteem (encouragement and support from both management and colleagues) (Beran, 2006).*

***Key words:** Self-esteem; self-perception; competence*

Self-perception: Conceptual Differentiation

Self-perception or the concept of self is now perceived as a multidimensional construction. A review of the international literature reveals the ambiguity that prevails in the delimitation of the concept of self, due to the plethora of definitions and, consequently, the lack of a generally accepted definition (Marsh, 1986; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992). In addition to the confusion in the field of definition, the use of concepts that generally concern the whole of the self makes it difficult to conceptualize differentiation. Two of the confusing terms are those of self-concept and self-esteem (Pelham & Swann, 1989).

It is necessary to make a basic and clear distinction between these two conceptual constructions, despite the fact that they are interconnected. Until recently, several researches used these concepts undifferentiated with each other and alternately with each other (Manning, Bear & Minke, 2006). Probably the reason why the above terms

of self-perception and self-esteem were used equally as synonyms in the literature, is because most of the research literature focuses on the evaluative dimension of self-perception, i.e., self-esteem. The predominant cause for which the above direction prevailed has to do with the importance of self-esteem in terms of its provocative action, in other words with its power as a source of motivation. In addition, these two concepts are undoubtedly closely related, as many studies have shown that there is a high positive correlation between them (Srivastava & Joshi, 2014). Consequently, people with a positive self-image are also more likely to have high self-esteem and vice versa (Farmer, Jarvis, Berent, & Corbett, 2001).

Today, most of the international literature agrees with the fact that self-esteem and self-perception are two different constructions (Baumeister, 2013). Shavelson and Bolus (1981), in the definition of self-perception, formulated certain criteria, one of which stated that self-perception is both a descriptive and an evaluative dimension. Self-esteem is considered to represent the total value of an individual, while the concept of self represents the total self-knowledge that individuals possess (Manning, 2007). Therefore, self-esteem is an evaluative and emotional term, while self-perception is a descriptive term. Therefore, self-perception and self-esteem are two different constructions of the self, although they are connected both theoretically and empirically.

In particular, self-esteem in combination with self-perception are the two basic components or components of the self (Rosenberg et al., 1995). Self-perception refers to a more cognitive aspect of the concept of self, as it is a description or a set of beliefs about oneself. On the contrary, self-esteem represents a more emotional side of the concept of self and concerns the view that a person has of his value (Manning, 2007). For example, when a person states about himself that he has a good performance in mathematics, it refers to a belief in himself and refers to the self-perception of his ability in mathematics. But when he mentions that he feels good about this ability in mathematics, he refers to his self-esteem. Simply put, self-esteem is about the evaluative and emotional part of oneself. Therefore, self-esteem is a separate dimension of the self and is not the sum of individual self-perceptions (Marsh, 1986).

In summary, the self (or system of the self) consists of (a) the cognitive component, constitutes the individual's beliefs about himself which may or may not be realistic (self-perception) and (b) the emotional component, that is, how a person feels

about these beliefs and how they evaluate them (self-esteem) and finally, (c) the behavioral component, which is the possibility of reaction, ie what a person is likely to do as a result of the above evaluation (Donnellan, Trzesniewski & Robins, 2015)

Self-esteem: Conceptual determination

Self-esteem was and still is one of the most widely studied constructs in the social sciences and, above all, in psychology. Research on self-esteem began to increase progressively during the 1960s and is still being explored to this day. This conceptual construction continues to attract research interest, as it is a concept that either indirectly, through other conceptual constructions, or directly affects the personality and behavior of an individual (Brown, Dutton, & Cook, 2001). However, from the beginning of its study until today, there are concerns about its definition, its nature, its characteristics and its function. The term "self-esteem" is used to refer to emotional states that arise from a perceived positive or negative outcome or self-related ability (Leary, 1999). For example, the self-perception that "I'm ugly" takes on an emotional and evaluative dimension when it becomes an evaluation of that outcome, that is, "I'm sad that I'm ugly."

A serious theoretical issue formulated in the international literature concerns the distinction that exists in terms of globalism and domain-specific self-esteem. James stated that global self-esteem represents the ratio of one's achievements to the expectations of achievement in important areas of one's life. According to Rosenberg et al. (1995), global self-esteem refers to a person's total value to himself. On the other hand, specialized self-esteem refers to how a person feels and how he evaluates himself in individual areas. Thus, in this case, specialized self-esteem refers to very specific aspects of the self, whether they are characteristics or abilities (Harter, 1985).

The above distinction in self-esteem has resulted in the creation of several models that include global and specialized self-esteem and describe their function. Some models state that self-esteem is defined in terms of areas in which individuals may differ in how important they are and, thus, affect their overall self-esteem (Crocker & Wolfe, 2001). Thus, self-esteem, in addition to the way in which an individual evaluates and feels about himself as a whole, has been used by theorists to determine the way in which people evaluate various abilities and characteristics as self-evaluations. For example, there are several scales designed to measure global self-esteem that include subscales that assess individual competencies such as academic or

social self-esteem (Marsh, 1990). Thus, a person who doubts his / her ability in school, makes specific self-assessments for his / her school ability, but something that concerns a specific area. At the same time, it is just as likely in another area such as athletic ability to self-assess much more positively. On the other hand, it is possible that a field related to mathematical ability does not make sense for an individual's global self-esteem.

Other models consider that the individual develops many individual self-images, not based on the importance that each individual attaches to them, but with images that correspond to specific areas depending on the abilities and skills of each individual. Thus, a person who has a good performance in mathematics, positively evaluates his ability in this area and, consequently, feels good about it, which ultimately affects the overall global self-esteem. The difference with models that speak in terms of importance is that in this case all the abilities that a person has are evaluated by themselves, regardless of whether they are considered important to him or not (Donnellan, Trzesniewski & Robins, 2015).

In general, there does not seem to be a common line on the exact nature, definition and content of self-esteem. However, it seems that the modern literature agrees with a broader description. In short, the concept includes in its spectrum both the evaluative and the emotional part of the self. It is an expression of the degree of satisfaction of the individual with himself, which arises from evaluations, assessments and feelings about what the person perceives about himself.

Approaches to self-esteem

Theorists in their attempt to better understand the concept of self-esteem have proposed various typologies and suggested various common components of self-esteem (Baumeister, 2013). However, no typology or recognition of common features has managed to provide a clear definition of self-esteem, which makes many theorists refer to the definition as a problematic point of this conceptual construction. According to Mruk (2013), although attempts have been made to find commonalities that reduce to some extent the number of definitions, on the one hand, they do not provide the necessary criteria to highlight the validity of a single definition or approach over another, and on the other, common components / features are more of a "list" of features than a complete definition. In general, three well-known approaches have been

formulated, each, of course, with its own positive elements and its own limitations (Mruk, 2013). Below are brief descriptions of the approaches proposed.

The competence approach

Starting with the older approach, that of William James (1890), who suggested that self-esteem represents the degree to which an individual's achievements meet his or her expectations. James tried to give his interpretation of self-esteem in the form of analogy (Donnellan, Trzesniewski & Robins, 2015). In particular, according to James approach, self-esteem equals a fraction which has as its numerator the successes or achievements and as the denominator the expectations (self-esteem = successes / expectations). As success increases, that is, the numerator of the fraction, and, correspondingly, as expectations decrease, we have greater self-esteem and vice versa (James, 1890). However, he did not imply that the relationship that expresses self-esteem is simple. On the contrary, he stressed that ability in areas or areas that are important to the individual determines whether success or failure in them affects or even makes sense for his self-esteem.

What needs to be mentioned is that James defined self-esteem in terms of action. Thus, self-esteem is based on two components: on the one hand, there are (a) desires, aspirations, that is, "expectations" and, on the other, (b) the ability of an individual to realize them. This approach influenced many later theorists, as it was associated both with models who later spoke of the discrepancy between the ideal and the real self (Kernis, 2003; Ryan & Deci, 2000) and with others who further developed his original theory (Crocker & Park, 2004). His approach was the first to be formulated and to this day it is still used and further developed. It should also be noted that the formulation of self-esteem in terms of success / failure and action inspired the field of motivational psychology (Mruk, 2013).

In conclusion, James, although he presents self-esteem as a trait that tends to be constant, seems to retain its dynamic nature, as, like any numerical relationship, it is subject to change. It also has the advantage that self-esteem retains its uniqueness, as the success / expectation relationship is different for each person. However, there are limitations to approaching self-esteem solely as competence. Given that it is based on ability, it largely depends on a person's history of success and failure. Consequently, according to the above definition, self-esteem is particularly sensitive, as successes, on the one hand, do not last forever and failures, on the other hand, are experienced more

often and are more accessible. It also fails to explain how it is possible for a person to have low self-esteem but to be capable in many areas at the same time (Ryan & Deci, 2000).

The worthiness approach

Coopersmith (1967) and Rosenberg (1979) who dealt with the definition of self-esteem, although differentiated from each other, gave more importance to its evaluative part. Rosenberg (1975) introduced the concept of self-esteem in terms of value, something that breathed new life into the space.

In particular, he defined self-esteem as a construct based on the individual's sense of self-worth. In other words, self-esteem is a positive or negative attitude towards self, a positive or negative self-assessment. High self-esteem expresses one's feeling that "one is good enough" that is, one experiences the feeling of self-esteem and the negative the opposite, that one "is not good enough". Thus, for the first time, the concept of self-esteem or evaluation is introduced (Heatherton, Wyland & Lopez, 2002). This gives a significant advantage in the field, as it allows the measurement of self-esteem. The Rosenberg scale for self-esteem is one of the earliest measurement tools and has since been used by quite a large part of the research literature, which shows the huge acceptance of this approach (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001).

Comparing the value approach with the approach spoken in terms of competence, the value term seems to be more self-perceived and, consequently, more measurable from a research point of view. However, this conception has no clear boundaries as it depends solely on how a person evaluates himself. This also refers to terms such as pride, arrogance, narcissism, a sense of superiority, etc. This conception, according to Mruk (2013), leads to the complex picture of self-esteem. In particular, the results of studies that embrace the value approach show ambiguities regarding the relationship between self-esteem and behavior and its effects on humans and, consequently, lead to reflection (Mruk, 2013).

The competence and worthiness approach (two-dimensional self-esteem)

The third approach, the third force as also mentioned, focused on the interaction of the above two definitions, interpreting self-esteem in terms of both ability and value. This approach, although it faces the limitations that characterized the approaches of personal competence and value, is more theoretical and less scientifically substantiated, so it did

not receive the acceptance and attention received by the other two separate approaches (Mruk, 2013). Branden (1969) was the first to introduce the above perspective at a theoretical level and was followed by other researchers (Tafarodi & Swann, 2001).

This approach is argued to provide a more dynamic and balanced approach that is determined by the relationship or interaction of personal ability and value. The connection of these two dimensions practically means that by themselves the dimensions of (a) "feeling good enough" or evaluating oneself positively, and (b) one's ability are not enough to effectively reflect self-esteem. According to the third approach, the specific emotion, attitude or belief should be realistic in the sense that it should be based on and dependent on a corresponding behavior that will give meaning to self-evaluation. Furthermore, personal value combined with ability arises from engaging the individual in healthy behaviors and moving away from destructive ones (Mruk, 2013). This view limits self-esteem, as it automatically removes its correlation from extreme behaviors, such as narcissism or egocentrism, something that previous approaches have failed (Mruk, 2013).

The multidimensional approach is therefore considered by many to be the most holistic, as it includes on the one hand the individual components (a) of personal ability and (b) personal value and, on the other, (c) the relationship of these two from which results in self-esteem. In the coupling of the above is the power of the above perspective as a more understandable way of determining self-esteem.

References

1. Baumeister, R. F. (Ed.). (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Springer Science & Business Media.
2. Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
3. Crocker, J., & Wolfe, C.T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593–623.
4. Crocker, J. & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414

5. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2015). Measures of Self-Esteem. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 131–157. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386915-9.00006-1>
6. Farmer, R. F., Jarvis, L., Berent, M. K., & Corbett, A. (2001). Contributions to global self-esteem: The role of importance attached to self-concepts associated with the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 35, 483-499.
7. Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. *The development of the self*, 2, 55-121.
8. Heatherton, T. F., Wyland, C. L., & Lopez, S. J. (2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 219 - 233.
9. James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Holt.
10. Kernis, M. H. (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. Psychology Press.
11. Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 32-35.
12. Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Principal Leadership* (Middle School Ed.), 7, 11-15.
13. Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
14. Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 157-164.
15. Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

16. Manning, M. A., Bear, G. G., & Minke, K. M. (2006). Self-concept and self-esteem. In *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 341- 356). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
17. Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 672-680.
18. Rosenberg, A. M., Schoenbah, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, *60*, 141-156.
19. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*- 68.
20. Srivastava, R., & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, *2*, 36-43.
21. Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, *31*, 653-673.

The role of psychologists in the Greek educational system. The challenges of intervention in school environment

Valentina Myrissa, PhD Student

**Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of
Philosophy**

E-mail: vmyrissa@yahoo.gr

***Abstract:** School life is a challenge both for students and their families and for teachers. Every day this whole system face learning, behavioral and psychological difficulties. In this context, the institution of school psychologists in schools has been established in many countries and in recent years in Greece as well. This report deals with the role of school psychologists, their tasks, the legislative framework in Greece and their interventions at many levels. Finally, suggestions for upgrading the role of the school psychologist are listed.*

***Keywords:** school psychologist, Greek educational system, challenges, intervention, suggestions*

Introduction

Children and adolescents today face enormous challenges. In this modern reality, school has the role to help them meet these challenges. Educators, parents and society agree that we need students capable and confident in their skills, productive, responsible, creative members of society (Bagiota, 2020:24). Academic proficiency, socialization and emotional integration are also vital in our society. Furthermore, these three skill areas are significantly interdependent. Students can succeed or fail academically for many reasons, including instructional methodology, motivation, relationships with classmates and teachers, and the ability to cope with emotional challenges, stress, disability, and cultural or language differences (Vlachopoulos, 2015:9).

More specifically, some of these problems include:

Academic problems: Learning difficulties, such as low grades, difficulty in understanding material, inability to concentrate, and inability to solve exercises, can be problems that affect performance in school.

Behavioral problems: Behavioral difficulties, such as antisocial behavior, acts of aggression, acts of rudeness, and violations of school rules, can create problems for both individual student and classroom.

Emotional problems: Mental health problems, such as depression, anxiety, stress, and behavioral disorders, can affect a person's well-being and academic performance.

Family problems: Circumstances at home, such as divorce, financial difficulties, poor relationship with parents, can affect a child's behavior and performance at school (Karambika & Koulakioti, 2021: 18).

In order to deal with the aforementioned problems, the intervention of psychologists in the school context and the creation of the institution of the school psychologist were established.

Chronology

The history of School Psychology is linked to the development of the sciences of pedagogy and psychology in the late of 19th and 20th century. The institution of the school psychologist was formed gradually and is directly linked to the establishment of compulsory education in most Western European countries (Nikolopoulos, 2007:1) and in the U.S.A. which led to the enrollment of more and more children in school, with the result that the different educational needs of children with different organic or mental problems gradually began to become apparent (Tsaputzoglou, 2014:8).

The first school psychological clinic in the United States was established in 1897 at the University of Pennsylvania by Lightner Witmer, often considered the founder of the field. However, the field of school psychology did not become widespread until the mid-20th century (Ysseldyke et al., 1997: 3-4).

Nowadays, school psychologists are an integral part of the educational system of the United States and provide a range of services, including assessments, counseling, and consultation with educators and parents to address the academic, social, and emotional needs of students (Athanasiadou, 2011:2).

School psychology in Europe has a more recent history compared to the United States. The development and implementation of school psychology services in European countries vary, and it is not possible to pinpoint a specific year when school psychologists began working in schools across the entire continent. Some European countries began incorporating school psychology services in the mid-to-late 20th

century, while others have developed these services more recently (Karambika & Koulakioti, 2021:13).

The evolution of the role of the school psychologist in the Greek educational system

The institution of the school psychologist in Greece has been gradually implemented over the years, particularly during the late of 20th and early of 21st century. The role of school psychologist has evolved to become more established and integrated into the Greek education system.

The first reference to the presence of psychologists in Greek schools dates back to the 80s (Law 1566/1985, article 32, related to Special Education). These were licensed psychologists without any specialization in school psychology and their work was mainly the detection and the support of students with Special Needs and their classification in Special School structures lawsuit.

During the first decade of the 2000s (Law 2817/2000, article 2), school psychologists' staff public services are responsible for the diagnosis, evaluation and support of students with special educational needs. Their task was mainly to identify students who need specialized framework tuition and (secondarily) support (Dimakos, 2006:3). In recent decades psychologists worked in special schools and in small numbers. Although mainly without specialization in school psychology, the emphasis was often placed on clinical psychology or health psychology (Athanasiadou, 2011:8).

The specific year when school psychologists were first introduced in Greece is not easy to be pinpointed, as it evolved over time. The presence and importance of school psychologists in Greek schools have increased as their role has become more recognized and valued in supporting the psychological and educational needs of students. Furthermore, the introduction of inclusive practices in schools has increased the population of students who need the assistance of school psychologists. And it covers a particular range of issues, from special educational needs to school bullying and divorces, from management of everyday life, up to making life decisions Athanasiadou, 2011:4).

According to the National Association of School Psychologists (NASP, 2010a, p. 1), "school psychologists provide effective services to help children and young people succeed academically, socially, behavioral and emotional. School psychologists provide education and mental health services for children and young people, as well as working with parents, teachers and other professionals to create supportive learning and social

environment for all children. School psychologists apply their knowledge of both psychology and education during cooperation with others."

Qualifications of School Psychologists

School psychologists are trained at postgraduate level, as field scientists. Their knowledge and skills should include the areas of learning, behavior and individual differences, assessment and intervention, of research methodology, as well as program evaluation. School psychologists are the only ones among psychologists who have the training and experience of both mental health and educational issues. Mental health issues have not only significant effects on a child or adolescent's behavior at school, but they can also seriously affect the learning process. In turn, the learning disabilities can affect social, emotional and behavioral adjustment of the student. Psychologists provide a comprehensive service addressed to the child or adolescent within the many contexts in which the student lives (e.g., school, home, community). As we have already mentioned, as school psychologists work psychologists who do not typically have the relevant specialization in a master's degree level of school psychology but experience, training (seminars, continuing education, etc.) and their interests lead them to this role (Vlachopoulos, 2015:8).

The importance of the role of school psychologist

As the responsibilities of the school psychologist are defined by law (Law 5262/30.08.2023, article 1) the role of school psychologist appears very important for the functioning of the whole school community as there is multifaced intervention :

Emotional and social support: School psychologist offers support to students who face emotional and social problems, such as anxiety, depression, irritability, bullying, and others. It helps students deal with these problems and develop social skills.

Educational support: School psychologist can work with teachers to improve student learning and performance. It detects learning difficulties, provides suggestions for individualized education, and promotes programs to help students.

Career counseling: School psychologists can help students explore their options for the future and make career decisions. They provide information about schools, careers, and admissions procedures.

Conflict management: School psychologists help manage conflict between students, whether it's peer bullying or other disagreements.

Working with families: School psychologists also work with families to provide support and advice about their children's upbringing and development.

Prevention and promotion of mental health: Encourage programs and events aimed at preventing mental problems and promoting the mental health of students.

Overall, school psychologist contributes to the creation of a healthy and supportive educational environment that allows students to be developed in all aspects of their lives (Liakou, 2019:18-19), (Karambika & Koulakioti, 2021:12).

The intervention levels of school psychologists

1. Student-centered indirect intervention (Stoiber & DeSmet, 2010:16):

It is applied when school psychologist works with parents, teachers and the suitable (accordingly) special consultant and special support staff in the design of educational and behavioral interventions for specific students. This type of interventions can include:

Consultation with teachers on the addressing issues related to the behavior at the individual level and at the level class and learning difficulties.

Consulting for adjustments of the analytical program and providing facilities that meet the learning style, the cognitive profile, developmental level, or behavioral needs of the student based on assessments of behavior and assessments of learning.

Cooperation with parents for better understanding of students with behavioral problems, social-emotional and learning difficulties and for better intervention strategies in all contexts in which students live and learn.

Goal setting. School psychologists interpret their assessment data and use them in setting realistic goals based on capabilities and needs of the learner.

Providing assistance to teachers. School psychologists consult teachers and suggest teaching strategies based on particular nature learning or behavioral difficulty of each student.

Inter-agency cooperation. School psychologists collaborate and coordinate with other organizations to provide comprehensive services for the child or adolescent.

2. Student-centered direct interventions (Nikolaou, 2020:11)

They include the psychological evaluation or intervention of a student. The intervention is aimed at students with identified or newly appearing problems, which are sometimes of an urgent nature. Sometimes the intervention aims to understand and resolve student's difficulties within the school environment. In other cases, the intervention is

aimed at students who are at risk of dropping out or being removed from school and for whom the expected interventions have not worked. These cases of students may need urgent and special intervention stemming from chronic problems. Such intervention services typically include more intensive support in the form of alternative education programs, dropout remediation and attendance support, and possible family protection interventions. Many times, these types of services are not provided by the school psychologist, but the school psychologist collaborates and consults when providing them.

3. Interventions at school level (Waters, 2020:81-82):

School-based interventions support school in its efforts to improve the way it responds to mental health and learning needs of students through provision of specific services.

Such interventions include the following:

Cooperation. School psychologist collaborates with teachers, parents, diagnostic centers, other specialties, etc. with the aim of including all students in the school. At the same time, school psychologist also functions as a connecting link between school's teachers and parents.

In-service training. School psychologist provides in-school training for educators and administrators in areas such as behavior support, classroom management strategies, understanding difficult or unusual cases, and stress management.

Prevention. School psychologist provides advice on prevention and intervention of programs at school level that facilitate the development of a positive and supportive school environment.

Consultation. School psychologist consults with the teachers, the rest special educational staff and administrative or support staff of the school in order to provide information about the different ways of learning and the behaviors commonly associated with different social-emotional and behavioral problems.

Post-interventions. After any tragic event affecting school as a whole, school psychologist coordinates the debriefing and de-escalation of students and staff, and continues to monitor students and staff to ensure a gradual recovery and to make the necessary referrals if deemed necessary (e.g., incident of mourning or bereavement).

4. Interventions at the level of education directorate / system:

They help the system as a whole to improve its efficiency in dealing with learning difficulties and mental health problems of students. It includes topics such as:

In-service training. School psychologist provides in-service training to teaching staff on child and adolescent development, behavior support and classroom management, management of difficult cases, etc. (Hatzichristou et al., 2009:8).

Filtering. School psychologist develops and implements (or participates in respective groups) early screening programs in schools for the early identifying students at risk of developing learning or behavioral problems; in the classroom, so that appropriate interventions can be implemented to deal with them needs of each student before they develop into chronic problems (Hatzichristou et al., 2020:5).

Intervention programs. School psychologist helps in development, implementation, or consultation with the whole system of intervention programs (e.g., interventions and positive behavior support, conflict resolution, social skills, programs school bullying prevention, school dropout prevention, violence prevention, intervention and crisis management, alternative education programs) (Hatzichristou et al., 2020:3).

An assessment of the role of the school psychologist

The role of the school psychologist is positively evaluated by most scientific research that has been carried out for decades around the world (Hatzichristou et al., 2009:6). Especially in the passage of time, it is observed that any doubts or mistrust towards the institution of the school psychologist are negated and the multidimensional role of the school psychologist and the necessity of cooperation with him are progressively recognized both by the professionals in the field of special education and by the families of the people receiving the interventions. (Moulara, 2015:26). This fact is also confirmed by earlier research which had demonstrated the degraded position of psychology and the negative perceptions of Greek society (Bouhoutsos & Roe, 1984). Research has focused on evaluating the effectiveness of services provided by school psychologists, such as counseling, intervention in cases of behavioral problems, support in cases of learning difficulties, and other psychoeducational services. Research has also examined the effect of the presence of school psychologists on school climate and the overall educational experience of students. Furthermore, researchers examine the importance of collaboration between school psychologists, teachers and parents to effectively support students.

Indicatively, it is mentioned that in the research of the last decade both Tsapoutzoglou (2014:26) and Karabika and Koulakioti (2021: 18) come to a positive assessment of the

role of the school psychologist, while Mandellou et al. (2015:32) emphasize the need to support psychosocial services in general schools.

The results of the research can provide important insights into how school psychologists can contribute to the psychosocial well-being and education of students.

Suggestions

Greek public education system is obliged to provide a range of preventive, remedial and supportive services that improve opportunities for all students to achieve academic success and personal well-being. Many students must overcome challenges that place them at risk of school failure, including poverty, family disfunction, emotional trauma, language and ethnic differences, and community violence (Hatzichristou et al., 2020:3). For this reason, modern public school education requires a collaborative approach to service delivery that includes parental involvement, learning experiences that encourage and respond to individual student needs, and the effective use of student support services. Provision of preventative services such as learning communication, problem-solving, conflict resolution and other life skills, and the promotion of physical and mental well-being through coordinated school health programmes are now essential components of educational programmes (Vlachopoulos, 2015:26). Student psychological support services provide assistance to the entire student population, parents and the school community by supporting students and their families in matters of academic achievement, behavior and emotional balance and by helping teachers to understand and respond effectively to factors that affect learning. Consequently, they play an important role in creating a positive school climate (Vlachopoulos, 2015:28). Nevertheless, as important as the role of the school psychologist is, there is always room to be the school psychologist even more effective.

In order to make the role of the school psychologist even more effective, both the state and the school community itself (teachers, support staff and students' families) need to assist. Πηγή: www.especial.gr

As far as the state is concern, depending on each country's policy and education system, these measures may vary.

1. Increase of number of school psychologists: recruiting additional school psychologists can improve the coverage and quality of services provided to students.

2. Education and training: providing systematic education and training to school psychologists to keep them up to date with the latest scientific developments and practices in the field of psychology (Tragaki, Tsarouhas, 2022: 24, 27). As it is derived from the research of Theodosiou (2010:65) school psychologists themselves feel the need for continuous training in order to keep abreast of ongoing scientific developments in school psychology and to be more effective in their work.
3. Provision of logistical and financial support: The need of improvement of the equipment and resources available to school psychologists is pressing in order school psychologists to carry out their duties effectively. For example, it can be used technological equipment such as laptops, software, test scoring software (Vlachopoulos, 2015:22).
4. Collaboration with other professionals: Promote collaboration between school psychologists and other educators, such as teachers, education specialists, and administrators (Vlachopoulos, 2015:22).
5. Collaboration with families. As students are underage and any intervention without the consent of the guardians is prohibited by law, cooperation between school psychologists and the family is necessary in order for the specialists to carry out their work. In addition, it is necessary for the family to support the psychologists' proposals and for everyone to move together in the same direction (Liakou, 2019:41).

The institution of the school psychologist is crucial for well-tempered school life. For this reason it needs to be strengthened and supported by all those associated with the school. Reinforcement of the role of school psychologist requires integrated approaches that include training, funding and collaboration at different levels.

REFERENCES

Abel, R.R.& Burke, J.P. (1983). "Perceptions of school psychology services from a staff perspective". In: *Journal of School Psychology*, Vol. 23, Issue 2/1983, pp. 121-131.

Athanasiadou, Ch. (2011). "Counseling psychology in the school context". In: *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, pp. 289 – 308.

Bagiota, Th. (2020). *Teachers' views on the implementation of new practices such as the provision of counseling work and psychosocial support for students and teachers from schools psychologists in Vocational High Schools*.
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/86914>.

Bouhoutsos, J.C. & Roe, K.V. (1984). "Mental health services and the emerging role of psychology in Greece". In: *American Psychologist*, Vol. 39, Issue 1/1983, pp. 57-61.

Christenson, S. L. (1995). "Families and schools: What is the role of the school psychologist?" In: *School Psychology Quarterly*, Vol. 10, Issue 2/1995, pp. 118–132.

Dimakos, I. C. (2006). "The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services". In: *School Psychology International*, Vol. 27, Issue 4/2006, pp. 415-425.

Hatzichristou X., Dimitropoulou P., Lykitsakou K., & Lampropoulou A. (2020). "Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program". In: *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, Vol. 16, Issue 4/2020, pp. 379–399
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/view/23823/19939>.

Karambika K.E. & Koulakioti, I. (2021) *The contribution of the school psychologist to the development of leadership personality of the teacher*.
https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/683/dem_1917_dem_1918.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Liakou. Fr. (2019). *Study of the framework for collaboration between school psychologists, teachers and parents, children with special educational needs*.
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1402/%ce%9b%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%9f%ce%a5%ce%a6%ce%a1%ce%95%ce%99%ce%94%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%9a%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Law 1566/1985,
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Law 2817/2000, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>

Law 5262/30.08.2023, <https://www.nomotelia.gr/photos/File/5262b-23.pdf>

Moulara, Z. (2015). *High school counseling: Counselor views and needs*, <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45682/15681.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

National Association of School Psychologists (2010c). The counseling role in school psychology. Chapter 1, pp. 1-22, https://apps.nasponline.org/resources-and-publications/books-and-products/samples/N1210_Chapter_1.pdf

Nikolaou, E. (2020). *The role and responsibilities of School Psychologists*, https://anakoinoseis-44dim.weebly.com/uploads/8/3/4/1/83410360/1%CE%B7_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1.pdf

Stoiber, K.C. & DeSmet, J.L. (2010). Guidelines for Evidence-Based Practice in Selection Interventions in Peacock, J.J., Ervin, R.A., Daly, E.J. & Merrell, K.W. (eds) *Practical Handbook of School Psychology: Effective Practices for the 21st century*. New York: The Guilford Press, pp. 3-12

Theodosiadou, A. (2010) *Investigation of the training needs of school psychologists' counsellors of school of secondary education*, <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14140/1/TheodosiadouKaterinaMsc2010.pdf>

Tragaki E., & Tsarouhas N.Th. (2022). "Redefining the supporting role of Psychologists in education: The challenge of the times".In: *Interdisciplinary Approaches to Education*, Vol. 1, Issue 1/2022, pp.20-22. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/imegeeinterdisciplinary/issue/view/1764/563>

Tsapoutzoglou, M. (2014). *Dimensions of cooperation between teachers and psychologists in the context of planning and implementing educational programs for people with special needs*, <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16202/3/TsapoutzoglouMalamatiMsc2014.pdf>

Vlachopoulos, L. (2015). *Guide to school psychological services*. Institute for Education Policy: Athens.

Ysseldyke, J., Dawson, P., Lehr, C., Reschly, D., Reynolds, M. & Telzrow, C. (2003/1997). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice II*. Greek introduction and translation Chinas, P.. Greek Association of School Psychologists: Athens.

E-learning during the Covid-19 pandemic in Greece

Vasiliki Kordatou, PhD student

**Department of Psychology, South-West University “Neofit Rilski”,
E-mail: vasokordatou@gmail.com**

***Abstract :** The article examines the challenges of education through distance learning during the Covid-19 pandemic in Greece. To deliver digital education more effectively, it must ensure connectivity, sufficient equipment and familiarity with digital technologies for students, teachers and parents. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development, these goals require policies and actions at several levels, including infrastructure, strategy and leadership, teacher skills, learner skills, content, curricula, assessment, and national legal frameworks. A special attention is paid on how social inequalities are related to the implementation of online learning.*

***Key words:** Covid-19 pandemic; E-learning; students; education*

From conventional instruction to online education

Without any doubt, the COVID-19 crisis forced the education community to adapt to the new reality from one day to the next. Most European countries were actually caught critically unprepared for a shift to online education. According to TALIS survey (OECD, 2019), access to broadband internet of EU households ranged significantly, from 74% in the lowest-income quartile to 97% in the highest-income quartile. At the same time, the results revealed that more than 20% of young people lacked basic digital skills across the EU, while only 39% of teachers in the EU stated they felt that they were well prepared to use digital technologies in their daily work (OECD, 2019).

As far as Greece is concerned, the education system was at a very basic level concerning the digital readiness of learning systems and the efficiency of school staff to offer their services from distance (Nikiforos et al., 2020). Prior to the COVID-19 crisis, distance learning was sparsely implemented and was simply supplementary to the conventional face-to-face instruction in the Greek schools of primary and secondary education; it was a system of blended learning of synchronous and asynchronous distance education at best (Bonk & Graham, 2012). Asynchronous distance learning was implemented through e-mails or other education platforms, which offered to the

students the possibility to study in their own time. Synchronous distance learning was also used before the COVID-19 crisis, mainly via Skype (Nikiforos et al., 2020). In the present paper the notions 'online learning', 'distance learning', 'remote learning' or 'learning from home' will be used alternatively referring to the same meaning.

Furthermore, the COVID-19 outbreak occurred in the midst of a serious financial crisis in Greece, which started in 2008. Based on the results of OECD in the 2018 PISA (OECD, n.d.), 20% of the students did not own the necessary digital equipment (e.g. computer, tablet) that they could use for schoolwork, while 10% of the students did not have access to internet at all. Moreover, in 40% of the school units, an effective online educational platform or adequate digital infrastructure was not available (OECD, n.d.).

The COVID-19 pandemic introduced the massive use of technologies and other innovative solutions. Indeed, delivering distance education was considered an opportunity to expedite the development of digital skills of all parties in the education community (teachers, students, parents), which had largely been postponed for a long time. In fact, the urgent need for prompt reforms regarding education services have accelerated a range of long overdue online services to the wider audience of citizens (e.g. digitalization of services, reduction of complicated bureaucratic procedures etc.) (GEM Report, 2020). Moreover, it has strengthened the autonomy of students to manage their own learning, it has increased the pedagogical flexibility of teachers and the promotion of their soft skills (e.g. flexibility, adaptability, social awareness, responsibility), and it has encouraged the involvement and cooperation of parents. It has also fostered coordination of different sectors (e.g. education-health) and strengthened public-private partnership with the aim to support the education system and equip the Greek youth with the necessary digital skills for the 21st century (Papaioannou, 2020). Finally, it generated greater societal interest in education and reinforced learning on global and citizenship issues.

Online learning refers to the process of learning through the internet, either in a synchronous or an asynchronous digital setting, where pupils engage with teachers and other students at their convenient time and place. It is a means of interaction between teachers, students and parents during the learning process, where educational material and assignments can be provided and exchanged (Alshamrani, 2019). It involves in-person online interaction between teachers and students on a regular basis, implemented with digital forms of synchronous and asynchronous means of communication such as teleconferences, discussion boards, instant messaging applications, video calls, emails,

education digital platforms etc. It constitutes a dynamically developing method of learning and instruction (Diehl, 2019), which is implemented out of the school premises and does not require the concurrent physical presence of students and teachers (Moore, 2019). Media and modern technology devices are the communication means between the two parties. Pupils work either autonomously or in groups following instructions and based on the materials given by the teacher (Lathan, n.d.).

Some special considerations regarding the assessment and implementation of distance learning (on various pandemic and non-pandemic situations) should be taken in: (a) How lessons are delivered is a minor issue related to teaching quality; (b) It is crucial to ensure access to technology, especially for less privileged students; (c) Motives and better learning outcomes can be achieved by peer interactions and the independent work of the students; (d) Different approaches of distance learning are suitable for different tasks and types of content (Rose et al., 2021). Based on these assumptions, many academics question the quality of online learning, underline the difficulty in creating a distance learning environment where social presence and engagement are assured, and mention some important challenges and barriers as far as remote learning is concerned (Valentine, 2002). More specifically, they express their concerns about main aspects of online learning, such as social alienation, deprivation of interactivity and participation, and delayed feedback. Distance education has also been criticized for its many weaknesses, such as: a) the lack of interaction between teachers and students or between pupils themselves; b) the teaching and learning activities foster training rather than education; c) the role of the teachers is basically defined by their ability to teach by using ICT; and d) students with low-motivation tend to fail (Ludji & Marpaung, 2021).

Furthermore, access to the required technologies and digital literacy of teachers and students are also necessary requirements, while appropriate adaptations on the curricula and materials used should be made (Zawacki-Richter & Anderson, 2013). Particularly in the case of COVID-19, the direct transfer of the traditional instruction methodology to a virtual network without any changes or modifications of the curricula (Knopik & Oszwa, 2019) led to the imperative need for parents to get involved in their children's learning processes and to the consequent increase in the time that they had to devote to it (Carpenter & Dunn, 2021).

On the other hand, due to its greater flexibility in terms of time, place, pace of instruction and cost, online learning has seen a rapid growth during the previous years

(Khurana, 2016). ICT can indeed provide a solid ground for collaboration and interdependence between learners (Aldhafeeri & Khan, 2016). Based on these benefits, government agencies, educational policy making institutions and corporations promoted distance learning and gradually made a shift from conventional face-to-face instruction to online learning.

Despite recognizing the irreplaceable role of face-to-face and hands-on instruction, as well as the restrictions of distance learning methods, it was a matter of necessity that the Ministry of Education of Greece turned to alternative channels of learning in order to ensure the learning continuity for 1,7 million students. As the Minister of Education, Niki Kerameus, stated: “Nothing can replace the face-to-face teaching in a classroom setting. However, the pandemic can’t stop education. So we all have a duty, both the state and the education community, to make sure the education process continues as smoothly as possible” (cited in Gatopoulos & Stavrakis, 2020, p.1).

Thus, the COVID-19 pandemic forced the educational community decisively to adopt several innovative solutions so as to keep providing learners with training and learning, to keep students engaged with their curriculum and interconnected with their teachers and classmates during the lockdown (Gatopoulos & Stavrakis, 2020). Digital platforms have been used as the basic tools for the implementation of distance learning during the closure of educational institutions (Schleicher, 2020). Other proposed digital solutions have been: flipped classroom model, online practice questions, teleconferencing in place of in-person lectures, procedural simulation, and the facilitated use of videos (Chick et al., 2020). Under these circumstances, students, parents and educators faced a steep learning curve (GEM Report, 2020). It could be argued that the Covid-19 pandemic constitutes the first “digital pandemic”, as it brought about a global digital transformation in an effort to implement social distancing (Nikiforos et al., 2020, p.1).

Types of distance learning during the closure of schools

According to the review of practicing distance learning in Greece (Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020a; Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020b), different forms of distance learning were implemented. Also, the review confirmed that the school community accepted and participated in the distance learning practices and this progressively increased. More

specifically, since the schools' closure and within a short time, the Greek Education Ministry implemented the three following types of education:

(a) *Synchronous distance learning*: Within 2 weeks from the suspension of the operation of schools, synchronous distance learning was implemented, which means real-time teaching in digital classes, in all school units of primary and secondary education (GEM Report, 2020). Synchronous distance learning was supported through the software Cisco Webex (<https://www.webex.com>) and the Greek School Network Platform (<https://www.sch.gr/>). Only during the first phase of schools' closure, more than 600 hours of live distance learning were broadcast through 532,251 digital classes, with 9,462,802 students and 112,872 educators participating in them (Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020a; Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020b).

(b) *Asynchronous distance learning*: This type of distance learning was not offered in real time. During the first lockdown, it was compulsory for every teacher to upload their lessons and assignments on their digital class (GEM Report, 2020). Then, the students completed the assignments in their own time, and they submitted them in order to receive feedback. Almost all school units promptly participated in this type of distance learning. Approximately 1,200,000 students and 200,000 teachers used asynchronous distance learning platforms with a growing demand for participation from both sides. The official platforms, such as the Panhellenic School Network (<http://www.sch.gr>), E-me (<https://e-me.edu.gr>), E-class (<https://eclass.sch.gr/>), Zoom (<https://www.zoom.us/>), as well as some other learning materials (e.g. Photodentro – Greek national aggregator of educational content at <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>), e-mails, digital lesson plans, and interactive textbooks (e-books) were used and were constantly improved and upgraded. During the second and third lockdown, asynchronous instruction became just supplementary to the synchronous one.

(c) *Educational television*: Educational Television started broadcasting on 30 March 2020, mainly addressing the students of primary school, in an effort to boost even more their contact with the learning environment and the educational procedure (Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020a; Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020b). Broadcasts of educational state television for primary education were carried on throughout the following lockdowns. On the first day, 51.2% of the children aged 4-14 watched them (Greek Republic

Ministry of Education and Religious Affairs, 2020a; Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020b). The data showed that almost 600,000 students steadily watched these educational television programmes (Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020a; Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs, 2020b).

Online learning during the COVID-19 pandemic: A forced solution or a well-planned method?

As mentioned above, remote teaching in Greece was launched two weeks after the first schools' suspension. Because the first schools' closure was totally abrupt and entirely unanticipated, there was too little time to prepare for a new official learning mode. Each school had to adopt its own implementation strategy and for this reason, it had to be urgently equipped with tools that enable distance learning. During the second and third phases of schools' closure (namely during the academic year 2020-2021), policymakers drew regulations and set some specific didactic measurements, which determined that remote learning should fully implement the content of the core curriculum. However, under the pressure of the overloaded curriculum, remote learning primarily aimed at a superficial transmission of knowledge rather than its real assimilation by pupils. The research results strongly indicate that the learning experiences of students during the first round of school closures fell short of the instruction standards in comparison to the pre-pandemic experiences (Andrew et al., 2020; Cullinane & Montacute, 2020). Moreover, a large body of evidence shows that, during this first shutdown, the learning time provided to students was significantly decreased as the studies in some other countries – for example, UK, indicated (Andrew et al, 2020; Cullinane & Monacute, 2020).

The second closure of schools took place in a somehow different context. Since teachers, students and parents were already acquainted with remote learning and had somehow adapted to learning from home, there were now more specific goals and expectations of what remote learning should be like (Cattan et al., 2021). From their point of view, policymakers were aiming at daily meaningful and ambitious work across various disciplines. This was the expectation in other countries too.

In the UK, the Department of Education set a minimum of time for remote learning, which should be daily and according to the grade of each pupil (i.e., 3 hours per day for children aged 5 to 7; 4 hours per day for pupils aged 8 to 11; and 5 hours a

day for secondary school students). But even in the second and third rounds of schools' closures, when there was experience and more specific instructions, distance learning was still below the policymakers' expectations. For example, almost half of the pupils still did not spend the recommended by the Department for Education daily amount of time on distance learning (Cattan et al, 2021).

In Greece, the schedule of synchronous distance learning was set as follows: 3 didactic hours per day for preschoolers (from 14:10 – 16:00), 5 didactic hours per day for primary school students (from 14:10 – 17:20) and 6 or 7 didactic hours per day for students of junior high school and senior high school. Despite the substantial improvement in the total learning time, the overall weekly learning time during schools' closure was still far from the corresponding learning time provided through conventional instruction in the pre-pandemic period (Cattan et al., 2021). Indeed, during the second and third phases of schools' closure, some students did not receive the recommended minimum amount of learning (e.g., the students of primary school spent on learning at least 8 hours less per week, in comparison to the face-to-face instruction). However, in general terms, it can be argued that during the second and third phases of school's closure, the better preparation and the clearer standards led to an increase of the total learning time through online teaching.

On the one hand, this aberration from the original goal for full education can be partially explained by the fact that the adoption of distance learning policy during the COVID-19 pandemic was definitely not a pre-designed option. On the contrary, it was a forced solution which required unplanned and often arbitrary measures that evoked different reactions from the national education systems worldwide. Thus, the provisional distance learning methods that were adopted during the COVID-19 pandemic cannot be considered as a long-term solution, because the degree that a school community believes in remote education will largely determine the future of distance learning when the COVID pandemic is over (Bozkurt & Sharma, 2020). An indicative example is that the implemented emergency remote learning was perceived by students, teachers and parents as an obligation, rather than as an alternative way of learning which offers flexibility and convenience anytime and anywhere (Bozkurt & Sharma, 2020).

On the other hand, it can be argued that, in retrospection and despite the sudden changes, distance learning and learning from home policies amid COVID-19 pandemic were not designed to just merely assure the continuation of the educational procedure, but to provide learners with a high-quality channel, which requires effort and

commitment from all parts of the school community. Based on the available resources and infrastructures, teachers were called to guide and interact with their students in a qualitative manner and not only to assign tasks and homework to do. Children were expected to show initiative, and to actively involve themselves in the educational procedure. Of course, it is reasonable that the teachers were unable to provide guidance, supervision and monitoring to their students in online learning to the same extent as they did in the classroom setting. Therefore, especially for preschool and primary school pupils who are more dependent on adults, parents' participation and involvement became an indispensable element for the success of the new educational processes (Fishel & Ramirez, 2005), as parents were called to make sure that their children follow the teacher's guidance and to support them to get above the requirements of the online sessions.

However, the "learning from home" methods used during the COVID-19 lockdown are different from similar practices, such as "home school education", "homeschooling", or "domestic education", which were used in the previous centuries as alternative solutions to institutionalized education in Italy for example (Evangelisti, 2013). In home-schooling, parents are usually the teachers of their own children, while in face-to-face instruction parents do not have any teaching role at all.

In learning from home during COVID-19 schools' closure, the parents' involvement or the parents' engagement became an essential element of the teaching procedure (Gross et al., 2020). Learning from home remained part of institutionalized education itself. It did encompass some imperative technical differences due to the use of information and communication technology (ICT) in order to replace the in-class activities with a remote learning approach, but still many things remained unchanged: the same teachers still applied the same curricula and taught the same subjects with the same instruction methods to the same students.

Social inequality and digital gap

Without any doubt, the fast shift from face-to-face instruction to online learning was a very demanding task for the Greek Ministry of Education to handle, especially for a country lagging the EU average in the use of digital means (OECD, 2019). The COVID-19 crisis revealed the existing deficiencies in the education system, especially those concerning the forms of digital lessons. Thus, Greece was confronted with a lot of challenges that needed to be tackled in a very short period of time in order to meet

the 21st century school demands and to integrate digital technologies in its education system successfully, to educate school staff in ICT rapidly, as well as to provide the schools with the required digital equipment.

In general terms, the sudden shift from conventional to remote learning was an abrupt change for all school communities worldwide, though more manageable for those who already had the available resources to implement distance learning. For example, in an effort to address the emergent situation, governments of developed countries (i.e., Norway) increased their funding for schools to cover the extra costs for digital infrastructure or other needs among teachers and pupils. On the contrary, the countries which lagged behind advanced digital technology did not provide teachers and students with the requisite tools for distance learning (Turvey & Pachler, 2020). Indeed, those schools which had already been using digital learning platforms faced fewer difficulties in distance education compared to those schools whose pupils did not have digital devices and internet connectivity at home (Petrie et al., 2020).

Research findings from developed and developing countries indicate that parents who have ICT devices on their own have more access to information than those who lack technological devices (National Telecommunications and Information Administration, 1999). Such social inequalities also result in disproportions in the equipment, autonomy, skills, support and purposes of internet usage (DiMaggio et al., 2004). As a result, less educated parents, those with low income or those who come from minorities have fewer opportunities to make use of the internet and to take advantage of its usefulness (van Deursen & van Dijk, 2019). Moreover, distance learning resulted in the excessive use of personal digital devices (such as smartphones, tablets etc.) by students (OECD, 2020). However, it is a sad truth that there is a large number of deprived students who lacked basic digital knowledge or infrastructure, which led to unpreventable educational inequalities. Education opportunities depend on one's socio-economic status. This inequality has massively increased during the pandemic. More specifically, while some parents seem to have more available means to support their children, some others are in a disadvantaged position. The wealthiest part of the Greek population and the people who worked from home (tele-work) started to complain that their children distracted them from their business obligations; still they were able to find ways to keep educating their children. For example, some parents hired teachers who offered personal face-to-face lessons to their children during the lockdowns. But, the majority of students were left to improvise based on their own

interest or self-determination, i.e., in a context which was basically inadequate for promoting learning.

Therefore, one of the main challenges of COVID-19 pandemic was the assurance for equal participation and access of all students to qualitative opportunities of distance learning (European Commission, 2020). There has been great concern about the students' progress, especially about those who come from less prosperous backgrounds. The research results confirm these concerns, as it is more likely that pupils from poorer households to have limited access to internet connectivity and to the required digital infrastructure at home (Cullinane & Montacute, 2020). Some other research results also indicate that remote learning has especially affected negatively those students who come from low-income families from rural areas (Hohlfeld et al., 2010). Distance learning requires connection to the internet and accessibility to a digital device, which therefore means increased parental expenses. Even before the COVID-19 pandemic, these students faced some difficulties in accessing education; now they were called to access technology infrastructure as well. Besides, many parents underlined the rising costs due to remote learning, as 67% characterized it as very or quite expensive (Lase et al., 2020).

Moreover, the COVID-19 crisis made the distance learning process even more challenging for students who were not fully conversant with technology, those who did not have the required equipment at their disposal, those who had learning disabilities and needed more specific educational support or those who were socio-economically deprived and their environment at home was not suitable for studying (United Nations, 2020). As a result, educational inequalities between disadvantaged and more privileged peers have been dramatically widened (Rose et al., 2021). At the same time, the difficulties encountered during remote learning seem to have exacerbated inequalities especially among the less privileged households (Zainuddin et al., 2020). In other words, while digital technologies enabled the continuity of learning, at the same time they constituted a significant barrier for some students who lacked access, equipment, connectivity, and digital skills.

Taking into consideration the information above, it is reasonable to deduce that parents' attitudes and experiences towards learning from home and distance learning are greatly determined by such social inequalities and digital gaps. It is more probable for the parents to form negative attitudes towards distance learning due to the challenges they have faced.

Reference

- Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on E-Learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems, 45*(2), 202–235.
- Alshamrani, M. S. (2019). *An Investigation of the Advantages and Disadvantages of Online Education*. Master's thesis. Auckland University of Technology. <https://openrepository.aut.ac.nz/items/5147f01f-54d1-45f5-82d3-9682a83eafe5>
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies, 41*, 653–683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons Inc.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi.
- Carpenter, D., & Dunn, J. (2021). We're all teachers now: Remote learning during COVID-19. *Journal of School Choice, 14*(4), 567–594.
- Cattan, S., Farquharson, C., Krutikova, S., Phimister, A., Salisbury, A., & Sevilla, A. (2021). *Home learning experiences through the COVID-19 pandemic*. Judith Payne: The Institute for Fiscal Studies. <https://ifs.org.uk/publications/home-learning-experiences-through-covid-19-pandemic>
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the Covid-19 pandemic. *Journal of Surgical Education, 77*(4), 729–732.
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and social mobility impact brief #1: school shutdown*. Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2021/01/School-Shutdown-Covid-19.pdf>
- Diehl, W. (2019). Historical and theoretical foundations: An overview. In M. Moore & W. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 1–3). Routledge.

- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. In K. Neckerman (Eds.), *Social inequality* (pp. 355-400). Russell Sage Foundation.
- European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>
- Evangelisti, S. (2013). Learning from home: Discourses on education and domestic visual culture in early modern Italy. *History*, 98(333), 663 – 679.
<https://doi.org/10.1111/1468-229X.12030>
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371 - 402.
<https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.371>
- Gatopoulos, D, & Stavrakis, T. (2020). *AP Photos: Greece puts faith in online schooling.* <https://apnews.com/article/athens-europe-coronavirus-pandemic-greece-489d0e9b6db964224213f4b85d3c5ca3>
- GEM Report (2020). *Covid-19: How is Greece coping with school closure?*.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/14/covid-19-how-is-greece-coping-with-school-closure/>
- Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 747–760.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6>
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55(1), 391 – 405.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>
- Khurana, C. (2016). *Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course.* (Doctoral Dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/50021/>
- Knopik, T., & Oszwa, U. (2019). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements in 10-11-year-old Polish students. *Education 3– 13*, 48(8), 972– 987.

- Lase, D., Zaluchu, S. E., Daeli, D. O. & Ndraha, A. (2020). *Parents' Perceptions of Distance Learning during Covid-19 Pandemic in Rural Indonesia*. EdArXiv Preprints. <https://doi.org/10.35542/osf.io/hfza7>
- Lathan, J. (n.d.). *Complete guide to student-centered vs. teacher-centered learning*. University of San Diego. <https://onlinedegrees.sandiego.edu/teacher-centered-vs-student-centered-learning/>
- Ludji, I. & Marpaung, T. (2021). Parents' perception on the implementation of home learning during COVID-19: A case study on elementary school in rural area. *Jurnal Basicedu*, 5(5), 3636 - 3643.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i5.1013>
- Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs. (2020a). *Μαθαίνουμε στο σπίτι. Επικαιροποιημένα αποτελέσματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* [We learn at home. Up-to-date results from distance education]. <https://mathainoumestospiti.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/minedu-covid19-mathainoumestospiti-statistics-405.pdf>
- Greek Republic Ministry of Education and Religious Affairs. (2020b). *Μένουμε σπίτι - μαθαίνουμε στο σπίτι: Ευρύτατη η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [Staying home - learning at home: Widespread participation in distance education].
<https://www.minedu.gov.gr/news/44606-07-04-2020-menoume-spiti-mathainoume-sto-spiti-evrytati-i-symmetoxi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>
- Moore, M. (2019). The theory of transactional distance. In M. Moore & W. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 32– 47). Routledge.
- National Telecommunications and Information Administration. (1999). *Falling through the Net: Defining the digital divide*. <https://www.ntia.gov/report/1999/falling-through-net-defining-digital-divide>
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19. Pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*, December (Special Issue: CIE 2020), 1-5. <https://www.ej-eng.org/index.php/ejeng/article/view/2305/992>
- OECD. (n.d.). *PISA 2018 results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

- OECD. (2020). *School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Greece - Country Note*. <http://www.oecd.org/education/Greece-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Papaioannou, T. (2020). *Covid-19 and education - a global challenge that brings us closer?* <https://studyingreece.edu.gr/covid-19-and-education-a-global-challenge-that-brings-us-closer/>
- Petrie, C., Aladin, K., Ranjan, P., Javangwe, R., Gilliland, D., Tuominen, S., & Lasse, L. (2020). *Quality education for all during Covid-19*. HunderED and Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/spotlight-quality-education-for-all-during-covid-19-crisis>
- Rose, S., Badr, K., Fletcher, L., Paxman, T., Lord, P., Rutt, S., Styles, B., & Twist, L. (2021). *Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in Key Stage 1*. Education Endowment Foundation. <https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/pages/projects/Impact-on-KS1-Closures-Report.pdf?v=1699165778>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on education – Insights from education at a glance*. OECD. <https://web-archive.oecd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Turvey, K., & Pachler, N. (2020). Teachers have been let down by a decade of inaction on digital technologies. *The Conversation*. <https://theconversation.com/teachers-have-been-let-down-by-a-decade-of-inaction-on-digital-technologies-142938>
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during Covid-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). <https://www.learntechlib.org/p/94887/>
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354-375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>

Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H., & Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: Stay-home game plan for parents. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 645 – 653.

Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2013). Research areas in online distance education. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda* (pp. 1– 35). Athabasca University Press.

SPECIAL EDUCATION TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION: THE EFFECT OF BURNOUT IN THEIR LIVES (SOCIAL – PROFESSIONAL)

Maria-Sara Koumoutsou, Ph. D, Students*

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

marsakou@gmail.com

Abstract

Burnout is a syndrome, which often occurs in teachers and especially in those who work in special schools. It is related to their limited effectiveness in the workplace, but also to way of behavior in their social life in general. Teachers who experience intensely the phenomenon of burnout, they usually suffer from psychological and physical problems, are alienated from their students and colleagues, and are indifferent to their work. It is about a syndrome, which manifests itself gradually and is the result of various factors, such as job anxiety, job satisfaction, support from colleagues, as well as their various demographic and occupational characteristics (gender, age, marital status and previous service time).

In the efforts made so far by various researchers, the degree of burnout experienced by special education teachers, as well as those factors that influence its formation, were investigated. However, the results of the surveys were sometimes ambiguous and contradictory, or the surveys were conducting with a small number of participants and/or the distribution of the sample was mentioning in a small geographical area. Usually, however, research conclusions converge on the fact that the degree of burnout of special education teachers is relatively low or moderate, and it has also been found that there is no statistically significant effect of special education teachers' demographic and professional characteristics on the formation of burnout.

But the important thing that has been identified, through the current research on special education teachers, is that work anxiety greatly affects the onset of burnout syndrome, as their high level of work anxiety is consistent with high emotional exhaustion, reduced achievements, and high levels of depersonalization.

Keywords: *Special education, Teacher, Burnout, Social life, Professional life.*

Introduction

The role of teachers is very important in modern society as they perform an important task which contributes to the development of society. Although the teaching profession is criticized for its reduced working hours and long leave, it is associated with high levels of stress and consequently with increased levels of burnout (Stagia & Jordanidis, 2014; Affum-Osei et al., 2014).

It is also reported that teachers experience burnout when the anxiety they face overcomes their resources and abilities to adequately cope, leading them to feel exhausted, cynical or incomplete at work (Maslach & Leiter, 2016). Although the anxiety and dissatisfaction are particularly related to teacher burnout (Martin, Sass & Schmitt, 2012), Maslach and Leiter (2014) discuss for the release of anxiety and dissatisfaction from it because, as they report, occupational burnout is associated with three components: emotional exhaustion, depersonalization/cynicism, and lack of personal fulfillment.

In terms of special education teachers, they differ from the other teachers as they belong to a high-risk group due to the low job satisfaction they receive, low self-esteem, increased anxiety levels and increased burnout (Emery & Vandenberg, 2010). Also, according to the research findings of Ghani, Ahmad and Ibrahim (2014), the main factors that lead to increased anxiety the special education teachers, are the inappropriate behavior of students, increased workload, limited time and resources, and also the interpersonal relationships.

Kokkinos and Davazoglou (2009), in their research conducted in Greece, concluded that the anxiety of special education teachers comes from the management of children, as their work is very demanding. From the findings of Mohamed (2015) research, it became clear that special education teachers exhibit increased levels of anxiety, which are positively associated with the manifestation of burnout.

Therefore, a good and effective approach, which would relate to building the skills of special education teachers as well as their general support, would help to significantly reduce their degree of burnout. And this is because, at some point in their professional life, almost all special teachers are frustrated with their job or develop negative feelings towards the profession. However, some educators address these emotions more intensely or more frequently (Maslach & Leiter, 2014).

Even though that the issue of burnout in the field of education has been the subject of study for many researchers, the investigation of the phenomenon in special education teachers is an issue that has not been adequately addressed and with due care and seriousness, resulting in a gap in it, and consequently necessitating a further investigation of it. Also, while research has been done to address the anxiety of special education teachers, no research has been conducted in Greece, in order to investigate the level of burnout of special education teachers.

Institutional Framework for Special Education and Training in Greece

Special education and training

The article 1 of Law 3699/2008, which applies to the Greek country, explicitly and categorically states that the concept and content of special education and training refers to all educational services provided to students with special educational needs and disabilities. He also emphasizes that the Greek state is responsible and obliged to provide free public education in the context of special education, at all ages and for all levels of education. Based on the above, the relevant institutional framework in force in the Greek reality indicates that the appropriate terms and conditions should be created in order to promote and ensure the ability of every child from preschool age to receive the appropriate education without exclusions and without discrimination.

Stasinou (2013) recognizes that the concept of special education and training refers to the educational practical interventions that should be made, so that the learning process is harmonized with the characteristics of children with special educational needs. In addition to the above, Polychronopoulou (2012) points out that a common component of the majority of definitions at the international level regarding the concept of special education is the fact that it includes special programs, methods and teaching strategies that take into account student's special educational and social needs, as well as his/her learning style, while they are differentiated in order the teaching to meet the diversity of the student population.

All the above data are basic conditions for each child to be properly prepared, in order to participate in all areas of society, to enrich their knowledge and experiences and to facilitate their transition to adulthood (Polychronopoulou, 2012). In other words, as noted by Heward (2011), this is a deliberate intervention, which aims to help obstacles and barriers that limit the equal access of children with disabilities and special educational needs to learning.

With regard to students with special educational needs and disabilities, it should be noted that, from time to time, different categorizations have been made which show smaller or larger deviations between them. Referring to law 3699/2008, it is found that students with disabilities and special educational needs are defined as those students who present, either in their entire school life or in a certain period of time, significant difficulties and deficits that do not allow them to respond effectively and with competence in their school duties. These difficulties and deficits can be: cognitive and mental deficits, sensory difficulties as well as developmental, mental and

neuropsychiatric disorders that inhibit the normal integration and adaptation of the child to the school environment.

The institutional framework for K.E.S.Y., S.D.E.Y. and E.D.E.A.Y.

In this section, a reference will be made to the current institutional framework concerning the ‘Educational and Counseling Support Centers (KESY)’ with start of operation in 2018, the ‘School Educational Support Networks (SDEY)’, as well as the ‘Interdisciplinary Educational Evaluation and Support Committees (E.D.E.A.Y.)’, which in cooperation with KESY are responsible, among other things, for the evaluation, the determination of the educational needs of the students and the planning of the educational interventions within the school environment. The following is a more detailed description of the three factors above that help in the most effective process for Greek special education and training:

- 1) *Educational and Counseling Support Centers (KESY)*:** The establishment and operation of KESY was introduced by the Law 4547/2018 and their mission is to provide equal opportunities and equal access of all students to education, as well as the harmonious mental and social development and progress of each child. They are called to identify, through the assessment procedures, the difficulties, characteristics and needs of students of both preschool and school age, to whom are included students with special educational needs. Then, based on the performed evaluation, the relevant evaluation report/opinion is issued. Their responsibilities also include the investigation and presentation of issues related to student attendance, the use of teaching methods and tools for their comprehensive and multifaceted support, the promotion of the principles of differentiated teaching and the provision of advanced technology aids and services. They also consider issues related to psychosocial support, the formulation of the central axes for individualized training programs, as well as being responsible for the design and implementation of group interventions of a pedagogical and counseling nature or early intervention programs. They also provide vocational guidance services at group and individual level, while their duties also include the support of the teaching staff in parameters related to vocational guidance.
- 2) *School Educational Support Networks (SDEY)*:** SDEYs are formed by decision of the regional director of education and they include school units but also the laboratory centers of primary and secondary education, general and vocational, as well as special education. The aim of these networks is to strengthen and

promote cooperation as well as to coordinate the work of schools and laboratory centers in order to ensure equal access of all students to education and the psychosocial health and well-being of each student. As defined by law 4547/2018 a school unit of special education and training (SMEAE) undertakes to operate as a support center for each SDEY.

3) *Interdisciplinary Educational Evaluation and Support Committees (EDEAY):*

Each SDEY unit that is part of such a network creates an EDEAY that functions as the competent body that is responsible for the educational evaluation and the educational support of the student potential, as well as of the whole school community. The establishment of EDEAYs is done following a decision of the director of primary or secondary education if there is a relevant suggestion from the director of the special school that has been designated as the support center (Law 4547/2018). The members that make up EDEAY are the director of each school unit that acts as a coordinator, a teacher specializing in special education, a psychologist, a social worker, as well as the responsible teachers of the student's departments or students who need support. The parents of the students also participate in meetings that take place for the planning of the individualized program, while before any decision is taken, EDEAY takes the opinion of the teachers' association regarding the psychosocial and educational difficulties that each student faces.

EDEAYs should cooperate in a systematic way with the relevant KESY, which should support their actions through holding meetings with EDEAY members at intervals but also holding extraordinary meetings when deemed appropriate (Law 4547/2018). Also, after the abolition of the KEDDY, which were responsible for the evaluation of students and the preparation of the evaluation report, their responsibilities were transferred to the KESY who now carry out the relevant individual evaluations and issue the corresponding evaluation reports, if it is found that a child has special educational needs or has psycho-social difficulties. Also, to KESY are referred that students for whom there is a relevant proposal from EDEAY, according to which a student needs further evaluation, while respectively an individual evaluation is carried out by the KESY when there is a relevant proposal from students' educational support team or at the request of the parent (Law 4547/2018).

Educational structures for students with special education needs (SEN) and/or disability

Through this section will be presented the structures in which Greek students with Special Educational Needs (SEN) and disabilities can study. According to law 3699/2008 there is the possibility of studying in the school class of the general school in cases where it is a student with mild educational needs, in the class of the general school with parallel support, in organized and adequately staffed integration departments within the general school, or with common and specialized program or with a specialized group program of extended hours. On the other hand, in cases where students face serious educational needs and cannot attend the general school, then the study takes place in independent School Units of Special Education and Training (SMEAE) or in schools/departments which operate in hospitals, centers of rehabilitation and institutions or with home teaching, when it comes to chronic health problems that do not allow the child to move.

1) *Special education and training school units (SMEAE):* The organizational issues concerning SMEAE are defined by the law 3699/2008 and for primary education are included the special kindergartens and the early intervention departments that operate in them, where students can attend up to the seventh year of age. Also, are included the primary schools of special education and training where the study usually lasts until the 14th year of age. Secondary education includes special education gymnasiums where students can attend up to the 19th year, and which have an additional non-compulsory preliminary class. The secondary education also includes the special lyceums where students up to the 23rd year of age attend. In addition to all the above, there is also the secondary vocational education which, according to Law 3699/2008, includes the special vocational gymnasiums, lyceums and special vocational schools, as well as the Laboratories of Special Vocational Education and Training (EEEEK). Special curricula and teaching programs are applied in SMEAE, which are adapted to the characteristics and needs of the students who study in them. Also, in the programs of the primary school of special education are included pre-vocational education activities, while in the programs of the gymnasium and lyceum are included courses and programs of technical vocational education and training.

2) *Laboratories of Special Vocational Education and Training (EEEEK):* Students with SEN and disability who have completed their studies in special education schools can continue their studies in the EEEEEK, which are structures of secondary education that aim to further support students in order to move

smoothly to adult life and to integrate into the labor market, but also into the social environment in general. Their goal is to provide academic knowledge but also to cultivate skills in students in an effort to strengthen their functionality and quality assurance. In these workshops, students with SEN have the opportunity to acquire professional and technical skills and to specialize in a subject (Ministry of Education, 2004). According to article 27 of Law 4186/2013, students who graduate from EEEEEK receive a degree (level 2A) with guaranteed professional rights that also gives to them the opportunity to enroll in Vocational Training Schools (SEK) upon the recommendation of the competent KESY. The study in these laboratories is for six years and both the students who have graduated from SMEAE and the students who have graduated from general school have the opportunity to register.

3) *Supporting students with special educational needs and/or disability in the general school:* Greek students with SEN have the opportunity to be supported within the general school, as defined by the current institutional framework. And more specifically the Law 3699/2008 emphasizes that the attendance of the general class by these students can be carried out, either with simultaneous attendance of the integration department, or through the participation of the child in a parallel support program, as follows:

a) *Integration department:* As soon as there is an integration department in the school unit, the student has the opportunity, for specific hours per day during the week, to attend the teaching that takes place in the integration department. It is important to note that according to law 3699/2008 it is not necessary to have an opinion from an official diagnostic body in order for a student to attend the integration department. However, the basic condition is the consent of the family and the consent of the special education counselor. Another remark that should be made regarding the way in which the integration departments operate is related to the fact that the teaching is differentiated and adapted according to the needs of the student staff that attends the integration department (Ministry of Education, 2007).

b) *Parallel support program:* Regarding the parallel support, a condition for its approval is the students with SEN to be able to attend the general school with parallel support in education, when this is required by the degree and the type of educational needs. Parallel support is provided in those cases of students,

who through the appropriate personalized support are able to attend the curriculum of the general school, while this is also provided in those cases of students with serious educational needs, if in the area where they live there is no special school or integration department, or if the participation in a parallel support program is proposed by the official diagnostic bodies. In other words, the parallel support is provided to those students who cannot successfully meet the requirements of the general curriculum and, consequently, the teaching goals of the individual cognitive objects (Ministry of Education, 2007).

Burnout: Definition, Stages, Causes and Symptoms

Definitions and stages of burnout

The term burnout was first used in 1974 by Freudenberger, who tried to use the term as an umbrella to include a variety of symptoms, both clinical and behavioral, manifested by workers in the field of health (Pappa, Anagnostopoulos & Niakas, 2008). In the process, the same term was used by Maslach in 1992, to describe all the negative emotions that a person experiences, through the involvement with the object of his/her work. Maslach, in terms of burnout, essentially described a syndrome in which the phenomena of negative employee behavior are evident, which are the result of emotional exhaustion, low self-esteem and reduced satisfaction they receive from their work (Pappa, Anagnostopoulos & Niakas, 2008).

According to Maslach, Schaufeli and Leiter (2001), “burnout is a state of prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors at work and is characterized by exhaustion, depersonalization, and inefficiency”. Burnout is a phenomenon, which manifests itself gradually as it is the result of several factors that exist and coexist within the work of an individual. This is not a phenomenon that manifests itself due to an individual incident, which may have put intense pressure on the person, but due to many different incidents that increase the anxiety of employees and the pressures they receive.

Occurrence of burnout is a particularly important problem, both for the employees themselves as their lives are affected in all its forms, as well as for the organizations in which they are employed. It should be noted that burnout syndrome is inextricably linked to effects that lead to reduced productivity of employees, as well as reduced commitment to the organization, consequently employees are indifferent both to the achievement of their personal goals and to the achievement of the goals of the

organization (Li et al., 2013). At this point it is very important to mention that burnout is a phenomenon that is not found in all categories of workers, but is more evident in health professionals and teachers. Health professionals who experience burnout cease to be interested in patients and for their health outcomes and teachers, respectively, lose their interest for the students and their learning path (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

In 1980, Edelwich and Brodksy (Papadatou & Anagnostopoulos, 1995) found that burnout is a phenomenon that is developed in four different and successive stages:

- 1) The first stage is that of enthusiasm, during which the employee begins his/her engagement with the profession and is distinguished for his/her enthusiasm and passion. The high level of enthusiasm results in the employee setting very high goals and trying in every way to achieve them. Such behavior, has as a result, the employee is dedicated to his profession and creates very high expectations regarding the recognition and remuneration he will receive on an ethical level.
- 2) The second stage is that of doubt and inaction, during which the employee while continuing to be dedicated to his/her work, realizes that his expectations are not being met and that his/her effort is not recognized. This situation worries him/her, as well pushes for even more initiatives so that he/she can become more effective. However, over time he/she realizes that this is a situation which is not related to his own effort but to the environment in which he operates (Papadatou & Anagnostopoulos, 1995).
- 3) The third stage is the stage of frustration and cancellation, during which the employee realizes that the anxiety and pressure he/she receives from his/her work are greater than the benefits he/she receives, resulting to feel intense feelings of frustration. The situation that is created and the emotional upheaval that he/she experiences, push him/her to reconsider his/her attitude towards work and to acquire a more passive attitude, which is not in line with taking initiatives and efforts, in the context of increasing his/her competitiveness and efficiency.
- 4) The fourth stage is the stage of apathy, in which the employee has changed behavior as he/she is frustrated with his/her work and produces work, which is of lower quality as he/she does not make any significant effort (Papadatou & Anagnostopoulos, 1995).

Causes and symptoms of burnout

The symptoms of burnout usually are manifested during its last two stages, that is, in the stage of frustration/cancellation and in the stage of apathy. These symptoms may affect the employee in:

- 1) Organic level: Here are included health problems, such as headache, disorders of the gastrointestinal tract, hypertension, migraines, psychosomatic disorders (Papadatou & Anagnostopoulos, 1995), or increased anxiety, symptoms of depression, workaholism, alcohol and tobacco (Stagia & Iordanidis, 2014).
- 2) Psychological level: The symptoms here can be the occupational exhaustion leading to emotional exhaustion, depersonalization and self-esteem (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).
- 3) Social level: The employee due to the pressures and effects he/she receives on his/her mental health, either distances him/herself from his/her social circle, or transfers his/her problems to it, causing tensions in his/her interpersonal relationships.

As it turns out, the effects of burnout are obvious and can cause significant problems for teachers as well, significantly affecting their interpersonal relationships. In particular, the teacher experiencing the burnout may develop aggressive behavior towards his/her colleagues and significantly reduce his/her willingness to cooperate (Ten Brummelhuis et al., 2011). As a natural consequence, such an attitude will cause problems in the smooth operation of the school unit, as the teacher will not make an effort to achieve the collective goals of the organization and his/her work will be of low quality (Malinauskas, Malinauskiene & Dumciene, 2010).

As for the causes that lead to burnout, they are many and varied. As it was found, one of the main factors is work anxiety (Malinauskas, Malinauskiene & Dumciene, 2010). Another important factor is the low job satisfaction that the individual receives from engaging in his work (Koustelios & Tsigilis, 2005). Ogresta, Rusac and Zorec (2008) found that job satisfaction and the factors that lead to it (financial gain, personal achievement, reward), are directly related to the occurrence of burnout. In the same direction are the findings of Khamisa, Oldenburg, Peltzer and Ilic (2015), according to which there is a strong link between job satisfaction and burnout.

Conditions in the work environment can also lead to or prevent the occurrence of burnout. In particular, the relationships that develop within the work environment and the support that the employee receives from his colleagues, are some of the factors that

can lead to the occurrence of this phenomenon (Li, Liu, Lian & Wang, 2009). Also, according to the findings of Da Costa, Hyeda and Maluf (2016), both the relationships between colleagues and the attitude and role of the manager, are decisive factors in the manifestation or prevention of burnout.

The demographic characteristics of the individual are also associated with the manifestation of the phenomenon of burnout. For Ahola, Honkonen, Virtanen, Aromaa and Lonnqvist (2008), age seems to play an important role in its manifestation. The results regarding gender differ from one research to another, arguing in some of them that there is a relationship between gender and burnout (Asgari, 2010; Li, Liu, Lian, & Wang, 2009), while in some others it is not noted that gender determines the manifestation of the phenomenon (Spittle, Kremet & Sullivan, 2015; Davrazos, 2006). Finally, it should be noted that in some research, there seems to be a relationship between the previous service of employees and the manifestation of the phenomenon of burnout (Mohamed, 2015; Mukundan & Khandehroo, 2009) without it being verified in all of them (Papagianni & Reppa, 2008).

Work Anxiety and Burnout of Special Education Teachers

Work anxiety and stress of special education teachers

According to Stagia and Iordanidis (2014, p. 59) the anxiety experienced by teachers can be defined as “a set of unpleasant and negative emotions, such as anger, worry and depression, that the teacher may experience due to various aspects of his/her profession, and he/she feels it as a threat to his/her self-esteem and happiness”. Pappa (2006) also states that the stress experienced by a teacher belongs in the ‘work stress’, which is a result of the anxiety caused through his/her engaging with the specific profession. Some of the factors that increase teachers’ work stress are the pressure that they can accept due to the obligation they have to strictly follow the times imposed by the curriculum, but at the same time the lack of appropriate means for course design and implementation (Kantas, 2001).

In addition, the relationships that are created between teachers and the support they receive from each other, are determining factors in shaping the level of their anxiety (Shkempi, Melinashi & Fanaj, 2015). Increased anxiety, however, can lead to reduced teacher effectiveness, which in turn may lead to poor student performance (Pappa, 2006). In addition, Kantas (2001) states that work stress can lead to problems of a

psychosomatic nature, with the result that the teacher faces issues of an emotional nature but also problems that are consistent with psychosomatic illnesses.

According to Ghani, Ahmad and Ibrahim (2014), the stress of special education teachers are the result of 5 key factors:

- 1) Perhaps the most important factor is the behavior of students with a disability,
- 2) Another important factor is the workload,
- 3) The following is the limited time available and the limited resources,
- 4) The low recognition of the project in relation to the effort made by the teachers,
- 5) The bad interpersonal relationships that develop in the educational work environment.

Similar are the findings of Mapfumo, Mukwidzwa and Chirese (2014) according to which the stress developed by special education teachers is a result of the workload, the intense involvement with the children having some form of disability, and the lack of necessary resources. Also, Mapfumo, Mukwidzwa and Chirese (2014) claim that the greater the support that special education teachers receive from the competent bodies, the lower the level of stress they experience.

From the results of the research of Pranjic and Grbonic (2011), it became clear that the main factor that contributes to the increase of anxiety of special education teachers is the limited control that can be exercised by them over their work. Also, the lack of support from senior education bodies, as well as the lack of support from other colleagues, appeared to be the next most important determinants. Finally, other factors that significantly increase the work stress of special education teachers are the requirements of the work in terms of effort, both in spiritual and physical level.

As it is mentioned in Antoniou and Dalla (2010), the findings of Antoniou, Polychroni and Kotroni (2009) are in the same direction, according to which the main reasons that increase the anxiety of special education teachers are the lack of appropriate infrastructure in school units, the great responsibility that teachers take on in order to achieve their goals, the lack of support from the government agencies, the heavy workload, but also the discrimination that occurs to the detriment of special education teachers.

Burnout of special education teachers

According to the results of the research of Papagianni and Reppa (2008), it appears that general education teachers who teach in classes where students with SEN attend, show lower levels of emotional exhaustion, compared to teachers working in special

education schools. However, general education teachers have similar levels of depersonalization to those working in special education schools. Also, through the same research it emerged that general education teachers record high levels of personal achievement.

Physical education teachers were the population of the research conducted by Spittle, Kremet and Sullivan (2015). From its results it became clear that the participants show medium to low levels of burnout in the first two dimensions, and in the dimension of personal achievement it seems that the score is quite low. In particular, the emotional exhaustion of the participants is at medium levels, the depersonalization at low levels and the personal achievement ranges from low to medium levels. While the burnout of general education teachers is an issue that has preoccupied the academic community, the burnout of special education teachers has not been investigated at a significant level, both internationally and in Greece. Wisniewski and Gardiulo (1997) argue that the intense anxiety experienced by special education teachers is one of the main factors that can lead to the manifestation of the phenomenon of burnout.

According to research by Berry (2011), special education teachers have higher levels of burnout than general education teachers. This is due to the differences in the duties and responsibilities between special and general education teachers. It was also found that special education teachers receive more pressure from their environment as society's expectations are significantly higher for them than for general education teachers. Through Mohamed (2015) research, the levels of anxiety and burnout of special education teachers were investigated. Its results showed that they show a very high depersonalization, while they have moderate emotional exhaustion and personal achievement. Also, was found that there is a very strong relationship between work stress and burnout.

The findings of Sari's (2004) research make it clear that there is a difference between the principals and teachers of special schools in terms of the scale of personal achievement, while the results are similar for emotional exhaustion and depersonalization. In any case, burnout seems to be evident to both teachers and special school principals. The research of Kokkinos and Davazoglou (2006) found that special education teachers show greater emotional exhaustion and a higher level of depersonalization than general education teachers, making it clear that their work is particularly demanding. However, they seemed to feel that they were making a significant contribution to the development of children with disabilities and that is why

they have a highly developed sense of personal achievement, at a higher level than that of general education teachers.

The interesting research of Antoniou and Dalla (2010) found that Greek special education and general education teachers experience moderate levels of burnout. Of particular interest is the fact that special education teachers have higher levels of distancing from their students compared to general education teachers, which proves the problems that exist in the issue of integration of children with disabilities in general education schools.

Another research (Platsidou & Agaliotis, 2008) conducted in Greece, showed that Greek special education teachers do not show high levels of burnout. This is significantly related to the fact that the teachers who participated in the research receive high satisfaction and support regarding the very nature of their profession, both from the principal and from the whole school unit. However, it is important to note that special education teachers receive low job satisfaction in terms of the remuneration they receive and opportunities for promotion in the workplace.

From the evaluation of the above findings, it is clear that the results regarding the levels of burnout in special education teachers, differ significantly from research to research. Some argue that they exhibit higher levels of burnout than general education teachers, while others argue the opposite. There are also studies in which it is clear that special education teachers experience intense burnout, while others support the opposite. Therefore, it is easy to see that the results of the various surveys differ from each other, and thus a generalized framework of conclusions cannot be developed.

Conclusions

The results that emerged, through various researches mainly in the Greek territory and regarding the burnout of the teachers of special education, are of great interest. From these it becomes clear that teachers usually express very little emotional exhaustion, high degree of personal achievement and low degree of depersonalization. In other words, it seems that special education teachers do not particularly experience burnout syndrome, as they are not emotionally burdened by their work, do not move away from their students and feel that they are sufficient and capable of producing significant results. These conclusions are in line with the findings of Platsidou and Agaliotis (2008), according to which the Greek special education teachers do not show high levels of burnout. However, these findings seem to contradict the results of

Koliadis, Mylona, Koumbia, Tsinarelli, Valsami and Varfi (2003), according to which special education teachers experience a strong burnout syndrome.

Gender does not appear to affect in the manifestation of burnout syndrome in special education teachers, and there is no statistically significant difference between the two sexes in the three dimensions of burnout (emotional exhaustion, personal achievement and depersonalization). This result is consistent with the findings of the research of Spittle, Kremet and Sullivan (2015) and Davrazos (2006), while it contradicts the findings of Asgari (2010), Li, Liu, Lian and Wanq (2009), by Lau, Yuen and Chan (2005). The findings of the researches regarding the age, the employment relationship and the marital status of the above special education teachers, in relation to the burnout, are moving in the same direction.

From all of the above mentioned, was revealed the role of personal factors (negative emotions, low self-esteem, social anxiety, etc.), demographics (gender, age, experience, etc.), organizational (limited resources, unworthiness, poor organization, heavy workload, etc.), as well as of interpersonal factors (bad interpersonal relationships with colleagues, supervisors and students), in the occurrence of burnout of special education teachers. Also, from the above research review carried out in the previous chapters, points of convergence and dimension are highlighted, between the research findings.

Greek References

Antoniou, A.S., & Dalla, M. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη [Vocational exhaustion and Satisfaction from the Profession of Greek Teachers (Special and General Education) and Secondary Education Teachers: A comparative study]*. In Ch. Karakioulafi & M. Spyridakis, Labor and Society, pp. 365-399. Athens: Dionikos. Retrieved on 20/4/2022 from: https://www.academia.edu/7275872/._.-.and_.2010...and...and.365-399

Davrazos, G. (2006). *Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [Investigation of sources of stress and burnout syndrome in secondary school teachers]*. Proceedings of the 2nd 'New Teacher' Conference, Athens, 23-24 May 2015. Retrieved on 19/4/2022 from: https://www.researchgate.net/publication/277137518_Diereunese_pegon_stres_kai_syndromo_u_epangelmatikes_exouthenoses_se_ekpaideutikous_Deuterobathmias_ekpaideuses

Heward, W.E. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση [Children with special needs: An introduction to Special Education]*. Trans.: Lymperopoulou Chara. Athens: Topos.

Kantas, A. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς [Stress factors and burnout in teachers]*. In E. Vasilakis, S. Triliva & I. Bezevegkis (Ed.), *Stress, anxiety and their treatment*, pp. 217-230. Athens: Greek Letters.

Kokkinos, K.M., & Davazoglou, A. (2006). *Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης [Vocational burnout in teachers of special and general primary education]*. 9th Conference of the Cyprus Pedagogical Society, pp. 1065-1074.

Koliadis, E., Mylonas, K.L., Koumpias, E., Tsinarellis, G., Valsami, N., & Varfi, V., (2003). *Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής [The Burnout Syndrome in Primary General & Special Education Teachers]*. In A. Papas, A. Tsiplitaris, N. Petroulakis, K. Haris, S. Nikodimos, & N. Zoukis (Ed.), *Proceedings, 2nd Panhellenic Conference of the Pedagogical Society of Greece, Hellenic Pedagogical and Educational Research, 2nd volume*, (pp. 282-297). Athens: Atrapos.

Law 3699/2008 (Government Gazette 199/A/2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [Special Education and Training of Persons with Disabilities or Special Educational Needs]*. Retrieved on 17/4/2022 from: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

Law 4186/2013 (Government Gazette 193/A/17-9-2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις [Restructuring of Secondary Education and other provisions]*. Retrieved on 19/4/2022 from: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf

Law 4547/2018 (Government Gazette A/102/12.06.2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστηρίξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις [Reorganization of the support structures of primary and secondary education and other provisions]*. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/372828/nomos-4547-2018>

Maslach, C. (1992). *Επαγγελματική κοπωση: Θεωρία και έρευνα [Occupational fatigue: Theory and research]*. Announcement at the 4th Pan-Hellenic Conference of Psychology, Athens, 16-19 April 1992.

Ministry of Education (2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων: Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε ΣΜΕΑ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και σε προγράμματα ειδικής αγωγής, και Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετεί στις ΣΜΕΑ πρωτοβάθμιας και*

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [Definition of special duties and responsibilities: A) The teaching staff serving in the primary and secondary education SMEs, and in special education programs, and B) The special education staff and the special support staff serving in the primary and secondary education SMEs]. Ministerial Decision 27922/Γ6/3.4.2007. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-27922-g6-2007.html>

Ministry of Education (2004). *Χαρτογράφηση: Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής [Mapping - Detailed special education programs]*. Ministry of Education, Pedagogical Institute, Department of Special Education. Retrieved on 19/4/2022 from: http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf

Papadatou, D., & Anagnostopoulos, F. (1995). *Επαγγελματική εξουθένωση [Occupational burnout]*. In D. Papadatou & F. Anagnostopoulos (Ed.) *Psychology in the field of Health* (pp. 242-265). Athens: Hellenic Letters.

Papagianni, A., & Reppa, G. (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες [Exhaustion of teachers who teach in classrooms where students with behavioral problems or learning difficulties attend]*. 10th Conference of the Cyprus Pedagogical Society, 57-81. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://docplayer.gr/1307173-Epaggelmatiki-exoythenosi-ton-ekpaideytikon-poy-didaskoyn-se-taxeis-opoy-foitoyn-mathites-me-provlimata-symperiforas-i-mathisiakes-dyskolies.html>

Pappa, B. (2006). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση [Teacher stress and the factors that contribute to burnout]*. *Educational Issues Review*, 11, 135-142. Retrieved on 20/4/2022 from: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f14.pdf>

Pappa, E.A., Anagnostopoulos, F., & Niakas, D. (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού και οι επιπτώσεις της το επίπεδο των παρεχομένων υπηρεσιών υγείας [Burnout of medical and nursing staff and its impact on the level of health services provided]*. *Archives of Greek Medicine*, 25 (1), 94-101. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.mednet.gr/archives/2008-1/pdf/94.pdf>

Polychronopoulou, S. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες [Children and adolescents with special needs and abilities]*. Athens: Self-published.

Stagia, D., & Iordanidis, G. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης [The professional anxiety and burnout of teachers in times of financial crisis]*. *Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten Teachers of the School of Education of the University of Ioannina*,

7. Retrieved on 17/4/2022 from:
<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873.pdf>

Stasinou, D. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές [Special Education 2020: For an Inclusive or Total Education in the Neo-digital school with digital champions]*. Athens: Papazisis Publications.

Foreign References

Affum-Osei, E., Agyekum, B., Addo, Y.V.J., & Asante, E.A. (2014). *Occupational stress and job performance in small and medium scale enterprises*. International Journal of Economics, Commerce and Management, 2(11), 1-17. Retrieved on 17/4/2022 from:
<http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2014/11/21127.pdf>

Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., & Lonnqvist, J. (2008). *Burnout in Relation to Age in the Adult Working Population*. J Occup Health, 50, 362-365. Retrieved on 12/4/2022 from:
https://www.researchgate.net/publication/5317613_Burnout_in_Relation_to_Age_in_the_Adult_Working_Population

Asgari, A. (2010). *The effect of Gender and Marital Status on Burnout of English Teacher in Iran*. Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 20(3), 635-644. Retrieved on 12/4/2022 from:
<http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/40796/1/The%20effects%20of%20gender%20and%20marital%20status%20on%20burnout%20of%20english%20teachers%20in%20Iran.pdf>

Berry, R. (2011). *Special education teacher burnout: the effects of efficacy expectations and perceptions of job responsibilities*. Western Washington University. Retrieved on 20/4/2022 from: <http://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=wwuet>

Da Costa, E.S.M., Hyeda, A., & Maluf, E. (2016). *Working Environment and Burnout Syndrome*. Medical & Clinical Reviews, 2(4), 1-5. Retrieved on 12/4/2022 from:
<https://medical-clinical-reviews.imedpub.com/working-environment-and-burnout-syndrome.pdf>

Emery, D., & Vandenberg, B. (2010). *Special Education teacher burnout and act*. International Journal of Special Education, 25(3), 119-130.

Freudenberger, H.J. (1974). *Staff Burn-Out*. Journal of Social Issues, 30, 159-165.

Ghani, M.Z., Ahmad, A.C., & Ibrahim, S. (2014). *Stress among Special Education Teachers in Malaysia*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114, 4-13. Retrieved on

17/4/2022

from:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813052877?via%3Dihub>

Khamisa, N., Oldenburg, B., Peltzer, K., & Ilic, K. (2015). *Work Related Stress, Burnout, Job Satisfaction and General Health of Nurses*. *Int J Environ Res Public Health*, 12(1), 652-666. Retrieved on 12/4/2022 from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306884/>

Kokkinos, C., & Davazoglou, A. (2009). *Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study*. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424. Retrieved on 17/4/2022 from:

https://www.academia.edu/13741385/Special_education_teachers_under_stress_evidence_from_a_Greek_national_study

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). *Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach*. *European Physical Education Review*, 11, 189-203. Retrieved on 12/4/2022 from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.999.9185&rep=rep1&type=pdf>

Lau, P.S.Y., Yuen, M.T., & Chan, R.M.C. (2005). *Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers?* *Social Indicators Research*, 71(1/3), 491-516.

Li, F., Liu, J.W., Lian, Y.L., & Wang, Q. (2009). *Study on status and influential factors of job burnout among supervisors and teachers*. *Zhonghua Lao Dong Wei Sheng Zhi Ye Bing Za Zhi*, 27(12): 721-4.

Li, C., Wang, C.K., Pyun, D.Y., & Kee, Y.H. (2013). *Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis*. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5): 692-700. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/15403/1/PSE-14-5-692.pdf>

Malinauskas, R., Malinauskiene, V., & Dumciene, A. (2010). *Burnout and perceived stress among University coaches in Lithuania*. *Journal of Occupational Health*, 52, 302-307. Retrieved on 19/4/2022 from: https://www.academia.edu/48020335/Burnout_and_Perceived_Stress_among_University_Coaches_in_Lithuania

Mapfumo, J., Mukwidzwa, F., & Chireshe, R. (2014). *Sources and Levels of Stress among Mainstream and Special Needs Education Teachers in Mutare Urban in Zimbabwe*. *Int J Edu Sci*, 6(2), 187-195. Retrieved on 20/4/2022 from: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-06-0-000-14-Web/IJES-06-2-000-14-Abst-PDF/IJES-6-2-187-14-308-Chireshe-R/IJES-6-2-187-14-308-Chireshe-R-Tx%5B6%5D.pmd.pdf>

Martin, N.K., Sass, D.A., & Schmitt, T.A. (2012). *Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546–559.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). *Job Burnout*. *Annu Rev. Psychol.* 52, 397-422. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf>

Maslach, C., & Leiter, M.P. (2014). *Burnout in the workplace*. In *Psychology Serving Humanity: Proceedings of the 30th International Congress of Psychology: Volume 2: Western Psychology (Vol. 2, p. 116)*. Psychology Press.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry*. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. Retrieved on 17/4/2022 from: https://www.researchgate.net/publication/303817089_Understanding_the_burnout_experience_Recent_research_and_its_implications_for_psychiatry

Mohamed, A.H.H. (2015). *Burnout and Work Stress among Disability Centers Staff in Oman*. *International Journal of Special Education*, 30(1), 1-12. Retrieved on 17/4/2022 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094835.pdf>

Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2009). *Burnout in Relation to Gender, Educational Attainment, and Experience among Malaysian ELT Practitioners*. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98. Retrieved on 12/4/2022 from: <http://www.hraljournal.com/Page/11%20Jayakaran%20Mukundan.pdf>

Ogresta, J., Rusac, S., Zorec, L. (2008). *Relation between Burnout Syndrome and Job Satisfaction among Mental Health Workers*. *Croat Med, J.*, 49(3), 364-374. Retrieved on 12/4/2022 from: https://www.academia.edu/8531237/Relation_Between_Burnout_Syndrome_and_Job_Satisfaction_Among_Mental_Health_Workers

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). *Burnout. Job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers*. *International Journal of Disability. Development and Education*. 55(1), 61-76. Retrieved on 20/4/2022 from: https://www.academia.edu/2139913/Burnout_job_satisfaction_and_instructional_assignment_related_sources_of_stress_in_Greek_special_education_teachers

Pranjic, N., & Grbovic, M. (2011). *Common factors related to chronic occupational distress among special education teaching staff in Montenegro*. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(4), 110-118. Retrieved on 20/4/2022 from:

<https://www.researchgate.net/publication/283316203> Common factors related to chronic occupational distress among special educational teaching staff in Montenegro

Sari, H. (2004). *An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction*. *Educational Studies*, 30, 291–306.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., & Maslach, C. (2009). *Burnout: 35 years of research and practice*. *Career Development International*, 14(3), 204-220. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/311.pdf>

Shkempi, F., Melonashi, E., & Fanaj, N. (2015). *Workplace Stress among Teachers in Kosovo*. *SAGE Open*, 1–8. Retrieved on 20/4/2022 from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015614610>

Spittle, M., Kremer, P., Sullivan, S. (2015). *Burnout in Secondary School Physical Education Teaching*. *Physical Education and Sport*, 13(1), 33-43. Retrieved on 12/4/2022 from: <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FUPhysEdSport/article/view/381/753>

Ten Brummelhuis, L.L., Bakker, A.B., Hetland, J., & Keulemans, L. (2012). *Do new ways of working foster work engagement?* *Psicothema*, 24(1), 113-120. Retrieved on 19/4/2022 from: <https://www.researchgate.net/publication/221770194> Do New Ways of Working Foster Work Engagement

Wisniewski, L., & Gardiulo, R. (1997). *Occupational stress and burnout among special educators: A review of the Literature*. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.

Emotional intelligence and academic success among siblings with differences in individual development

Ismini Angeliki Kavelidou, Ph.D student

Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email: aggeliki-kavelidoy@hotmail.com

Abstract

The present literature review investigates the issue of emotional intelligence and academic success among siblings with typical growth and those with special educational needs. Having siblings as a reference group in research reduces disparities in family characteristics between the groups of children being compared. Literature shows that children with special educational needs report lower levels of emotional intelligence and have lower academic performance. The control groups in most surveys though, include classmates, while no research was found using siblings as a control group. So, there is a research gap in this area that needs further investigation.

Keywords: *Emotional Intelligence, Academic Success, Special Educational Needs*

1. Theoretical concept of emotional intelligence and academic success

Traditionally, the research of intelligence and emotion were two separate areas (Szele & Inántsý-Pap, 2021). Scientists have been studying why intelligence alone isn't enough to predict an individual's success for a long time. They've found that there's another kind of intelligence that isn't associated with mental intelligence and is referred to as ‘Emotional Intelligence’ (Behera, 2016). The concept of ‘Emotional Intelligence’ appeared in the literature in 1989, when Mayer, J. and Salovey, P. published their article entitled ‘Emotional Intelligence’ (Salovey & Mayer, 1989). In this article the authors set the framework of the concept and attracted scientific attention (Ackley, 2016).

Depending on where emotional intelligence is focused, for some it is a skill of the mind (Mayer et al., 2000; 2004), for others it is a combination of personality elements (Bar-On, 2006), while for others it allows prediction of efficiency and performance at work (Goleman, 1995). Mixed models define emotional intelligence as a combination of several issues: personality traits, mental abilities, social competencies, and motivational factors (Szele & Inántsý-Pap, 2021). Given the wide number of factors that come within the emotional intelligence sector, it appears that at least some of them will be possible to forecast success, but not all of them will be possible to forecast all sorts of success (Barchard, 2003).

Especially for children, it is well known that school can be demanding and may result in feelings of frustration. But emotionally intelligent students are better at placing

themselves in a positive state of mind and are able to use emotions in adaptive ways to ease feelings of frustration (Meshkat, 2011). The case is not the same though, for students with special educational needs, for whom emotional intelligence development is even more crucial (Garbenis et al., 2020). Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence.

Another important issue that is crucial for students with special educational needs is that of their academic performance. Especially for students with learning disabilities, they display low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The phenomenon of low school performance, concerns the educational and scientific community mainly due to its extensions. Low school performance can easily turn into school failure, which leads to school dropout, but is also associated with social and personal adjustment difficulties. One of the main causes that lead students to low school performance and school failure is learning difficulties - learning disabilities.

The purpose of the present literature review is to study the issue of emotional intelligence and academic success among siblings with typical growth and those with special educational needs. We chose to compare siblings with and without special educational needs because, having siblings as a reference group in research reduces disparities in family structure, socioeconomic level, and parenting methods between the two groups of children being compared (Breslau, 1983).

Early conceptions of social intelligence influenced how emotional intelligence was finally understood. Emotional intelligence was originally considered a component of social intelligence by theorists such as Peter Salovey and John Mayer, implying that the two ideas are connected and, in all likelihood, reflect aspects of the same concept. (Bar-On, 2006). The paper 'Emotional Intelligence' by Salovey and Mayer, published in 1989, sparked scientific interest in emotional intelligence. When someone examines the literature, discovers that Mayer and Salovey's theory is the concept that has resulted in the most research being reported (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

The authors claimed that there is a type of intelligence that can be tested in a reliable method that is distinct from cognitive intelligence. They claim that (Salovey &

Mayer, 1989: 189): 'Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth'. Their definition has changed throughout time. Mayer and Salovey broadened their concept to incorporate emotional considerations because their original definition omitted it (Allen, 2000). Specifically, they argue (Salovey & Sluyter, 1997: 10): 'Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth'. Some years later, Mayer, Salovey and Caruso (2004: 197) defined emotional intelligence as: 'the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth'. According to the authors, people's capacity to control their emotions, and their capacity to comprehend and influence others emotions, is a natural set of skills. As a result, emotional intelligence predicts an individual's capacity to learn emotional skills in the same way that the capacity to learn cognitive content is predicted by an individual's IQ, and their approach is termed as the 'ability-based model'. Even if they believe in developing an individual's emotional intelligence, they also feel that this progress has a limit, namely the ability with which they were born (Salovey & Mayer, 1989; Ackley, 2016).

After Salovey and Mayer's publication, a famous book was followed by Daniel Goleman named 'Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ' (Goleman, 1995). Without a doubt, Daniel Goleman's book and his observations on the influence of these abilities on a variety of facets of our lives helped to popularize the term emotional intelligence (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). He did not create a model based on his own basic study. He combed over current psychology studies and also information from other fields including education and business. As a result, he avoided the type of theory formulation and testing that is typical of traditional scientific study (Ackley, 2016). The concept of emotional intelligence he proposes is very general, in relation to Mayer and Salovey's approach, as it embraces many areas of personality psychology. Goleman's approach goes far beyond the traditional definition of emotional intelligence as the capacity to sense, express and regulate emotion.

Goleman first identified 25 emotional capacities, but he finally whittled his model down to 18 divided into four groups. (Wolff, 2005; Ackley, 2016): a) self-awareness; b) self-management; c) social awareness; and d) relationship management.

The model of Mayer and Salovey is narrower and less thorough than Bar-On's theoretical approach (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Emotional intelligence, according to Reuven Bar-On, is (Allen, 2000: 9): 'capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures and directly affect one's overall psychological well-being'. A few years later, Bar-On now refers to the term as 'emotional-social' intelligence and defines it as (Bar-On, 2006: 14): 'a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands'. The emphasis on 'non-cognitive' components indicates a change from previous notions of intelligence, which emphasized the importance of cognitive factors. The idea of this research was to identify the fundamental aspects and aspects of emotional and social performance that contribute to improved mental health status (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Bar-On came up with a collection of 15 emotional abilities that, according to studies, were linked to success in ways that IQ alone did not reveal. Unlike Salovey, Mayer, and Caruso, Bar-On views the factors he discovered as learnable skills. In 2011, his model was updated. The improved model contains 16 talents divided into five compounds, which, like the other two models, have some overlap. The following are the five broad composites in Bar-On's model along with their descriptions (Ackley, 2016): a) self-perception; b) self-expression; c) interpersonal relationships; d) decision making; and e) stress management.

The research interest in the subject of emotional intelligence is also reflected in the many attempts that have been made to measure it. These efforts have led to the creation of many tools, such as Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000), Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On, 1997), Self-report emotional intelligence test (SREIT) (Schutte et al., 1998), Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer et al., 1999) and Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer et al., 2000).

Emotional intelligence, according to Mayer and Salovey, can be taught. So, parents can assist their children with recognizing and labeling emotions, respecting their feelings, and beginning to connect them to real-life circumstances. Emotional

intelligence can also be gained from interactions between teachers and students and also in general education settings. Students, for example, frequently debate about feelings and emotions of characters during different situations, and how these characters overcame these issues (Salovey & Sluyter, 1997). Gardner's Theory of Multiple Intelligence suggests that the assessment of intelligence should be recognized as a component of the teaching / learning activities, so children's abilities are assessed as they learn their typical curriculum (Almeida et al., 2010).

Similarly, Goleman (1995) argued that one's family plays a vital role in developing emotional intelligence. Infants and young children frequently imitate other children's crying or attempt to console one another. Infants learn to trust others when they react to their calls, for example when they are hungry or feel discomfort about something. Later in their lives, children learn how to feel about themselves and other people from their parents. Goleman claims that the emotional intelligence of a child is influenced by their parents' parenting style, disciplining, and marital relationships. Goleman also discussed how the limbic system and the amygdala play important roles in emotional reactions. In this sense, Goleman's assessment of emotional intelligence was influenced by inherent characteristics.

According to Mayer and Salovey (1997), children begin to recognize and discriminate between emotions in themselves and others as early as infancy. An individual's ability to monitor inner feelings improves as they grow older. When a child has learnt to detect feelings, he/she then could learn to classify them and understand connections and distinctions between them. Parents act as role models and provide insights that help the child succeed. They are involved in every stage of a child's development and are necessary for the development of emotional intelligence. Emotional intelligence originates, according to Mayer and Salovey (1997: 19), 'in the home with good parent - child interaction'. Emotional intelligence can also be improved via interactions between students and teachers, but also via the curriculum design.

In the field of education, Emotional Intelligence is a major topic. Individuals with ordinary intellect lead successful lives, but those with high intelligence struggle to meet life's challenges. Educators have long assumed that emotions play a critical role in the transmission of knowledge and learning. Students who effectively perceive and manage their emotions become more interested and focused on academic pursuits. They might show a greater level of energy and motivation to put effort into studying and to continue to confront greater problems that may arise during the development of academic

assignments. In summary, emotional skills foster students' favorable attitudes about learning (Afridi & Ali, 2019).

Parker et al. (2004a) examined the relationship between academic success and emotional intelligence and found that overall emotional intelligence is an important predictor of academic success. In a similar study by Parker et al. (2004b) academic achievement was also found to be highly related to numerous aspects of emotional intelligence. On the other hand, a researched conducted by Meshkat (2011) showed that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic success. Just one of the emotional intelligence components, 'assertiveness', demonstrated a statistically significant but modest correlation with academic achievement. This relationship between assertiveness and academic performance can be utilized as a clue indicating that assertive students may possess a trait that aids in their success. Using year-end grades as a criterion, the capacity of emotional intelligence to predict academic performance was investigated by Barchard (2003). Emotional intelligence's predictive validity was compared to the predictive validity of standard cognitive abilities and the Big Five personality traits. Only a few Emotional Intelligence measures predicted academic achievement in this scenario, and none of these measures had incremental predictive value for academic success over and beyond cognitive and personality characteristics.

2. Students with Special Educational Needs

Children who need particular type of education are often referred to by various terms, such as 'exceptional children', 'handicapped children' and 'children with special educational needs'. These children can be described as (Alkahtani, 2006: 74): 'having mental, emotional, physical or social needs which, following a diagnosis may require therapeutic intervention or special care by qualified specialists'. As the needs of these children vary greatly, we encounter a large number of terms (Davis et al., 2004). The term 'need' allowed researchers to connect children's features to the resources needed for their learning and schooling. The word signaled the start of a new way of thinking about a child's problems or deficiencies. It was no longer about categorizing these issues in broad terms; instead, it was about thinking about individual children in terms of essential support that allowed them to advance in their education (Norwich, 2016).

The term 'Special Educational Needs (SEN)' was first suggested in Warnock Report (Department of Education and Science, DES, 1978). The purpose of this report

was to raise acceptance of people with disabilities and to conceptualize again special education in Great Britain (Alkahtani, 2006). Special Educational Needs can be defined as: (Alkahtani, 2006: 14): ‘the science that deals with the categories of exceptional children in terms of measurement, diagnosis and the preparation of educational programs and teaching methods appropriate to them’. So, we can say that the concept of children with special educational needs refers to children who need extra help and attention to be able to participate and learn. Some of them may have been diagnosed with a disability (e.g., autism, Down syndrome or a language disorder) and some may not. So, Special Education relates to the provision of appropriate education for children who do not have normal requirements; it does not always apply to education for children who are disabled or handicapped.

The family's realization that their child has a disability marks the start of a path that may offer both obstacles and rewards (Mulroy et al., 2008). Siblings of children with special educational needs have been the subject of study mainly in relation to their mixed feelings for their siblings who are experiencing difficulties (Carpenter, 2000; Strohm, 2008), their emotional development and functioning (Rossiter & Sharpe, 2001), their adjustment difficulties (Breslau, 1987; Burton & Parks, 1994; Fisman et al., 2000; Guite et al., 2004; Cuskelly & Gunn, 2006; Giallo & Gavidia-Payne, 2006), their difficulties with peer relationships (Guite et al., 2004), their behavioral problems (Tritt & Esses, 1988; Van Riper, 2000), their emotional and behavioral function (Mandleco et al., 2003; Giallo et al., 2014; Pourbagheri et al., 2018; Szele & Inántsypap, 2021), their feeling of having more responsibilities than their friends, their feeling to be ignored by their parents (Aksoy & Bercin Yildirim, 2008), and their school success (Gottfried & McGene, 2013).

However, no research was found comparing the siblings with and without special educational needs with each other in terms of their emotional intelligence and academic performance. Breslau (1983) claims that having siblings as a reference group in research reduces disparities in family structure, socioeconomic level, and parenting methods between the two groups of children being compared.

Special educational needs and emotional intelligence are two issues that have been broadly studied. Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. Literature is mostly about emotional difficulties of children with special educational needs (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), their difficulties in specific emotional

intelligence skill areas (Elias, 2004; Boily et al., 2017), their stress management and adaptability (Reiff et al., 2001), their emotional and social abilities (Franco et al., 2011), and the impact of inclusive environments on their emotional intelligence (Garbenis et al., 2020). We identified only two studies who attempt to study emotional intelligence and academic performance in students with special educational needs (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), but their control groups were students' classmates in inclusive environments. Therefore, there is a research gap regarding sibling comparison.

The relationship between special educational needs and academic success is an issue that has been studied mostly for the students with learning disabilities. As expected, learning disabilities are associated with low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap in this case, too, is related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

3. Conclusions

The main thematic areas that studied in this literature review are: a) the relationship between special educational needs and emotional intelligence, and b) the relationship between special educational needs and academic success. These two issues have been extensively researched in recent years, revealing connections in both relationships. In particular, it is found that children with special educational needs report lower levels of emotional intelligence and have lower academic performance. The control groups in the surveys we studied are in the majority the classmates of the focus groups. However, given that classmates come from different backgrounds with different family characteristics, we believe that research should be expanded to include siblings of children with special educational needs.

References:

1. Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269.
2. Afridi, I., & Ali, A. (2019). The relationship of emotional intelligence with the academic achievement of students. *Global Social Sciences Review, IV (III)*, 257-263.
3. Aksoy, A. B., & BercinYildirim, G. (2008). A Study of the Relationships and Acknowledgement of Non-Disabled Children with Disabled Siblings. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 769-779.
4. Alkahtani, M. A. (2016). Review of the Literature on Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 70-83.
5. Allen, M. (2000). *Investigating emotional intelligence in children: Exploring its relationship to cognitive intelligence*. Masters Theses & Specialist Projects. Paper 708. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/708>
6. Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.
7. Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), 511-523.
8. Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
9. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc
10. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 13-25.
11. Behera, A. K. (2016). Understanding emotional intelligence in educational context. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(2), 17-28.
12. Boily, R., Kingston, S. E., & Montgomery, J. M. (2017). Trait and ability emotional intelligence in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 282-298.
13. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
14. Breslau, N. (1983). The psychological study of chronically ill and disabled children: Are healthy siblings appropriate controls? *Journal of Abnormal Psychology*, 11, 379-391.
15. Breslau, N. (1987). Siblings of Disabled Children. *Archives of General Psychiatry*, 44(12), 1040.
16. Burton, S. L., & Parks, A. L. (1994). Self-esteem, locus of control, and career aspirations of college-age siblings of individuals with disabilities. *Social Work Research*, 18(3), 178-185.

17. Carpenter, B. (2000). Sustaining the family: Meeting the needs of families of children with disabilities. *British Journal of Special Education*, 27(3), 135-144.
18. Cuskelly, M., & Gunn, P. (2006). Adjustment of children who have a sibling with Down syndrome: perspectives of mothers, fathers and children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 917-925.
19. Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., & Hick, P. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. Nottingham: Department for Education and Skills.
20. Department of Education and Science, DES, (1978). *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: HMSO.
21. Drosinou Korea, M. & Sklivagou, A. (2016). Special learning difficulties and delinquent behavior: Bibliographic demarcation and search for relationships in school and family culture. *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 1, (pp. 286-306). Athens: EKPA (in Greek).
22. Elias, M.J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.
23. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
24. Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(4), 369-375.
25. Franco, M. G., Candeias, A. A., & Beja, M. J. (2011). Social and emotional intelligence in children with special educational need institutionalized: preliminary studies. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 277-282.
26. Garbenis, S., Geleziniene, R., & Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1(10), 106-120.
27. Giallo, R., & Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 937-948.
28. Giallo, R., Roberts, R., Emerson, E., Wood, C., & Gavidia-Payne, S. (2014). The emotional and behavioural functioning of siblings of children with special health care needs across childhood. *Research in developmental disabilities*, 35(4), 814-825.
29. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
30. Gottfried, M. A., & McGee, J. (2013). The spillover effects of having a sibling with special educational needs. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 197-215.
31. Guite, J., Lobato, D., Kao, B., & Plante, W. (2004). Discordance Between Sibling and Parent Reports of the Impact of Chronic Illness and Disability on Siblings. *Children's Health Care*, 33(1), 77-92.

32. Heiman, T. & Karen, P. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
33. Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
34. Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2003). *Child and adolescent psychopathology. Developmental Approach*. Athens: Typothito - George Dardanos (in Greek).
35. Mandelco, B., Olsen, S. F., Dyches, T., & Marshall, E. (2003). The relationship between family and sibling functioning in families raising a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9(4), 365-396.
36. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey & Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
37. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
38. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
39. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
40. Meshkat, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic success. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 201-205.
41. Mulroy, S., Robertson, L., Aiberti, K., Leonard, H., & Bower, C. (2008). The impact of having a sibling with an intellectual disability: Parental perspectives in two disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 216-229.
42. Norwich, B. (2016). Conceptualizing special educational needs using a biopsychosocial model in England: the prospects and challenges of using the international classification of functioning framework. *Frontiers in education*, 1, Article 5, 1-12.
43. Parker, J. D., CrequeSr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
44. Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
45. Pourbagheri, N., Mirzakhani, N., & Akbarzadehbaghban, A. (2018). A Comparison of Emotional-Behavioral Problems of Siblings at the Age Range of 3–9-Year-Old Children with Autism and Down Syndrome. *Iranian journal of child neurology*, 12(2), 73.
46. Reiff, H.B., Hatzes, N.M., Bramel, M., & Gibbon, R. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.

47. Rossiter, L., & Sharpe, D. (2001). The siblings of individuals with mental retardation: A quantitative integration of the literature. *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 65-84.
48. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
49. Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
50. Sawyer, V., Nelson, J. S., Jayanthi, M., Bursuck, W. D., & Epstein, M. H. (1996). Views of students with learning disabilities of their homework in general education classes: Student interviews. *Learning Disability Quarterly*, 19(2), 70-85.
51. Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523.
52. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
53. Steele, M. M. (2008). Helping students with learning disabilities succeed. *The Science Teacher*, 75(3), 38.
54. Strohm, K. (2008). Guest Editorial: Too important to ignore: Siblings of children with special needs. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 7(2), 78-83.
55. Szele, A. S., & Inántsý-Pap, J. (2021). Investigation of Emotional Intelligence and Empathy in the Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder. *KülönlegesBánásmód-Interdiszciplinárisfolyóirat*, 7(1), 59-68.
56. Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151
57. Tritt, S. G., & Esses, L. M. (1988). Psychosocial adaptation of siblings of children with chronic medical illnesses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(2), 211-220
58. Truesdell, L.A. & Abramson, T. (1992). Academic behavior and grades of mainstreamed students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 58, 392-298.
59. Van Riper, M. (2000). Family variables associated with well-being in siblings of children with Down syndrome. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 267-286.
60. Wolff, S. (2005). *Emotional Competence Inventory: Technical manual*. Boston, MA: The Hay Group.
61. Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476.

Социални условия VS. ревматични заболявания. Формиране на социални граници

Social Conditions VS. Rheumatic Diseases. Formation of Social Boundaries

Анита Бедникова-Христова, докторант

Anita Bednikova-Hristova, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: hristovaanita@gmail.com

***Резюме:** В Европейския съюз лицата с ревматични заболявания са над 120 милиона, по неофициални данни в страната ни те са почти 120 000. Този вид хронични заболявания засяга опорно-двигателния апарат, предизвиквайки нарушаване на фината или груба двигателна способност на части от тялото, ортопедичните и/или невромускулни функции.*

Съществуващите разграничения, произлизащи най-вече от заложените в обществото ни културни нагласи диференцират състоянията здраве и инвалидност, повишавайки риска от маргинализация и социална изолация.

Статията разглежда отношението към инвалидността и социалните условия спрямо лицата с увреждания, в частност с ревматични заболявания, в основните сфери на социалния живот, като семейна среда, образование, здравеопазване, трудова заетост, достъпна архитектурна и мобилна среда и формирането на социални граници. Представени са данни от авторско непредставително социологическо количествено изследване проведено сред 223-ма души с ревматични заболявания.

***Ключови думи:** ревматични заболявания, социални условия, социални граници, инвалидност, лице с увреждане.*

Abstract: *In the European Union, there are more than 120 million people with rheumatic diseases, according to unofficial data in our country they are almost 120 000. This type of chronic disease affects the musculoskeletal system, causing a violation of the fine or gross motor ability of parts of the body, the orthopedic and/or neuromuscular functions.*

The existing distinctions, originating mostly from the cultural attitudes embedded in our society, differentiate the states of health and disability, increasing the risk of marginalization and social isolation.

The article examines the attitude towards disability and social conditions towards persons with disabilities, in particular with rheumatic diseases, in the main spheres of social life, such as family environment, education, health care, employment, accessible architectural and mobile environment and the formation of social boundaries.

Data from an author's non-representative sociological quantitative study conducted among 223 people with rheumatic diseases are presented.

Key words: *rheumatic diseases, social conditions, social boundaries, chronic physical, disabled person.*

1. Въведение

Над половин милиард от населението на земята живее с дадена форма на инвалидност. В Европейския съюз лицата с ревматични заболявания са над 120 милиона, по неофициални данни в страната ни те са почти 120 000.

Понятието ревматични заболявания обединява над двеста вида заболявания засягащи съединителната тъкан и опорно-двигателния апарат. Причината за развитието им най-често се дължи на нарушения в защитната система на организма, като следствие от инфекциозни болести, наследствени и метаболитни дефекти.

Най-често срещани заболявания от тази група са: Ревматоиден артрит, Анкилозиращ спондилит, Псориатичен артрит, Системен лупус еритематозус, Подагра, Синдром на Съогрен, Склеродермия, Инфекциозен артрит, Ювенилен идиопатичен артрит, Полимиалгия ревматика.

Симптомите и протичането включват интензивна болка, скованост на мускули и стави, увеличаване (подуване) на ставите, треска, зачервяване на засегнатата област, умора, загуба на апетит, депресия, отслабване или затлъстяване. Характерно е трайно нарушаване структурата на гръбначния стълб

(*Анкилозирац спондилит*), засягане на колянна става, скочна, лакътна, тазобедрени стави (*Ревматоиден артрит*). Острата хронична болка е съпътстваща част от проявите на заболяването.

Хроничните заболявания повишават риска от маргинализация, социално изключване или изолация. Лицата с инвалидност, в частност тези с ревматични заболявания, нерядко се сблъскват с множество личностни и социални ограничения, като недостъпна архитектурна среда, проблеми в здравеопазването и медицинската експертиза, затруднен достъп до образование и квалификация, трудности при намиране и започване на работа, затруднен достъп до рехабилитация и медикаментозно лечение, създаване на семейство и отглеждане на дете. Съществуващите ограничения възпрепятстват изпълнението на социалните роли присъщи на всеки индивид.

Целта на настоящата научна статия е да бъдат разгледани социалните условия и отношение към инвалидността и лицата с увреждания, в частност тези с ревматични заболявания в основните сфери на социалния живот, съществува ли разграничение между състоянията здраве и инвалидност, натрапващо на индивида ролята на болен. Съществуват ли предпоставки за формиране на социални граници.

2. Социални условия.

2.1. Семейна среда.

Съществува погрешно убеждение, че този вид заболявания са характерни за възрастните хора. Едни от най-остро протичащите и причиняващи множество вътрешни и външни физически увреждания ревматични заболявания са Ювенилен хроничен (ревматоиден) артрит (ЮХА) и Ювенилен идиопатичен артрит (ЮИА) засягащи пациенти под 16 годишна възраст.

В основата на изграждането на характера на индивида и начина, по който той възприема себе си и заобикалящия го свят, т.е. формирането на Аз-а, е социалната среда и многообразието от характеристики, които съответната група притежава. Чрез взаимодействието със социалната среда „по силата на импулс, извиращ пряко от деликатността на неговите възприятия, той непрекъснато си представя как изглежда в очите на своя събеседник и за момента приема този образ за това, което в действителност той е“ (Николов, Деянова, 1990: 160). В първите години след раждането на човека това най-често са хората част от семейството или т.нар. значими други. Чрез интеракциите с останалите детето

усвоява техните възгледи, нагласи, културни ценности и норми формирайки своя „селф“ (Мийд) – своята дефиниция за това кой е той. В процеса на комуникация с останалите деца извличат система от идеи оценяващи като свои и по този начин формират своя социален „Аз“, защото „именно като възприема нагласата на другия, индивидът е в състояние да осъзнае себе си като „Аз““ (Николов, Деянова, 1990: 148,173).

Според Ерик Х. Ериксон „В ранното детство се установява стадият на психо-социалната автономия, чрез бързи достижения в развитието на мускулите, способността за придвижване, вербализацията и в установяването на различията“ (Николов, Деянова, 1990:202). От отношението и значението, което ще бъде придадено на заболяването и бъдещите двигателни изменения (формиране на физическия Аз-образ) зависи начинът, по който детето ще се самохарактеризира и каква роля ще избере в обществото.

Несъмнено това е един изключително важен и сложен процес за родителя. Когато значимите други не намерят точните „рецепти“ за справяне, това може да повлияе негативно върху самооценката и възприятието за това кой е той поставяйки го в ролята на болен и/или непълноценен

До средата на 90-те години на миналия век съществува практика децата с ревматични заболявания да бъдат институциализирани в санаториуми с цел постоянен достъп до медицинска грижа и благоприятни условия за справяне с „проблема“ (болестта). В основата на тези сегрегиращи процеси са медицинският модел на инвалидност и обществените нагласи.

Според съвременните концепции децата с хронични заболявания и/или увреждания трябва да се отглеждат и възпитават в семейна среда, където съществува емпатия, каквато институциализираната грижа не би могла да предложи. Независимо от това някои родители изпитват трудност, когато настъпи моментът детето да посещава детска градина или предучилищна занималня, опасявайки се, че средата ще бъде неблагоприятна за него.

Вярата в бъдещите възможности и силата на стремежите на дадено дете е конструкт от възпитателните подходи на родителите към него. Там, където родителят активно търси способности за участие на детето в обществото, то независимо от своето заболяване умело усвоява и се приспособява в изпълнението на различните социални роли в своя живот.

Когато ревматичното заболяване се прояви при човек преминал

юношеството, независимо каква възраст е, в живота му настъпва несигурност и неопределеност, засягайки почти всяка негова сфера. Тогава лицето трябва да формира своето отношение към болестта, ситуацията, в която се намира и предстоящото бъдеще. Почти винаги се налага промяна в изпълнението на социалните роли в зависимост от вида и интензитета на болестта. Това, което е било безвъпросно дадено до този момент става трудно достижимо или недостижимо повлиявайки опита „аз мога“ към „аз не мога“. Светът на „актуалния обсег“ (Шютц) вече е различен и в индивида почти винаги съществува вътрешна борба предизвикана от желание за връщане към предишния обсег, където съществува опита „аз мога“.

В зависимост от средата, в която е формирана личността на индивида през първите години от живота му и последващите интеракции в различните социални групи, от които е ставал част, той вече има изградена самооценка за това кой е. Срещата със заболяването, факта, че вероятно ще бъде „различен“ от останалите (здравите) в изпълнението на дадени действия и роли, страхът от стигматизация и социално изключване изисква преосмисляне на възприятията за себе си. Нагласите на значимите други пряко повлияват начина, по който лицето с ревматично заболяване възприема своите възможности и посоката, която ще избере занапред.

2.2. Образование – достъпност и социални нагласи.

Немалка част от хората приемат, че ранната социализация на децата протича изцяло в контекста на семейната и роднинска среда, изключвайки влиянието на училището като социализиращ агент. Излизането от семейната среда и постъпването в училищната е предпоставка за допълнителна социализация и усвояване на характерните за всяко човешко същество социални роли. „Образованието е базисен стимул за социалния капитал и обществената интеграция, защото то е важен институционален фактор за социализация на индивида, гарантиращ процеса на успешното му включване и участие в обществения живот“ (Миленкова, 2014:13).

Започвайки училище децата попадат в нова, понякога напълно непозната социална среда. Следва период на опознаване и адаптация. „Личността се конституира – твърди Мийд – в онази размяна на нагласи между различни членове на групата...“ (Николов, Деянова, 1990:177). *Невъзможността* на едно дете да участва в определени дейности, били те игрови или учебни (нерядко

поради несъобразени условия, например архитектурни) предизвиква етикетиране от страна на останалите участници. Етикетирането поражда в него преосмисляне на възприятията за себе си, преценка на Аз-а и често то потиска останалите индивидуални личностни характеристики, които притежава, асоциирайки се с наложения етикет.

Независимо от социалните промени и откритото говорене за хората с увреждания и проблемите, пред които се изправят социо-културните норми относно рамката на „нормалното“ все още са налице. Социалната идентичност на децата с увреждания се поставя в рамки не само от страна на *здравите* деца, но и на останалите членове на образователния процес в лицето на учители и родители. В децата с хронични заболявания се налага образа на неможещия, на човека с увреждане (инвалида), като нещо произтичащо от него и неговото тяло.

Структурата на съвременните училища все още не е изградена така, че да предлага благоприятна среда за децата с увреждания, независимо от приетите през последното десетилетие промени в *Закон за предучилищно и училищно образование*, *Закон за хората с увреждания* и не на последно място *Наредба за приобщаващото образование* с ясно обосновани цели относно създаване на *възможна* среда за учене и развитие. От друга страна, тази структура не е неблагоприятна за другите (здравите) деца, което е допълнителен фактор за създаване не само на физически, но и на символни бариери. На първо място в тези институции липсват асансьори.

В моментите на обостряне на заболяването децата с ревматични заболявания изпитват силни болки в крайниците, скованост и затруднение при някои движения, каквото е придвижването. Една достъпна среда включва свободен достъп до и вътре в нея независимо от физическите способности на човека.

В неофициални разговори учителки, преподаващи в средно и основно училище, споделиха, че единствените съоръжения, които са налице са рампи от типа релса на входа на училищата, в които преподават. Едната от тях, учител в столично основно училище, разказа, че това, което ръководството е предприело като действия относно дете в неравностойно положение намиращо се в инвалиден стол е класът, в който то учи да бъде за трета поредна година на първи етаж от сградата на училището. Остава въпросът какво ще се случи по-нататък, а отговорът е, че преминавайки в четвърти клас вероятно ще му се наложи да се

обучава онлайн.

Важен аспект от процесите на образование е участниците в лицето на учители и училищно ръководство да осъзнаят, че ограничаването на образователния процес при дете в домашна обстановка, без социални контакти с останалите ученици, се отразява негативно върху неговото психическо развитие и самооценка.

Редно е да бъде отбелязано, че в сферата на висшето образование са налице условия за достъпна физическа среда. В университетите в страната ни съществуват изградени асансьори и съответен улеснен достъп до входа на институцията за лица с двигателни увреждания.

Недостатъчните действия от страна на образователните институции в подкрепа на децата с двигателни увреждания, включващи както достъпна физическа среда, така и разбираща психо-емоционална такава, са пример за наличието на символни бариери. За да бъдат премахнати образователната институция трябва да работи в тази посока, както чрез подобряване на физическата среда така и чрез практики, свързани с промени в отношението към хората с увреждания. Необходимо е назначаване на допълнителни специалисти психолози и експерти, които чрез съответните практики включващи семинари и интерактивни дейности да променят наложената рамка относно децата с увреждания от страна на останалите участници в образователния процес и обществените дейности.

Кандидатстването по проекти свързани с реконструкция и изменение на устройствените планове, привличането на дарители би спомогнало за създаване на по-добра вътрешна архитектурна среда.

2.3. Градска среда и мобилност – ревматични заболявания и достъпност.

Благоприятните условия за пълноценен социален живот включват достъпна за всеки архитектурна среда и мобилност.

Когато става въпрос за достъпна обществена инфраструктура, обществото асоциира темата с необходимостта на лицата в инвалидни колички за улеснено придвижване. Ревматичните заболявания рядко водят до такъв тип инвалидизация, но нанасят множество костни изменения и занижени двигателни функции, тогава една на пръв поглед леснодостъпна среда би могла да бъде предизвикателство.

През изминалите две десетилетия в страната ни се води политика в насока

подобряване на градските условия с цел достъп на всички лица независимо от техните физически възможности. Една от мерките за успешна интеграция на лицата с увреждания посочен в *Закон за интеграция на хората с увреждания* е свързана именно с изграждането на достъпна архитектурна и жизнена сред. В тази връзка Министерството на регионалното развитие и благоустройството (МРРБ) е натоварено със задачата да създаде такъв тип среда, насочвайки действията си към преустройство и подобряване на „урбанизираната територия и нейните елементи, сградите, съоръженията и техните елементи, елементите за адаптиране на съществуващи сгради за обществено ползване и прилежащата им околна среда“ (НАРЕДБА № РД-02-20-2 ОТ 26.01.2021 Г. ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ИЗИСКВАНИЯТА ЗА ДОСТЪПНОСТ И УНИВЕРСАЛЕН ДИЗАЙН НА ЕЛЕМЕНТИТЕ НА ДОСТЪПНАТА СРЕДА В УРБАНИЗИРАНАТА ТЕРИТОРИЯ И НА СГРАДИТЕ И СЪОРЪЖЕНИЯТА <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137209812>).

В Закон за хората с увреждания също са поставени условия за подкрепа в тази насока. По-добра физическа среда е част и от Европейския акт за достъпност, който включва директива относно правата на пътниците с двигателни нарушения в различните видове транспорт. През 2019 г. е създадена *Национална програма за достъпна жилищна среда и лична мобилност* въз основа на Закон за хората с увреждания и Правилника за неговото изпълнение.

Февруари 2021 година в Държавен вестник е обнародвана *Наредба за определяне на изискванията за достъпност и универсален дизайн на елементите на достъпната среда в урбанизираната територия и на сградите и на съоръженията*, но едва два месеца след влизането ѝ в сила Министерство на регионалното развитие и благоустройство дава едногодишен гратисен период по настояване на бранша.

В рамките на кампания „Достъпна България“ на Комисия за защита от дискриминация (КЗД) в периода 2018-20 год. са установени редица нарушения относно нормите за достъпна архитектурна среда в съответствие с императивната разпоредба по чл.5 от ЗЗД, а именно 1550 констативни протокола за нарушения (Николов, 2020)

Разглеждайки градската среда и инфраструктура е невъзможно да не бъде засегната темата относно мобилността. Достъпът до транспортни услуги, в частност възможни за ползване от лица с нарушени двигателни функции, е

задължение на Министерство на транспорта.

Достъпният обществен транспорт е с ключова роля в достъпа до образование, социални контакти и пазар на труда.

В малките градове не е налице градски транспорт съобразен с хората с инвалидност независимо, че съгласно Регламент на Европейския парламент и на Съвета от 2011 година „автобусните превози на пътници следва да са от полза на гражданите като цяло“ (РЕГЛАМЕНТ (ЕС) № 181/2011 НА ЕВРОПЕЙСКИЯ ПАРЛАМЕНТ И НА СЪВЕТА от 16 февруари 2011 година относно правата на пътниците в автобусния транспорт и за изменение на Регламент (ЕО) № 2006/2004,

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:055:0001:0012:BG:PDF>), включително лицата с намалена подвижност и лицата с увреждания.

След сключен тристранен договор между Български червен кръст, Български държавни железници и Национална компания „Железопътна инфраструктура“, хората с увреждания желаещи да се възползват от услугите на железопътния транспорт могат да го направят, чрез предварителна заявка в Български червен кръст, където от тяхна страна информацията се изпраща към националния железопътен превозвач. При постъпила заявка съответното звено на БДЖ е задължено да включи специализиран вагон, разполагащ с обособени места и санитарни възли, за всяко заявено индивидуално пътуване. Тази възможност не е известна на повечето лица с инвалидност, но също така не биха се възползвали от нея поради времето, което отнема процедурата.

На лицата с увреждания имащи Трайно намалена работоспособност (ТНР) над 70% се предоставя възможност за еднократна помощ в размер на 1 200 лв насочени към закупуване на МПС или реновиране на съществуващо такова като лична собственост. При движение с автомобил са предвидени улеснения като: „осигуряване на специални условия за движение, спиране, паркиране и престой на пътни превозни средства, управлявани от хора с увреждания или превозващи хора с увреждания“ (Закон за хората с увреждания: чл.58, <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137189213>).

Видимо държавата предприема законови мерки, но те все още са крайно недостатъчни и в известна степен неприложими най-вече поради липсата на средства или пропуски в закона. Според Алианс за достъпност (неформална група) „хората с увреждания продължават да срещат трудности в обществената

среда, тъй като достъпността не се изисква по закон при проекти за благоустройство на обществени терени“ (U.S.DEPARTMENT of STATE, 2021:31).

Враждебната, за хората с увреждания, обществена инфраструктура, където е налице, затруднява индивида в желанието му да посещава своето работно място, културни мероприятия, лекар, здравни процедури и т.н. - „От социалнопсихологическа гледна точка такава околна среда, която не е лесно достъпна или която изисква необичайно много енергия, мисъл или подготовка за придвижване из нея, се превръща в среда, която води до изостряне на самосъзнанието на човека за неговия недъг и която му насажда чувството за некомпетентност“ (Градев, 2010:190). От друга страна една оптимизирана и модерна инфраструктура не само би повишила качеството на живот на човека с ревматично заболяване, но в по-широк мащаб благоприятства за подобряване на човешкия капитал и пазар на труда.

2.4. Трудова заетост и ревматични заболявания.

Трудовата реализация на хората с увреждания в България се регламентира основно от два нормативни документа: *Закон за интеграцията на хората с увреждания* (ЗИХУ) и *Закон за насърчаване на заетостта* (ЗНЗ).

В опит да промени стереотипа към лицата с инвалидност и подпомогне тяхната реализация на пазара на труда страната ни предприе дадени политики през последните години включващи законови постановления и финансов стимул към държавни и общински институции, частни фирми и неправителствени организации с цел наемане лица с увреждания.

В Кодекс на труда (чл.315) е предвидено работодателите с повече от петдесет служители да наемат между 4% и 10% лица с увреждания, спрямо общия брой служители, както и по един процент от административните длъжности в Държавна агенция „Технически операции“, Министерство на вътрешните работи и ДАНС да бъдат заделени за хора с увреждания, но прилагането на тези мерки все още е незадоволително.

Раздел „Трудова заетост“ от *Закона за интеграция на хората с увреждания* разпорежда правото на труд на лицата с инвалидност в интегрирана работна среда, правата и задълженията на работодателите спрямо тях, чрез създаване условия на труд в три форми на заетост: обичайна среда, специализирани предприятия и кооперации на хора с увреждания и развитие на

собствен бизнес.

Агенция за хората с увреждания (АХУ) финансира работодатели за осигуряване на достъп и оборудване на работните места, предназначени за хора с инвалидност. От 2006 г. в агенцията съществува въведена програма за самостоятелна стопанска дейност от хора с трайни увреждания. 2021 г. агенцията обявява процедура относно избор на изпълнител за подкрепа на заетостта при лица в неравностойно положение, включваща финансиране и посредничество със специализираните предприятия и кооперации на и за хора с увреждания. Подобен род предприятия съществуват още от 50-те години на миналия век, когато биват изцяло държавни. Те могат да бъдат охарактеризирани като еквивалент на тоталните институции, за които Гофман пише, бивайки от типа „институции, необходими за ефективното изпълнение на инструментални задачи“ (Ивков, 2019:180). В подобна затворена среда индивидът постепенно изгражда поведение и изпълнение на ролята на инвалид или човек, който би могъл да съществува и работи в подобна среда. Днес съществуването им цели по-скоро интеграция и трудова рехабилитация, но остава въпросът доколко допринасят за тази цел.

Като част от плана, свързан с повишаване трудовата заетост на хората с различна степен на инвалидност, заложен в действията на Министерство на труда и социалната политика е създаването на условия за *Подкрепена заетост*, чиято методика влиза в сила през 2019 г.

Наред с изброените и други съществуващи мерки ситуацията в страната ни относно безработните лица с увреждания е следната: През 2001 година регистрираните лица с инвалидност в бюрата по труда са 10 726, от които 51% са с основно и по-ниско образование (Център за независим живот, 2001:33) По данни на НОИ и НСИ хората с увреждания в работоспособна възраст на територията на България през 2010 г. са около 200 000- 10% от които са заети в различни сфери. Агенция по заетостта докладва, че през същата година 13 525 лица с инвалидност са търсили работа, като е осигорила такава на 4 807 от тях, т.е. малко над една трета.

Представени данни пред Национален форум „Социални услуги, социално предприемачество и заетост“, от страна на Агенция по заетостта през месец юни 2021 г. сочат, че безработните лица с увреждания са 6,8% от общия брой регистрирани в бюрата по труда. Преобладават тези без квалификация: 45% или 5 653 души, спрямо специалистите 4 327 (34%), определилите се с работническа

професия са една пета от общия брой - 2 709 (21%) (Калчева, 2021).

Според отделни проучвания, затрудненото намиране и започване на подходяща работа при лицата с инвалидност е свързано с причини от различно естество, сред които: липсваща единна система, която да способства за междуинституционално интегрирано взаимодействие при предоставяне на подкрепа и услуги на хората с увреждания; нежелание за спазване на предписанията свързани с условията на труд, посочени в ЕР на ТЕЛК от страна на някои работодатели; недостатъчно финансиране от страна на институциите и самите работодатели за обучение на персонала и повишаване уменията за работа с хора със специфични потребности, когато това се налага; недоверие от страна на работодателите спрямо възможностите на хората с дадена инвалидност (хронично заболяване) относно изпълнението на техните служебни дейности и полагане на пълноценен труд; липса на достъпна архитектурна среда.

Недостатъчна информираност и заложили стереотипи в общественото съзнание относно трудовата ефективност на лицата с инвалидност допринасят за съществуващото нежелание за тяхното наемане от страна на работодателите. Представата за социалния актор с някаква форма на инвалидност като „*неспособен*“ такъв все още е налице

В контекста на медицинския модел стои един от елементите обособяващи тези лица като по-малко способни от останалите, а именно ЕР и заложените проценти нетрудоспособност. Необходима е промяна в Медицинската експертиза (МЕ) и Експертно решение (ЕР) при явяване пред комисия на ТЕЛК, когато се определя процента нетрудоспособност. Различните видове заболявания, особено хроничните, могат да предизвикат 100% наличие на заболяването и инвалидизация от медицинска гледна точка, но в същото време лицето да е работоспособно в определени условия. Понятията „*нетрудоспособност*“ и „*трудоспособност*“ част от терминологията на осигурителното право и медицинските експертни комисии способстват за разделянето на „нас“ от „те“ или обособяване на така наречената развалена идентичност (Гофман) спрямо човека с инвалидност.

2.5. Здравеопазване.

Докато в глобален мащаб медицината сама по себе си напредва неимоверно, през изминалите няколко десетилетия в страната ни здравеопазването като система среща трудности в различни аспекти, най-вече

финансови и политически.

Хроничният характер на ревматичните заболявания налага на техните носители една почти постоянна „обвързаност“ със сферата на здравеопазването. Основните проблеми, пред които се изправят са: липса на определени медикаменти на българския пазар; дискриминация относно получаване на биологична терапия в това число медицинска, финансова, териториална и трудова (виж повече на: <http://www.revmatologia.org/node/574>); разходи за лечение, включително посещение при специалист ревматолог; липса на ревматолози в голяма част от българските градове и централизирането им в София и Пловдив.

Биологичната терапия е съвременен подход в лечението на ревматични заболявания, представляваща нов клас медикаменти със сложна молекулна структура, произвеждани от живи клетки (дрожди, бактерии, животински клетки).

Към този момент отпускането на този вид терапия се извършва през амбулаторна процедура №42, представляваща сложен и дълъг процес, отнемащ повече от осем месеца.

Повече от десет години Организация на пациентите с ревматологични заболявания в България (ОПРЗБ) предприема действия и търси успешен диалог с Национална здравноосигурителна каса (НЗОК) и Министерство на здравеопазването (МЗ) с цел облекчаване и опростяване процедурите за достъп до лечение.

При някои ревматични заболявания, като Системна склероза и Системен лупус, се прилагат имуноглобулини като „*Оф лейбъл*“ лечение. В този случай пациентите закупуват медикамента със собствени средства. Лечебният курс на пациент с Лупус е приблизително 4 000 лв. Причината за отказа на Национална здравноосигурителна каса да реимбурсира медикамента е липсата на клинични изпитания, без които лечението на тези заболявания не би могло да бъде включено в характеристиката на продукта. От своя страна фирмата производител отхвърля възможността за провеждане на клинични изпитания с цел разширяване на кратката му характеристика, поради финансова невъзможност за провеждането им.

Към този момент не съществува изследване върху месечните доходи на лицата с ревматични заболявания и *разходите за лечение*.

През 2017 г., като част от широк научен проект „Здраве, качество на живот, неравенства“, финансирани от ДФ „Научни изследвания“ е проведено национално представително изследване „Социални неравенства в здравето“. В изследването са включени 393 домакинства на лица с увреждания. В 26,7% от домакинства всички членове са с увреждания, в останалите 73,3% поне един член от семейството е с увреждане. Едномесечно наблюдение върху разходите за здраве от бюджета на домакинства на хора с увреждания показва, че общата сума похарчена за здраве възлиза на 51 882,30 лв., като всяко от тези домакинства е изразходвало определен размер сума с различна величина – от 2,00 лв. като най-ниска сума до най-високата 1460, 72 лв. На тази база един от авторите отбелязва, че „домакинствата на лица с увреждания са силно диференцирани според общия разход за здраве от джоба“ (Ивков, 2017:143). Според данните, средният месечен доход на домакинство е 491,80 лв., спрямо среден месечен разход за здраве възлизащ на 132,02 лв. или 26,8% от дохода (Ивков, 2017:143). По-нататък в изследването става ясно, че съществуват значителни неравенства в доходите на лицата без увреждания и тези с увреждания.

Съществува „сериозна и многоаспектна депривация, на която са подложени хората с увреждания – отбелязва същият автор – те (резултатите) ясно илюстрират и значимостта на двупосочната линейна връзка инвалидност-бедност“ (Ивков, 2017:143).

Така наречените разходи за здраве не включват единствено закупуването на медикаменти. Към момента специалистите ревматолози в страната ни са над 150, но концентрирани предимно в градовете София, Пловдив, Варна. Това налага често пътуване за преглед и консултация, допълнително натоварващо бюджета за лечение.

От няколко години насам Клиника по ревматология – УМБАЛ Свети Иван Рилски не работи с направления за преглед при ревматолог. Така немалка част от пациентите, желаещи посещение при специалист от тази клиника, заплащат суми за преглед от порядъка на 60-100 лв.

Съществуващите препятствия и неуредици в здравеопазването говорят за социална криза и липса на социална солидарност, каквито не трябва да наблюдаваме в едно съвременно общество, в една европейска държава. Вместо това сме свидетели на това как лицата с хронични заболявания често попадат в състояние на влошаване на здравето, бедност и последваща социална изолация.

Озоваването в социална изолация вместо в средата на органична солидарност е „патологично социално явление“ (Дюркем), което Дюркем нарича аномия. За да бъдат разрешени съществуващите проблеми с отсъствието на определени медикаменти от българския пазар, реимбурсирането на оф лейбъл лекарства и улесняване достъпа до несинтетична терапия са необходими регулаторни и законови промени.

3. Ревматични заболявания и условия на живот – емпирично изследване.

В периода 5-11 юни 2023 г. бе проведено авторско непредставително количествено изследване чрез онлайн анкета. Линк и покана за попълване на анкетата качени във фейсбук групата на Организация на пациентите с ревматологични заболявания с над 8 000 члена.

По метода на отзовалите се в рамките на седем дни бяха събрани 223 отговора.

Въпросите, заложи в анкетата са подбрани така, че да отговорят на основните търсения заложи в дисертационния ми труд, като тук ще си позволя да представя тези въпроси и съответни данни, засягащи по същество настоящата научна статия.

Сред отзовалите се респонденти преобладават дамите 202 (91%) спрямо мъжете 21(9%). Преобладаващият брой отговорили жени може да бъде обяснен по следния начин: на първо място ревматологичните заболявания засягат по-често женския пол, в сравнение с мъжкия пол; на второ място дамите са по-склонни да участват в подобен род изследвания.

Преобладават респондентите на възраст между 50-59 години -78 (35%), следвани от тези между 40 и 49 години- 62-ма (28%), 18% или 40 от отговорилите са на възраст между 60 и 69 години, а 24-ма (11%) са между 30-39 годишни. Едва десетима са на възраст 18-29 години, следвани от тези над 70-години, които са едва 4,5% или 9-ма.

По отношение на образованието – 95 човека са с висше образование, 98 със средно, доста по-малък е процентът на лицата с полушисше образование 22-ма (9,9%), един респондент е посочил магистър, трима са с основно, трима с незавършено основно, един респондент не е отговорил.

Относно техният статус бе посочена опция за повече от един отговор. Така получените резултати сочат, че преобладават работещите 129, спрямо пенсионерите (включително пенсионер по болест) 100. Като временно

безработни се определят 15 респондента, други 8 посочват, че са трайно безработни, 12 учащи.

213 респонденти са дали отговор на отворения въпрос относно тяхната диагноза. На първо място сред засегнатите се нареждат тези с Ревматоиден артрит 87 човека (41%), почти еднакъв е броят на посочилите Системен лупус еритематозус 43-ма (20%) и Анкилозиращ спондилит 41 (19%). Псориатичен артрит се нарежда на четвърто място с 15 човека или 7%, следван от болестта Системна склероза (Склеродермия) 6-ма (3%), Синдром на Съогрен- 4-ма (2%), Реактивен артрит 3-ма (1%), Други кръстосани форми и други нетолкова чести заболявания съответно 2-ма и 12 (1%, 6%). Фиг.:1

Непълният брой подадени отговори е свързан с липсата на поставена точна диагноза при седем от отговорилите (3,2%) и съществуващи съмнения за нейната точност при 3-ма респонденти (1,5%).

Фиг.1: Какво е вашето ревматично заболяване?



Корелацията в посочените заболявания съответства на неофициалните данни, представяни през годините от Организация на пациентите с ревматични заболявания в България, където на първо място се нарежда Ревматоиден артрит, следван от Анкилозиращ спондилит (Бехтерев), Системен лупус еритематозус и т.н.

През годините на моята изследователска работа върху проблемите и социалната специфика на ревматичните заболявания редица лица са споменавали дългия период на диагностициране. По този повод бе зададен въпрос свързан с времевия период за поставяне на тяхната точна диагноза. При 56,5% от

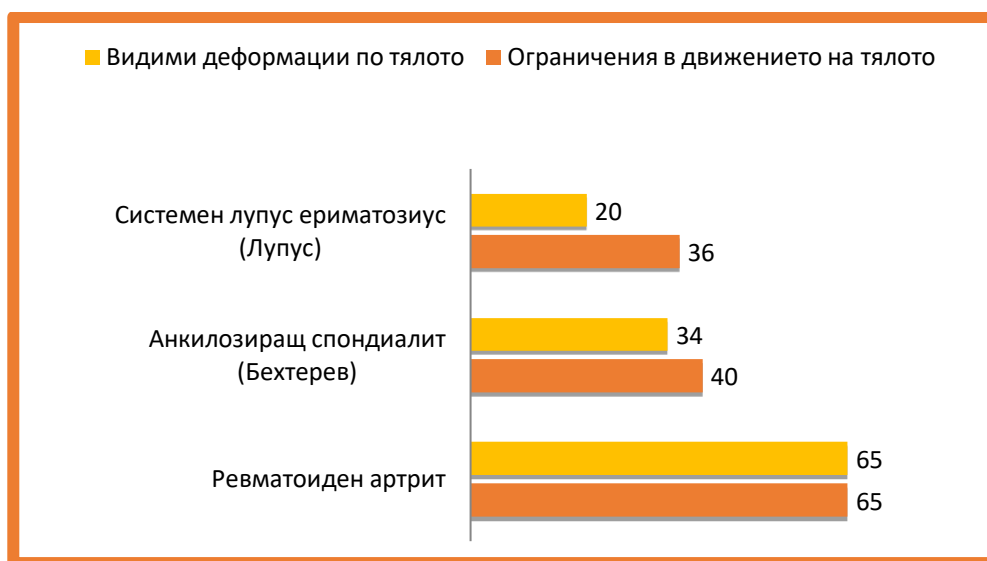
запитаните това е отнело не повече от две години, 22,2% посочват период от над пет години, по малък е броят на лицата посочили между две и пет години, а именно 18,1%, при 3,2% все още няма поставена такава.

Почти две трети 61,3% са посочили наличие на Експертно решение на ТЕЛК, спрямо 38,7%, които отговарят, че не притежават. Най-висок брой лица без Експертно решение са от групата на лицата с Ревматоиден артрит- 40 респондента, което от своя страна е почти половината от посочилите този вид ревматично заболяване.

На въпроса „В резултат на ревматичното заболяване имате ли видими деформации по тялото?“ са дали отговор 221 души. 71,5% са отговорили положително, 28,5% са дали отрицателен отговор.

В каква степен различните заболявания от тази група нанасят физически последици може да бъде проследено във фигура 2, където са разгледани три от най-честите ревматични болести.

Фиг.2: Физически последици при трите основни заболявания.



Анкилозиращ спондилит или т.нар. болест на Бехтерев покосява най-осезаемо гръбначния стълб до степен на прегърбване и парализа. От данните става ясно, че почти всички респонденти с Бехтерев имат ограничения в тялото. Почти 80% (34) посочват наличие на видими физически деформации.

От друга страна при Лупус видимостта на заболяването сякаш се проявява по-невидимо, поне що се отнася до двигателни изменения. Малко под половината респонденти отговарят, че имат видими деформации по тялото, по-голям е броят

на отговорилите положително за наличие на физически ограничения.

Ревматоидният артрит засяга малки и големи стави. Колкото по-дълги години човек е страдал от този вид заболяване, толкова повече физически деформации могат да бъдат забелязани. При заболелите най-често се налага необходимост от ендопротезиране на тазобедрени и/или коленни стави. На този фон 65 човека, или 74,7% отбелязват наличие както на видими деформации по тялото, така и на физически ограничения.

Физическите ограничения и хроничната болка налагат преосмисляне на възможностите. Съществува невъзможност за извършване на домакинска дейност, излизане от дома, шофиране, изкачване на стълби, посещение на места несъобразени за хора с физически увреждания и т.н.

Въпреки, че над половината респонденти споменават за наличие на ограничения в движенията на тялото, едва 10% споменават за използване на помощни средства в своето ежедневие, 14% (22) понякога, по-голямата част от анкетираните 76% (169), твърдят, че не им се налага.

На въпроса „Срещате ли архитектурни препятствия, които ограничават достъпа Ви до обществени места и услуги?“ преобладава отрицателен отговор- 169 човека (72,9%), спрямо 60 (27,1%) дали положителен отговор. Тъй като извадката е твърде малка не може да бъде направен генерален извод за това съществува ли благоприятна архитектурна среда в страната ни за хората с двигателни увреждания.

Най-голям е процентът на лицата посочили на първо място автомобил като използвана опция за придвижване в тяхното населено място 167 човека. На второ място е автобус (81), почти равен е броят на посочилите такси, метро тролей/трамвай, като опция за тяхното придвижване.

При пътуване до друго населено място на първо място отново е посочен автомобил като най-често използван превоз, а именно от 195 респондента. На второ място е автобусът като използвана опция от 79 човека, следвана от влак едва 44-ма.

Придвижването с автомобил се явява като най-удобно, тъй като позволява на човека с физическо увреждане да се качи и позиционира съгласно своите възможности, независимо дали шофира или е в ролята на пасажер. От друга страна, автобусите предлагат финансово по-изгодно пътуване, което ги поставя на второ място. Съвременните автобуси са конструирани в полза на човека с

увреждане, при което качването и слизането, особено в случаите, когато не е налице тежко засягане на долните крайници, е достъпно.

Железопътната мрежа остава на последно място поради нейната остаряла и все още непригодна структура относно лицата с увреждания. Малко по-горе споменавам за улесненията, които БДЖ предоставя, но те изискват времеви период от няколко дни, което прави услугата на практика безполезна.

Вземайки предвид видимостта на ревматичните заболявания, във въпросника бе поставен въпросът „Били ли сте обект на негативно отношение, съжаление, любопитство, породени от състоянието Ви, от страна на други хора?“, където 57% са дали положителен отговор, спрямо 35,7% отговорили с „Не“, 7,2% от респондентите са посочили отговор „Не желая да отговоря“. Поставянето на етикети, стереотипизацията спрямо хората с увреждания, като резултат от обществените разбирания, ги поставя в категория на „те“ (другите). „Те“ са отклоняващи се, нездрави. Подобно обозначаване определя социалната идентичност на индивида. Според терминологията, използвана от Гофман, „те“ (инвалидите) са с „развалена идентичност“. Разделянето на „нас“ от „другите“ или на „болни“ от „здравни“ предопределя основите за дискриминация, социално отхвърляне и изключване.

Достъпът до лечение, успешната терапия и правилните здравни грижи са част от необходимите фактори лицата с хронични заболявания да водят *нормален* живот, бивайки част от обществото и социалните процеси. Успешната терапия поставя заболяването в период на ремисия позволявайки на индивида да изпълнява максимално присъщите му социални роли. В този контекст бяха поставени следните въпроси в анкетата: „Доволен ли сте от назначената Ви медикаментозна терапия?“, „Как оценявате връзката лекар-пациент в контекста на взаимоотношенията Ви с лекаря лекуващ Вашето ревматично заболяване?“ и „Каква сума на месец отделяте за лечение и лекарства?“.

169-ма от отзовалите се (62,9%) посочват, че са доволни от назначеното им медикаментозно лечение, 54-ма или 24,4% не са доволни. 42 души смятат, че прилаганата им терапия е задоволителна, което означава, че не се чувстват достатъчно удовлетворени. По един респондент са дали отговори като „Има още какво да се желае“, „Ще видим, сменено ми е лекарството“, „Още не“, „В момента не“, „Засега няма голямо подобрение“, „Предстои ми биологична терапия“ и др. Изнесените данни сочат по-скоро положителна тенденция

относно медикаментозното лечение и неговото въздействие.

Като част от научните изследвания, които съм провеждала през годините с лица с ревматични заболявания, съм се сблъсквала с техните проблеми свързани със взаимоотношенията лекар-пациент, поради това бе поставен въпрос в този контекст. 82-ма от отзовалите се (36,8%) определят взаимоотношенията с лекуващия ги ревматолог като много добри, 53-ма или 23,5% като добри. 42 души смятат, че са задоволителни, което означава, че не се чувстват достатъчно удовлетворени и разбирани. Малко над 10% - 26-ма твърдят, че връзката с лекаря им е незадоволителна, един респондент като не добра, 9-ма (4%) не могат да преценят, а десетима посочват, че нямат лекуващ лекар. Получените данни говорят за трудността във взаимоотношенията с лекаря. Поради хроничността на своето заболяване пациентите имат очаквания от медика свързани най-вече с отношението към тях. Лекуващият специалист трябва да отделя повече време за своя пациент, задавайки въпроси от различно естество, по този начин би могъл да предвиди други заболявания, включително психо-емоционални промени, насочвайки го към друг специалист за допълнителни изследвания.

По-горе вече стана въпрос за разходите, свързани с лечение и възможността за обедняване, социално изключване и неравенства. В представеното от мен изследване респондентите посочват изразходвана месечна сума за лечение и лекарства в рамките най-вече на две категории, а именно до 100 лв. – 116 (52,5%), между 101 лв. и 200 лв.- 60 (21,7%). Най-малък е броят на лицата, имащи месечни разходи за лечение между 401 лв. и 500 лв.- 5-ма (2,3%), с един повече тези изразходващи над 500 лв. месечно. От 201 лв. до 300 лв. посочват 26 човека. Терапията и медицинските разходи при хроничните заболявания трябва да бъде безплатна. Независимо от размера на сумата, ежемесечното отделяне на средства за лечение е предпоставка за обедняване и финансова зависимост.

4. Заключение.

Като обобщение на представеното в настоящата статия мога да кажа, че едно от най-разпространените ревматични заболявания, както по света, така и в България, остава Ревматоидният артрит (включително детско-юношеските разновидности), следван от болестта на Бехтерев (АС) и Лупус (СЛЕ). При голяма част от пациентите този вид заболявания нанасят физически ограничения

и видими деформации по тялото, съпроводени от средна към силна хронична болка, затруднявайки изпълнението на всекидневни дейности и присъщите социални роли.

Натрупаните комплексни условия от страна на социалната среда са граничната линия, която индивидът трябва да преодолее. В контекста на теорията за територията на Аз-а на Ървинг Гофман, социалната граница изпълнява ролята на териториална, където той (човекът с ревматично заболяване) е локализиран в „резервата“ на инвалидността, чрез свиване на личната му сфера, но едновременно с това е част от света на здравите, в чийто *лагер* съществува изначално конструирана концепция за нормалност изградена въз основа на техните възможности и възприятия за това какво е „нормално“.

Темата за здравеопазването и достъпната околна среда ще бъде актуална, докато приетите закони и наредби не започнат да бъдат изпълнявани. Разбира се, в основата на тези проблеми на първо място стои финансовата невъзможност на институциите, но не само – необходимо е лицата с увреждания да бъдат възприемани като част от обществото, а не като „другите“. Когато това се случи в страната ни ще наблюдаваме не само достъпна архитектурна среда, възможности за по-добро здраве, но и подобрен достъп до пазара на труда.

Литература

1. Градев, Д. (2010) Стигма и личностна биография, ИК „Изток-Запад“, София.
2. Ивков, Б. (2019) Социология на инвалидността, Изд. Фабер, Велико Търново.
3. Ивков, Б. и колектив (2017) Разходи за здраве от джоба и неравенства в здравето, УНСС, София.
4. Миленкова, В. (2014) Образование, социален капитал и девиации, В: Сборник Образование и девиации. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград.
5. Николов, Л., Деянова, Л. (1990) Социология на личността, Изд. Наука и изкуство, София.
6. Фотев, Г. (2002) История на социологията – том 2. Труд, София.

Интернет източници:

1. Агенцията по заетостта планира да насърчи подкрепената заетост на 300 безработни с увреждания, 29.07.2021. Достъпно на: <https://www.az.government.bg/bg/news/view/agencijata-po-zaetostta-planira-da->

[nasyrchi-podkrepenata-zaetost-na-300-bezrobotni-s-uvrejdaniya-3662/](https://www.state.gov/reports/2021-country-reports-on-human-rights-practices/bulgaria)

2. Доклад за практиките по спазването на правата на човека в страната – 2021 година Държавен департамент на Съединените щати. Служба по въпросите на демокрацията, правата на човека и трудовите отношения. Достъпно на: <https://www.state.gov/reports/2021-country-reports-on-human-rights-practices/bulgaria>
3. Ивков, Б., 2012: Obuchowska, I. (red.) (1993) Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. PWN. Warszawa- Анджей Твардовски, Достъпно на: <https://bojidarivkov.wordpress.com/2012/08/22/дете-с-увреждане-в-семейството>
4. Ивков, Б. 2015: Социология и психология на хроничната болест, Достъпно на: <https://bojidarivkov.wordpress.com/2015/03/11/социология-и-психология-на-хроничнат/>
5. Ивков, Б., 2016: Как да (само)оценим силата на хроничната физическа болка?, Достъпно на: <https://bojidarivkov.wordpress.com/tag/измерване-на-болката/>
6. Калчева, М.: Подкрепа за работодателите и заетостта. Министерство на труда и социалната политика. Агенция по заетостта. Достъпно на: <https://naso.bg/wp-content/uploads/6-Kremena-Kalcheva.pdf>
7. Николов, Т., 2020 Доц. д-р Ана Джумалиева: Достъпността е необходима и е важно да се изгради, В. Строител, 15.05.2020. Достъпно на: <https://www.bdz.bg/bg/a/informaciia-za-transportnoto-obslujvane-na-hora-s-uvrejdaniia-i-lica-s-namalena-podvijnost>
8. Breivik, H., Collett, B., Ventafridda, V., Cohen, R. and Gallacher, D. Survey of chronic pain in Europe: Prevalence, impact on daily life, and treatment. European Journal of Pain. 2005; 10: 287-333. doi:10.1016/j.ejpain.2005.06.009. Available at: https://www.researchgate.net/publication/7664400_Survey_of_Chronic_Pain_in_Europe_Prevalence_Impact_on_Daily_Life_and_Treatment
9. European Pain Federation. Pain Proposal. Improving the current and future management of chronic pain. Accessed January 2021. Available at: https://europeanpainfederation.eu/wp-content/uploads/sites/21/2016/06/pain_proposal.pdf
10. U.S.DEPARTMENT of STATE (2021): **2020 Country Reports on Human Rights Practices: Bulgaria**, Bureau of democracy, human rights, and labor.: <https://www.state.gov/reports/2020-country-reports-on-human-rights-practices/bulgaria/>

Българската образователна система - предимства и недостатъци

Bulgarian educational system-advantages and disadvantages

Василка Тасева, докторант

Vasilka Taseva , PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: vasq_776@abv.bg

Резюме: *Настоящият доклад е фокусиран върху учителската професия и предизвикателствата, пред които голяма част от българските учители са изправени всеки ден. Обсъдени са някои от най-значимите културни аспекти, както и принципите, на които е подчинено развитието на съвременното общество. Поставен е акцент върху ефекта на глобализацията в сферата на образованието и някои от необходимите промени за оптимизацията на образователния процес. Основна цел да доклада е да илюстрира образованието като източник на многобройни възможности за икономическо и културно израстване и като основен фактор за опазването на националната идентичност.*

Ключови думи: *ценности, криза, образование*

Abstract: *This report is focused on the teaching profession and the challenges that a large part of Bulgarian teachers face every day. Some of the most significant cultural aspects are discussed, as well as the principles that govern the development of modern society. A particular focus is placed on the effect of globalization in the field of education and some of the necessary changes for the optimization of the educational process. The main purpose of the report is to illustrate education as a source of numerous opportunities for economic and cultural growth, and as a main factor for the preservation of national identity.*

Keywords: *values, crisis, education*

1. Въведение

Духовното израстване на индивида е силно повлияно от заобикалящото го общество и образованието, което той получава. Напредъкът във функционирането на образователната система играе важна роля за насърчаване на това развитие. Реформирането на сферата на образованието обаче се оказва трудна задача. Въпреки своята далновидна природа и постоянна активност, промените, въведени в образованието и училищата, обикновено са бавни, тежки и сложни. Тези модификации са предимно реактивни и са насочени към наваксване на обществените изисквания, често наложени поради външни влияния върху социалната среда³¹.

Образованието е тема на множество дискусии в днешното общество. От решаващо значение е да се обърне внимание на проблемите, които пряко влияят върху основата на образователното възпитание на децата, от ранните им години в предучилищна възраст и начално училище до завършването на средно образование и след това във висшето образование. За да се отговори на очакванията на българското общество, трябва да се поемат нови предизвикателства, като повишаване на качеството и ефективността на образованието и обучението, фокусирането върху развитието на потенциала на учениците, включително тяхната инициативност, креативност и предприемаческо мислене, и осигуряването на равни възможности за всички деца. Освен това е важно да се подкрепя култивирането на ключови компетенции, които насърчават личностното израстване през целия живот, като същевременно се стимулира култура на учене през целия живот и непрекъснато самоусъвършенстване.

2. Цел и задачи на изследването

Преглед на съществуващите теоретични постановки относно предимствата и недостатъците на българската образователна система; анализ и изясняване на същността на образованието у нас; формулиране на хипотези; изводи от цялостното изследване.

³¹ Балкански, П. и др. (2010) Иновации в образованието: от теорията към практиката, Сборник статии. София: Просвета.

3. Хипотези на изследването

1. Допуска се, че за да се приведе в съответствие с новите цели и методологии, образованието в училищата и университетите не трябва да бъде стандартизирано, а по-скоро съобразено с конкретни цели.

2. Предполага се, че след като влиянието на човешкия капитал продължава да се разширява, значението на образованието за оформянето на икономиката и обществото става все по-важно.

3. Допуска се, че едни от основните проблеми пред учителското съсловие е застаряването, както и недостатъчно високият процент упражняващи професията след завършване на своето висше образование.

4. Предполага се, че учителите се нуждаят от по-добра подготовка, за да могат да изпълняват задълженията си и да не изостават в бързо променящата се среда=

4. Инвестиции в образованието

Въпреки увеличението на средствата, отпускани за образование, системата продължава да изпитва затруднения. Разходите за образование са едни от най-ниските в рамките на ЕС и са под средната стойност от 4,6%³². Все още са налице различия между училищата в големите градове и тези в по-бедните общини, където липсва основно оборудване и технически съоръжения за нормално протичане на учебния процес, особено в електронна среда³³.

За да се подобрят условията в системата на образованието в бюджета за 2022 година, Министерството на образованието и науката предлага увеличение на учителските заплати с 14,5%³⁴. Предвидени са 834 млн. лева повече за образование, като освен заплатите, ще се увеличат и средствата за издръжка на училищата. В проектобюджета са подsigурени и средства за четиригодишните деца, които вече задължително ще ходят на детска градина, както и компенсации за неприетите такива³⁵.

4.1. Образование в ранна детска възраст и училищно образование.

Придобиването на основни познания и умения в ранна детска възраст е от

³²Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година.

България

³³ Пак там.

³⁴ Споразумение за съвместно управление на Република България в период 2021 – 2025 г. (2021).

³⁵ Министерство на финансите. (2021). Указания за подготовката и представянето на проектобюджетите на първостепенните разпоредители с бюджет за 2022 година и на актуализираните им бюджетни прогнози за 2023 и 2024 г. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://www.minfin.bg/bg/1475>

изключително значение за постигането на добри академични резултати на по-късен етап от училищното образование. Предучилищното образование е една от основните теми в европейските политически програми на Съвета на Европа. След 2010 година ЕС поставя на челно място въпросите за гражданството, равния достъп до образование и правата на децата, като по този начин обосновава необходимостта от обучение и грижи в ранна възраст. Включването на 4-годишните деца в задължителното предучилищно образование, отмяната на таксите в държавните и общински градини през 2022 година, както и компенсациите за неприетите деца в системата, са част от мерките за предотвратяване на преждевременното напускане на училище.

Причините за не включване в образователната система в ранна възраст са свързани с много фактори като нисък социален статус, наличие на специални образователни потребности, липса на осъзнатост за ползите от предучилищното образование за развитие на положително отношение към училището и мотивацията за учене. Продължителното отпадане на децата на българските турци и роми от предучилищните заведения има изключително тежки последици, тъй като повечето от тях тръгват на училище, без да владеят добре официалния български език и без да са усвоили основните умения за успешното справяне с учебния процес, което предопределя и по-високия риск от ранно отпадане от училище. Моделите на поведение и социализация в много ромски групи, особено в гетата, се различават значително от тези на българските семейства от средната класа и това внася допълнителни затруднения за адаптацията на децата от уязвимите групи.

За да се повиши процентът на записване на децата, през 2019 година се стартира с изпълнението на проект „Активно включване в системата на предучилищното образование“. Той цели да се разшири достъпа до образование в ранна възраст от децата от уязвимите групи с различен майчин език. За да бъде постигнато тяхното социално приобщаване към връстниците им, се предоставя допълнително обучение по български език. Друга дейност към проекта е обезпечаване на средствата за такси за градини с голям брой деца от уязвими групи, осигуряване на безплатни учебни пособия и допълнителен педагогически и непедagogически персонал³⁶.

³⁶ Министерство на образованието и науката. (2019). Активно приобщаване в системата на предучилищното образование. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://www.mon.bg/bg/100788>

Въпреки положените усилия, все още не се наблюдава съществен напредък в дела на преждевременно напусналите ученици, чиято средна стойност е около 12-14%, което надвишава тази за ЕС – 10,6%³⁷. Основните мерки, които се въвеждат за задържане в училище, включват дейности за преодоляване на пропуските и повишаване на мотивацията за учене. Негативните демографски тенденции предопределят бъдещето на образователната ни система и придобиването на основни знания и умения от всички членове на обществото е ключово³⁸.

4.2. Висше образование.

В България основната цел на висшето образование е да осигури напреднало обучение за квалифицирани специалисти извън средното образование, като същевременно насърчава напредъка на науката и културата³⁹. Сегашната система за висше образование се състои от общо 51 висши заведения, както публични, така и частни, както е определено от Закона за висшето образование. Тези институции включват университети, специализирани висши учебни заведения и независими колежи. От 51 институции 37 са публични (състоящи се от 25 университета, 11 специализирани висши учебни заведения и 1 независим колеж), докато останалите 14 са частни (състоящи се от 5 университета, 2 специализирани висши учебни заведения и 7 независими колежа). Учебната година е разделена на два семестъра и обикновено обхваща 32 седмици обучение. Конкретната начална дата за всяка учебна година се определя от съответното висше училище.

Администрирането на системата се извършва както на държавно, така и на институционално ниво. Държавата е отговорна за създаването и изпълнението на цялостна, дългосрочна национална стратегия за развитие на висшето образование. Освен това той гарантира академичната независимост на висшите учебни заведения, като същевременно дава приоритет на качеството на образованието и научните изследвания. Междувременно управлението на отделните висши училища се осъществява в съответствие с правото им на упражняване на академично самоуправление. За да улесни този процес,

³⁷Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България

³⁸Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България

³⁹ "7. Bulgaria bg: Висше образование", <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/bg/national-education-systems/bulgaria/bulgaria-bgvisshe-obrazovanie>.

държавата предоставя подкрепа чрез разпределяне на ресурси чрез конкурентен процес на подбор.

От 1995 г. Законът за висшето образование е основният документ, уреждащ тази конкретна област.

В областта на висшето образование е ограничено участието на студенти в неравностойно положение. По данни на Националния статистически институт, студентите, записани в образователните степени „бакалавър“, „професионален бакалавър“, „магистър“ и „доктор“, са 226.4 хиляди през учебната 2020/2021 година, като продължава техният спад през последните 3-4 години⁴⁰. Ръст бележи броят на записаните докторанти, като през последната година те са 6570, със 130 повече през 2019/2020.

Висшето образование все още не е достатъчно съобразено с нуждите на пазара за труда и не съответства на търсенето на определен набор от умения. Висшистите в сферата на науката, технологиите и инженерството са в пъти по-малко от тези в областта на социалните науки, стопанството и правото. Мерките за преодоляване на несъответствията включват допълнително финансиране на специалности с недостиг на пазара на труда и преразпределяне на броя на студенти по специалности, при които се наблюдава свръхпредлагане⁴¹.

4.3. Професионално образование и обучение.

Придобиването на жизненоважни умения чрез професионално образование и обучение (ПОО) насърчава личностното израстване, подобрява перспективите за работа и стимулира активното участие в обществото. Освен това, то допринася за повишаване на производителността на бизнеса, конкурентоспособността, както и за осъществяване на научните изследвания и иновациите.

В Европа мрежите от заинтересовани страни, свързани със системите за професионално образование и обучение, са широко изградени. Тези мрежи се управляват ефективно чрез участието на социални партньори, включително работодатели и профсъюзи, и работят в рамките на редица организационни органи като търговски камари, комитети и съвети. Първоначалната фаза на ПОО

⁴⁰ Национален статистически институт. (2021). Образованието в Република България през учебната 2020/2021 година. Извлечено на 14.12.2021 г. от: https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Education2020_8POU0B1.pdf

⁴¹ Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България.

обикновено се случва по време на гимназиалното образование, след завършване на средното образование и преди навлизането на работната сила. Тази фаза може да бъде предприета или в училищната среда, предимно в класни стаи, или в работна среда като центрове за обучение и предприятия.

След завършване на първоначално образование и обучение или при навлизане на работната сила лицата могат да участват в продължаващо ПОО. Тази фаза има за цел да подобри съществуващите знания, да улесни придобиването на нови умения, да подкрепи лицата при преквалификация и да насърчи продължаващото лично и професионално израстване. Важно е да се отбележи, че продължаващото професионално обучение се провежда предимно в работни условия.

В сферата на професионалното образование и обучение през 2018 година Министерски съвет приема списък с професии, за които има недостиг от специалисти, като на училищата, предлагащи такива специалности, се осигуряват условия за допълнително финансиране. Въпреки това процентът на наскоро завършилите ПОО (66,4% през 2018 година) продължава да е под средната стойност за Европейския съюз от 79.5%.

През 2020 година стартира изпълнението на проект „Подкрепа за дуалната система на обучение“, чиято цел е да спомогне за повишаване на съответствието на професионалното образование с пазара на труда. Един от начините за постигане на проектната цел е насърчаването на обучението на квалифицирани специалисти за професии, които са от ключово значение на икономиката на България. Чрез проекта на работодателите се предоставя възможност да наемат кадри с необходимия опит и подготовка, чрез осигуряване на обучение в реална работна среда за тези кадри. По този начин се изгражда необходимата връзка между образованието и бизнеса.

Подобряване на уменията и компетенциите на преподавателите по професионална подготовка са също заложили към дейностите по проекта. Осигуряването на допълнително финансиране на учениците по време на обучението им, под формата на стипендии, би намалило значимостта на социалния фактор като причина за отпадането им от образователната система⁴².

⁴² Министерство на образованието и науката. (2020). Стартира изпълнението на проект „Подкрепа на дуалната система на обучение“ с конкретен бенефициент – Министерство на образованието и науката. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://www.mon.bg/bg/100793>

4.4. Обучение за възрастни.

17.4% от населението в трудоспособна възраст (25 – 64 години) в България е нискоквалифицирано. Този показател е проблематичен и предполага повишаване на квалификацията и преквалификация дори и за работни позиции с изискване на елементарно равнище на умения. През последните години България прави съществени стъпки към промяна на това предизвикателство. Можем да споменем приетия Национален план за действие по заетостта, който цели да повиши квалификацията сред лицата от неравностойно положение⁴³.

Предположението, че хората притежават присъщо знание как да учат, често се пренебрегва⁴⁴. Това предположение се основава на факта, че всички ние сме преминали през учебния процес през училищните години. Този начин на мислене обаче може да се окаже опасен, когато става въпрос за прилагане на учебни програми в корпоративна среда. Образователните програми са разработени с разбиране за това как децата и юношите учат, като се взема предвид времето, което могат да отделят за учене. Но дали възрастните придобиват знания по същия начин?

Използването на теорията за обучението на възрастни става решаващо в този контекст. Разбирането на предпочитаните методи на учене на възрастните позволява персонализирането на корпоративните инициативи за обучение, за да се възползват от техните уникални характеристики. Те включват тяхното желание да придобият приложими знания, склонността им да свързват новата информация с личния опит и стремежа им да подобрят своите умения.

За да се разберат принципите на теорията за ученето на възрастните и нейното практическо приложение, е полезно да се прави разлика между процесите на учене на възрастни и деца.

Какви са разликите между обучението на възрастни и обучението на децата?

Обичайно е корпоративните обучения да приемат образователни модели, използвани в училищата, което може да се очаква, като се има предвид, че училището често е първоначалната и най-широка среща с учебна атмосфера. Въпреки това е изключително важно да се признае, че мотивацията зад ученето

⁴³Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България.

⁴⁴ "Обучението на възрастни – какво трябва да се знае?", <https://spocreativity.com>.

на възрастни се различава от тази на децата.

Учениците придобиват знания в рамките на образователната система благодарение на структурираната среда, която насърчава тяхната ангажираност. Те са разположени в класна стая заедно с връстници, които притежават сходни способности и възраст, и имат основна задача да учат през цялото време в училище. Импулсът зад техните усилия е предимно външен, тъй като те се стремят да задоволят очакванията на своите родители и възпитатели (поне докато достигнат равнище на зрялост, при което признават присъщата стойност на ученето).

След като завършим образованието си, има осезаема промяна. Възрастните избират да търсят знания въз основа на тяхната възприемана стойност. Независимо дали е предмет на лично очарование, или средство за професионален напредък, ние участваме в обучението, водени от нашите собствени страсти и стремежи.

Понякога значението на тази диференциация се пренебрегва в корпоративното обучение. В такива случаи подходът към ученето наподобява този в традиционната училищна среда, където индивидите са групирани заедно и са принудени да усвояват информация. Следователно не е изненада, че този модел се оказва неефективен.

Възрастните, които са посветили години на своето образование, обикновено не са склонни да се занимават с допълнителна курсова работа, която прилича на домашна.

Във всяка дадена класна стая ще има обучаеми на различни нива на знания, в резултат на което някои хора се стремят да наваксат, докато други може да се чувстват неангажирани поради предварителното си запознаване с материала.

Научната литература съдържа различни теории за ученето на възрастни, всяка от които предлага различни гледни точки и обяснения.

Основният принцип на трансформативните подходи за учене твърди, че една истинска учебна среща трябва да има силата да доведе до лична трансформация. За да се приложи този принцип в действие, е нужно да се започне с проектиране на обучителни сесии, които отговарят на уникалните нужди на вашата аудитория, и след това да се премине към ангажиращи дейности, които насърчават поставянето под въпрос на предположенията и изследването на алтернативни гледни точки.

Концепцията за самонасочващо се учене признава, че по-голямата част от обучението за възрастни се случва извън формалните образователни среди. Фокусът е върху подобряване на възможностите за неформално учене, което може да се постигне чрез различни средства, като предлагане на образователни материали, подпомагане на хората при проектирането на техните учебни пътувания и ретроспективна оценка на техните резултати от обучението.

Ядрото на обучението за възрастни се крие в концепцията за обучение чрез преживяване, което подчертава значението на личния опит. Най-ефективният начин възрастните да учат е чрез активно участие и практически опит. В резултат на това учебните дейности включват до голяма степен методи като ролеви игри и симулации.

Концепцията за андрагогиката обхваща и интегрира различни гледни точки, изследвани в гореспоменатите теории. Това включва признаването на разликите между възрастни и деца като отправна точка за проектиране на учебния процес. При този подход учебните преживявания са пригодени с разбирането, че възрастните притежават свои собствени уникален житейски опит и мотивация. Те са способни да поемат собственото си обучение, да се възползват от практически дейности и имат предпочитание да прилагат новооткритите си знания към сценарии от реалния живот бързо, вместо да отлагат.

Тези теории се предлагат в множество вариации, но би било погрешно да се смята, че всяка една е окончателна теория. Всяка теория предлага ценни перспективи за процесите на обучение на възрастни. Въпреки това е изключително важно да се признае, че не всички възрастни учат по еднакъв начин. Следователно е от съществено значение да се приеме смесен подход, който включва множество теории, за да се погрижат за нуждите на мнозинството.

4.5. Изводи.

Въпреки увеличеното финансиране за образование, образователната система на България продължава да е изправена пред предизвикателства, като разходите за образование са едни от най-ниските в ЕС. Все още има разлики между училищата в големите градове и тези в по-бедните общини, където липсва основно оборудване и технически съоръжения. Министерството на образованието и науката предлага 14,5% увеличение на учителските заплати в бюджета за 2022 г., като за образованието са предвидени 834 млн. лв. повече. Включването на 4-годишните деца в задължително предучилищно образование,

премахването на таксите в държавните детски градини и компенсациите за неприетите в системата деца са част от мерките за предотвратяване на преждевременното напускане на училище.

5. Дефиниране на понятието „социална криза“.

Въвеждането на задължителното предучилищно образование у нас е един от начините за справяне с настъпилата социално-икономическа криза в България, която ще има следните положителни ефекти върху системата⁴⁵:

- Повишаване на готовността на децата за училище;
- Подкрепа за децата с майчин език, различен от българския;
- Намаляване на безработицата сред детските и началните учители.

Преди да разгледаме последиците от икономическата, политическата и социалната кризи върху българското образование, е редно да изясним понятието „криза“⁴⁶. То произлиза от старогръцки и означава „мнение, оценка“, като по-късно се добавя и оттенъкът „изостряне“.

Криза представлява всяка ситуация на изпитание с висока интензивност, която трябва да бъде преодоляна. Валидно е и обратното понятие – че всяка ситуация на изпитание, която е силно интензивна и изисква взимане на адекватно решение, може да се нарече криза. В днешно време думата „криза“ се употребява неограничено и е по-скоро с метафоричен смисъл. Обикновено се визира състояние на упадък и провал, предшествано от влошаване на състоянието или условията⁴⁷.

Терминът „социален“ се свързва с думата „социум“ („общество“). Според Гиденс и Сътън, „обществото е концепция, използвана да се опишат структурираните отношения и обичаи между голяма общност от хора, които не могат да бъдат сведени до елементарно събиране или съвкупност от индивиди.“⁴⁸

Имайки предвид двете дефиниции, можем да определим понятието „социална криза“ като влошаване на състоянието на отношенията в обществото и условията в него.

Понятието „социална криза“ се отнася до ситуация, при която

⁴⁵ Попов, Н., Пиронкова, М. (2007). Образователната система в България. Бюро за педагогически услуги. София. стр. 261.

⁴⁶ Трендафилова, Б. (2015:71). Аспекти на съвременната световна икономическа криза. Том 7. Международно Висше Бизнес Училище. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://ibsedu.bg/bg/page/141-arhiv>

⁴⁷ Попов, С. (2021). Университетски речник. Основни понятия. Нов български университет. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtq>

⁴⁸ Giddens, A. and Sutton, Ph. W. (2017:32). Essential Concepts in Sociology. Polity Press. UK and USA

съществуващият социален ред е нарушен и обществото не е в състояние да функционира ефективно. Социалната криза се характеризира с разпадане на социалните норми, ценности и институции, което води до чувство на несигурност, нестабилност и несигурност. Тя може да се прояви в различни форми, като икономическа криза, политическа криза, екологична криза и здравна криза. Въздействието на социалната криза често се усеща по-остро от уязвимите и маргинализирани групи, изостряйки съществуващите неравенства и социални напрежения.

Има няколко фактора, които допринасят за появата на социална криза, включително икономическо неравенство, политическа нестабилност, социално изключване и влошаване на околната среда. Във времена на криза тези фактори могат да си взаимодействат и да се подсилват взаимно, което води до порочен кръг на социален упадък. Бюджетните реформи, планирани по време на криза, трябва да бъдат внимателно обмислени, за да се избегне непропорционално засягане на хората с най-ниски доходи.

За да обобщим, понятието „социална криза“ е сложно и многостранно явление, което присъства през цялата история и продължава да засяга обществата днес. Характеризира се с разпадане на социалните норми и институции и може да бъде причинено от различни фактори като икономическа нестабилност, политически вълнения и социално неравенство. Разбирането и справянето със социалната криза е от решаващо значение за насърчаване на стабилността и благосъстоянието в обществата и изисква всеобхватен и съвместен подход от лица, общности и правителства.

6. Въздействие на социалната криза върху образованието

В настоящата част от разработката ще разгледаме някои от основните социално-икономически процеси и демографски промени през последните години, които дават отражение върху българската образователна система.

6.1. Влияние на икономическата криза върху българското образование.

Степента на образование е фактор, който влияе пряко върху продуктивността на работната сила и заетостта на пазара на труда. Освен за нарастване на производителността на труда, образованието е водещо и за успешната реализация на лицата в трудоспособна възраст. Параметрите на икономическата среда дават отражение върху степента на влияние на

образователната система⁴⁹.

Настъпилата глобална финансова и икономическа криза през 2007-2008 година неминуемо оказва влияние върху всички отрасли на икономиката, включително образованието.

Кризата заварва България неподготвена основно заради погрешната държавна политика през последните няколко десетилетия. Повлияна от Международния валутен фонд, държавата обръща повече внимание върху макрофинансовите показатели като стабилен валутен курс, ниска инфлация и др. и не поставя акцент върху микроикономиката. Сред пренебрегваните показатели са заетостта, социалната политика, здравеопазването и образованието⁵⁰.

Влошените икономически условия повлияват най-вече върху младите хора с ниска степен на образование и без трудов опит. Наложително е те да бъдат плавно преведени към пазара на труда и да получат необходимата им информация, за да направят правилен избор на работа⁵¹.

Икономическата и финансовата криза дават пряко отражение върху образователната система по отношение на ресурсите, които държавата може да си позволи да отпусне от бюджета. Още по-голям проблем се оказва стагнацията на работния пазар, поради която много българи изпитват финансови затруднения да издържат семействата си. Разходи като учебни пособия, допълнителни образователни курсове, униформи и технологични средства за обучение не могат да бъдат изцяло адекватно посрещнати и това води до по-ниско качество на подготовката на учениците, влошени академични резултати и ниско самочувствие.

Именно в период на икономически застой прави особено голямо впечатление класовото разделение между отделните ученици и семействата им. Това се отразява негативно в емоционален план на децата и подрастващите и ги кара да бъдат неуверени и изпитващи недоверие в държавата и образователната система, поставящи ги в неравностойна позиция. Заради липсата на достатъчни финансови ресурси много семейства остават без или само с един работещ

⁴⁹ Жекова, С., Димова, Д. (2017:178). Връзка между образованието на икономически активните лица в Р. България и позициите им на пазара на труда в условия на икономическа нестабилност. Институт за икономически изследвания на БАН. Година 26. 2017.3

⁵⁰ Ангелов, И. (2009:9). Световната икономическа криза и България. Годишник на УНСС. 2009. УИ Стопанство. София

⁵¹ Министерство на образованието и науката. (2009:13). Национална стратегия за младежта 2010 – 2020. Извлечено на 8.01.2022 г. от: <https://www.mon.bg/bg/100208>.

родител, което принуждава младежи, навършили трудоспособна възраст, да се включат към пазара на труда, като се занимават извънредно с нискоквалифициран труд, за да подпомогнат семейния бюджет. Това води до по-малко време, в което учениците могат да се подготвят за уроците, а оттам и до обезверяване, че ученето реално може да повиши жизнения стандарт на живота в България. Претоварените родители също нямат възможност да подпомогнат децата си при изготвяне на домашните работи заради дългите работни часове.

От много години поговорката „Който учи, той ще сполучи“ е загубила своята стойност и е приемана с насмешка. Тъй като все още не е добре наложена практиката работодателите да инвестират в допълнителни обучения и квалификация на своите млади служители, много от тях пристъпват на новото работно място със страх, демотивация от предлаганото заплащане, както и недоволство от условията на труд. Младите хора стават потенциално застрашени да станат част от сивата икономика като започват най-често работа в сферата на търговията, обслужването и услугите, където не се изискват строго специфични умения на работното място⁵².

Икономическата криза оказва влияние не само върху дела на образованието, но и като цяло върху качеството на живот на младите хора. Младежите от възрастовата група 15 – 30 години продължават да обитават жилището на своите родители до по-късен етап в сравнение с връстниците си от останалите европейски държави. Средната възраст, на която младите жени напускат дома си е 28, а мъжете – 32 години. Като основна причина се посочва липсата на регулярни доходи, за да живеят под наем или в собствено жилище⁵³.

Въпреки желанието на голям брой млади хора за стартиране на собствен бизнес, относителният дял на самонаетите лица на възраст между 16 и 24 години е по-нисък в сравнение със съседните на България държави, както и под средния за държавите членки на Европейския съюз – 3,4%⁵⁴. Като основен фактор за стартиране на собствен бизнес повече от половината от интервюираните българи посочват печеленето на пари, възможността сами да са си „началници“ и бягството от безработицата. За разлика от връстниците си в останалите членки на ЕС, търсенето на нови предизвикателства не е водеща причина за започване на

⁵² Пак там.

⁵³ Евростат. (2009:29). Младежта в Европа. Статистически портрет.

⁵⁴ Пак там, с. 117

самостоятелен бизнес⁵⁵.

През последните две години, в които сме потърпевши от световната епидемия от Covid-19, се появяват значителни затруднения за частния образователен сектор в лицето на образователни центрове, предлагащи услуги за ученици и студенти. Заради неколнократните затваряния и намаляване на допустимия брой курсисти, много частни образователни институции са принудени да затворят или да съкратят своя персонал. Известна е практиката сред българските учители да увеличават своите доходи чрез предлагане на частни уроци извън работно време. Тази възможност е ограничена и заради липсата на адекватни технологични средства, с които да бъде проведено дистанционното обучение на учениците. Особено осезаемо пандемията оказва влияние в училищата в малките населени места, защото в тях често липсва съвременно технологично оборудване и апаратура. Последиците от закъснелите реформи в това отношение стават видни за цялото общество и затвърждават мнението, че не се полагат достатъчно навременни усилия по отношение на постигане на високо качество на образованието у нас.

6.2. Влияние на политическата криза върху българското образование.

Икономическата криза е един от определящите фактори за развитието на политическата ситуация в страната. Актуализацията на бюджета към 2010 година затвърждава мнението, че правителството на ГЕРБ е допуснало грешки, водещи до влошаване на състоянието на икономиката в България. Забавените реформи в ключови сектори, както и увеличеният бюджетен дефицит, довеждат до задълбочаващи се кризисни процеси⁵⁶. Използването на средства от фискалния резерв е краткосрочно решение за преодоляване на последствията от кризата, но в дългосрочен план това може да има негативен отзвук⁵⁷.

Към 2017 година разходите от общия бюджет за образование се повишават с 8 % в сравнение с предходната година, което представлява 3,6% от БВП⁵⁸. Въпреки това системата продължава да е недостатъчно добре финансирана, като се нарежда под средната стойност за ЕС от 4,6%. Увеличението на заплатите на учителите също генерират допълнителни разходи през следващите години.

⁵⁵ Пак там, с. 133

⁵⁶ Карасимеонов, Г., Любенов, М. (2010:1). Барометър. Политическите партии в България. Година 10. Брой 2. Април – юни 2010.

⁵⁷ Пак там

⁵⁸ Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България.

От управляващите се изисква да обърнат повече внимание върху разработването на политики и реформи за инвестиране в настоящата и бъдещата работна сила по отношение на квалификация и преквалификация. Все още е слабо застъпено обучението на възрастните, въпреки че се наблюдава недостиг на специалисти в определени области. Заставянето на учителското съсловие и ниският престиж на преподавателската професия са едни от предизвикателствата, с които трябва да се справят образователният министър и неговият екип.

Непривлекателните условия на труд и ниското заплащане в държавния и общинския сектор се възприемат като основни причини младите хора да не избират да стават учители. Това намира отражение в тяхната мотивация, а оттам и в липсата на възможност за професионално развитие и влошаване на дисциплината в час. Застаряването на работната сила предвещава и недостиг на учителски кадри, въпреки по-малкия брой ученици⁵⁹.

Със започналите изменения през 2016 година в Закона за предучилищното и училищното образование се цели учителите да бъдат поставени в центъра на образователната реформа, като се правят редица стъпки за повишаване на привлекателността на професията. За да може образователната ни система да се справи с предизвикателствата, се съставя план за повишаване на учителските заплати, както и педагогиката се включва като приоритетна професия в списъка на висшето образование, като за това получава и допълнително финансиране. Това означава, че таксите за обучение по тази специалност ще бъдат премахнати, както и по други, по които се наблюдава недостиг на кадри⁶⁰.

Въпреки положените усилия можем да обобщим, че проблемите на образователната ни система не са напълно идентифицирани, а това води и до липса на адекватен анализ на последствията. Незадоволителната ефективност на работата на системата се изразява във все още непостигнат равен достъп до образование. Нивата на функционална и базова грамотност също са ниски и задачите, чието решение трябва да намерят управляващите, са много и разнопосочни⁶¹.

6.3. Влияние на здравната криза върху българското образование.

⁵⁹ Пак там.

⁶⁰ Пак там.

⁶¹ Христова, А., Баев, С., Петрова, С., Тошева, Е. (2019:2). Проблеми на предучилищното и училищното образование в България и възможности за ограничаване на тяхното негативно въздействие. Институт за изследвания в образованието.

През 2020 година гражданите и институциите са подложени на сериозни изпитания, като достъпът до образование се оказва предизвикателство за мнозинството от българските семейства. В Закона за предучилищно и училищно образование се залага нова форма на обучение: „за ученици в дневна, вечерна, задочна, индивидуална и комбинирана форма на обучение, както и в дуалната система на обучение се организира обучение, както и подкрепа за личностно развитие от разстояние в електронна среда чрез използване на средствата на информационните и комуникационните технологии.“⁶²

Властите, работещите в образователната система, както и учениците и техните семейства се изправят пред редица проблеми, наложени от преминаването към обучение в електронна среда. И тъй като българската система не се различава по нищо от останалите традиционни образователни системи, предоставящи достъп до реалното училище, се стига до промени в редица практики, които да подпомогнат бързото и ефективно обучение в дигитална среда⁶³.

През март 2020 година са затворени всички детски градини и училища на територията на страната, като това се отразява на над 700 000 хиляди деца в предучилищна и училищна възраст. На преден план излиза класовото различие, което оставя голям брой деца от уязвимите групи без достъп до образование, тъй като не разполагат с устройства и интернет. Според проучване на УНИЦЕФ 8,3% от учениците не са участвали редовно в дистанционното обучение или изобщо не са участвали. Само 35% от детските градини са продължили работа, а 63% от специалистите по приобщаващо образование са работили редовно с деца с увреждания по време на извънредното положение, като са помагали на не повече от половината от децата с увреждания⁶⁴.

По време на локдауна през 2020 година 3,5% от родителите се сблъскват със затруднения по покриване на разходите за храна, 40% имат нужда от помощ за отглеждането на децата си, за да могат да ходят на работа, а 52% считат, че трудности срещат децата, чиито родители са дълготрайно безработни⁶⁵.

⁶² Закон за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.).

⁶³ Омбудсман на Република България. (2021:24). Децата и Covid-19. Въздействие на кризата върху правата и интересите на децата в Република България.

⁶⁴ УНИЦЕФ България. (2020:6). Бърза оценка на въздействието на COVID-19 върху образованието: задълбочаване на пропуснатото. Извлечен на 9.01.2022 г. от: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/9256/file>

⁶⁵ УНИЦЕФ България. (2020:1). Бърза оценка на въздействието на COVID-19 върху образованието: задълбочаване на пропуснатото. Извлечен на 9.01.2022 г. от:

Предизвикателството на родителите да съчетават домакинските ангажименти и работните задължения е особено осезаема в семействата на по-малките ученици. Те са изпитвали по-голяма нужда от помощ при включването в онлайн обучението, изпълнението на работните задачи и разбирането на учебния материал. Въпреки оказаните усилия от страна на родителите, се е чувствала липсата на педагогически специалист. Самите учители оценяват положително подкрепата на родителите по време на извънредното положение, тъй като те стават преки свидетели на начина, по който учат децата им, както и предизвикателствата, пред които са изправени учителите по време на учебния процес.

Изследване сред експерти, работещи в РУО, показва, че учебният процес е продължил във всички училища, като се е създала комбинация от различни методи, по която това да с случи. В две трети от учебните заведения е провеждано електронно обучение, а в една трета са използвани учители, които е трябвало да разнасят материали по домовете на учениците⁶⁶.

Като основен негативен ефект от преминаването към дистанционно обучение, можем да споменем претовареността на учителите с извънредни дейности – 44,7%⁶⁷. Все пак това е довело и до оптимизация на работния процес в училище според 36,8% от анкетирания експерти от РУО⁶⁸. Обнадеждаващ е фактът, че за близо 70% от специалистите са на мнение, че образователната ни система разполага с ресурси за подкрепа на децата от уязвимите групи, които са изложени на риск от отпадане.

Въпреки това в обществото ни често се говори за понижените учебни резултати по време на дистанционната форма на обучение. Не се проследява достатъчно добре присъствието в час, а изпитванията под формата на тестове не са напълно ефективни и не показват изцяло доколко са се подготвили учениците по съответния учебен предмет. Мотивацията спада, тъй като е възпрепятствано участието в извънкласни дейности. Учители алармират, че усвояването на учебния материал в електронна среда не е толкова ефективно както в присъствена

<https://www.unicef.org/bulgaria/media/9256/file>.

⁶⁶ Global Metrics Ltd. (2020:4). Въздействие на пандемията COVID-19 върху предучилищното и училищното образование – гледна точка на специалисти, работещи в сферата на приобщаващото образование.

⁶⁷ Global Metrics Ltd. (2020:13). Въздействие на пандемията COVID-19 върху предучилищното и училищното образование – гледна точка на специалисти, работещи в сферата на приобщаващото образование.

⁶⁸ Пак там.

форма, а в много семейства родителите не разполагат с необходимите знания, време и ресурси, за да подпомогнат децата си в ученето⁶⁹.

Отрицателният ефект в емоционален и социален план е един от водещите по време на здравната криза вследствие от Covid-19. 80% от учениците и родителите споделят, че намалените социални контакти са сериозен проблем. 90% от учителите подкрепят също тази теза. Поради липсата на контакти с връстници се понижават и социалните умения на подрастващите. 50% от децата все по-често изпитват негативни емоции като тревожност, раздразнителност, самота и депресия заради липсата на общуване, което е пряко последствие върху психичното здраве и може да даде отражение и на по-късен етап от живота⁷⁰.

Предизвикателствата, пред които е изправена образователната ни система през последните две години, излизат на преден план в сигналите и жалбите на гражданите към националния омбудсман. Най-често срещаните проблеми са свързани с:

- временно преустановяване на учебния процес;
- прекъсване на присъственото обучение;
- качество на провежданото дистанционно обучение;
- гарантиран равен достъп до обучението в електронна среда;
- дигитално неравенство;
- изискване за носене на маски на открито и закрито;
- обезпеченост с технически средства на нормално протичащ учебен процес;
- провеждане на Национално външно оценяване на учениците от VII клас и на държавните зрелостни изпити – обхват и редуциране на учебния материал;
- липса на възможност учениците да се включат в спортни мероприятия и да водят здравословен начин на живот по време на пандемия;
- липса на достатъчен ресурс за подкрепа на деца с увреждания.

Едно от най-сериозните посегателства върху правата на децата, което бележи ръст по време на пандемията, е увеличаващите се случаи на насилие над деца. По данни на Държавна агенция закрила на детето от Националната телефонна линия за деца най-голям е делът на регистрираните случаи в семейна

⁶⁹ Омбудсман на Република България. (2021:25). Децата и Covid-19. Въздействие на кризата върху правата и интересите на децата в Република България.

⁷⁰ Пак там.

среда – 560 сигнала. Заради повишеното време, прекарано в интернет, се наблюдава и ръст на децата, станали жертва в онлайн пространството. Констатираните тревожни резултати показват липсата на достатъчно ресурси по отношение на подкрепата на деца, жертви на насилие и достъп до специализирани услуги⁷¹.

6.4. Изводи.

Българската образователна система е засегната от различни кризи и промени през последните години. Глобалната финансова и икономическа криза от 2007-2008 г. оказва значително влияние върху образователната система, което довежда до по-ниско качество на подготовката на учениците, влошено академично представяне и ниско самочувствие. Политическата криза засяга и образователната система със забавени реформи в ключови сектори и увеличен бюджетен дефицит. Здравната криза през 2020 г. води до затварянето на всички детски градини и училища, което засяга над 700 000 деца в предучилищна и училищна възраст. Класовото разделение става очевидно, тъй като голям брой деца от уязвими групи нямат достъп до образование поради липса на устройства и интернет.

Пандемията от COVID-19 оказва значително влияние върху образователната система в България, като родителите срещат трудности при покриването на разходите за храна и много от тях се нуждаят от помощ при отглеждането на децата си, за да могат да отидат на работа. Усеща се липсата на педагогически специалисти, а учителите оценяват положително подкрепата на родителите по време на извънредната ситуация. Учебният процес продължава във всички училища, но преминаването към дистанционно обучение оказва негативно влияние върху натовареността на учителите, мотивацията, емоционалното и социалното благосъстояние на учениците.

Най-честите проблеми са свързани с качеството на дистанционното обучение, дигиталното неравенство и липсата на достатъчно ресурси за подкрепа на децата с увреждания. Увеличаващият се брой на случаите на малтретиране на деца също буди сериозна загриженост. Въпреки усилията да се увеличат учителските заплати и да се направи учителската професия по-привлекателна, проблемите на образователната система не са напълно идентифицирани, което

⁷¹ Омбудсман на Република България. (2021:37). Децата и Covid-19. Въздействие на кризата върху правата и интересите на децата в Република България.

води до липса на адекватен анализ на последствията.

7. Заключение

Едно от предимствата на българската образователна система е предоставянето на качествено основно и средно образование. Системата е с вековна традиция, допринесла за нейния богат опит и национално признание. Българските ученици получават солидна основа по основни предмети като математика, природни науки, чужди езици и изкуства. Тази основа ги подготвя за следването на висше образование и бъдеща кариера. В допълнение, учебната програма е предназначена да развива критичното мислене и уменията за решаване на проблеми, които са от съществено значение за успеха в съвременния свят.

Друго съществено предимство на българската образователна система е, че тя предоставя безплатно обучение на всички ученици. Тази политика гарантира, че всяко дете има достъп до образование, независимо от неговия социално-икономически произход. Този подход насърчава социалното равенство и спомага за намаляване на пропастта между богати и бедни. Това също означава, че студентите могат да се съсредоточат върху обучението си без допълнителната тежест от финансови ограничения.

Въпреки предимствата, българската образователна система е изправена и пред няколко предизвикателства. Един от съществените недостатъци са остарелите методи на преподаване, използвани в някои училища. Този подход приглушава креативността и ограничава способността на учениците да мислят критично и независимо.

Друго предизвикателство е липсата на практическа ориентация, което оставя учениците зле подготвени за изискванията на съвременната работна сила. Освен това има липса на комуникация между учители и ученици, което може да доведе до липса на мотивация и ангажираност в ученето. Ниската финансова подкрепа и променливите програми могат да попречат на качеството на предоставянето образование. Ако тези недостатъци продължават да надвишават предимствата, това може да доведе до отрицателно въздействие върху общата ефективност на образователната система.

Като цяло, въпреки че в българската образователна система има какво да се подобрява, тя все още осигурява солидно образование за учениците.

8. Ограничения на изследването

Представеният доклад има своите ограничения, които са свързани с основните предимства и недостатъци на нашата образователна система, но не е обърнато внимание на всички аспекти от посочените две категории. Цел на бъдещи изследвания в тази област е да се анализират по-задълбочено плюсовете и минусите на образованието в България.

Литература

1. Ангелов, И. (2009). Световната икономическа криза и България. Годишник на УНСС. 2009. УИ Стопанство. София.
 2. Балкански, П. и др. (2010) Иновации в образованието: от теорията към практиката, Сборник статии. София: Просвета.
 3. Евростат. (2009). Младежта в Европа. Статистически портрет.
 4. Европейски съюз. (2019). Мониторинг на образованието и обучението за 2019 година. България.
 4. Жекова, С., Димова, Д. (2017). Връзка между образованието на икономически активните лица в Р. България и позициите им на пазара на труда в условия на икономическа нестабилност. Институт за икономически изследвания на БАН. Година 26. 2017.3
 5. Закон за висшето образование (обн. ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г.).
 6. Закон за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.).
 7. Карасимеонов, Г., Любенов, М. (2010). Барометър. Политическите партии в България. Година 10. Брой 2. Април – юни 2010.
 8. Министерство на образованието и науката. (2009). Национална стратегия за младежта 2010 – 2020. Извлечено на 8.01.2022 г. от: <https://www.mon.bg/bg/100208>.
 9. Министерство на финансите. (2021). Указания за подготовката и представянето на проектобюджетите на първостепенните разпоредители с бюджет за 2022 година и на актуализираните им бюджетни прогнози за 2023 и 2024 г. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://www.minfin.bg/bg/1475>.
 10. Национален статистически институт. (2021). Образованието в Република България през учебната 2020/2021 година. Извлечено на 14.12.2021 г. от: https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Education2020_8POU0B1.pdf.
- "Обучението на възрастни – какво трябва да се знае?", <https://cpocreativity.com/>

11. Омбудсман на Република България. (2021). Децата и Covid-19. Въздействие на кризата върху правата и интересите на децата в Република България.
12. Попов, Н., Пиронкова, М. (2007). Образователната система в България. Бюро за педагогически услуги. София.
13. Попов, С. (2021). Университетски речник. Основни понятия. Нов български университет. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtq>.
14. Споразумение за съвместно управление на Република България в период 2021 – 2025 г. (2021).
15. Трендафилова, Б. (2015). Аспекти на съвременната световна икономическа криза. Том 7. Международно Висше Бизнес Училище. Извлечено на 14.12.2021 г. от: <https://ibsedu.bg/bg/page/141-arhiv>.
16. УНИЦЕФ България. (2020). Бърза оценка на въздействието на COVID-19 върху образованието: задълбочаване на пропуснатото. Извлечен на 9.01.2022 г. от: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/9256/file>.
17. Христова, А., Баев, С., Петрова, С., Тошева, Е. (2019). Проблеми на предучилищното и училищното образование в България и възможности за ограничаване на тяхното негативно въздействие. Институт за изследвания в образованието.
18. "7. Bulgaria bg: Висше образование", <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/bg/national-education-systems/bulgaria/bulgaria-bgvisshе-obrazovanie>.
19. Giddens, A. and Sutton, Ph. W. (2017). Essential Concepts in Sociology. Polity Press. UK and USA.
20. Global Metrics Ltd. (2020). Въздействие на пандемията COVID-19 върху предучилищното и училищното образование – гледна точка на специалисти, работещи в сферата на приобщаващото образование.

**Актуални тенденции и предизвикателства при престъплението
трафик на хора**

Trafficking in human beings: new trends and challenges

Любка Костадинова, докторант

Lyubka Kostadinova, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

Email address: lyubka.miteva@gmail.com

***Резюме:** Трафикът на хора е престъпление, което често е скрито от погледа на обществеността, поради латентния си характер. Определян като съвременна форма на робство, тази незаконна дейност представлява значителна заплаха за националната сигурност, бизнеса и икономическата система в Европа и по света. Всяка година мъже, жени и деца биват въвлечени в мрежите на експлоататорски практики, осъществявани от организирани престъпни групи, чиято цел е реализирането на огромна финансова печалба. Формите на експлоатация се видоизменят и усъвършенстват, като престъпните дейности все повече придобиват онлайн измерение. Икономическите кризи, военните конфликти, пандемията от COVID-19, изменението на климата и принудителното разселване оказват значително въздействие върху живота на хората, а тези фактори на стрес и несигурност повишават уязвимостта към въвлечане в експлоатация и трафик. Настоящият доклад разглежда и прави опит за научно прецизиране на явлението трафик на хора в контекста на развитието на новите му измерения и въздействието върху обществата въз основа на преглед и анализ на документи и данни на европейско и международно равнище.*

***Ключови думи:** трафик на хора, мерки за борба с трафика на хора, тенденции,*

устойчиви политики, уязвимост.

Abstract: *Human trafficking is a crime that is often hidden from public view due to its latent nature. Defined as a modern form of slavery, this illegal activity poses a significant threat to national security, business and the economic system in Europe and around the world. Every year, men, women and children are drawn into a web of exploitative practices carried out by organised criminal groups who seek to make huge financial profits. The forms of exploitation are changing and improving, with criminal activities increasingly taking on an online dimension. Economic crises, military conflicts, the COVID-19 pandemic, climate change and forced displacement are having a significant impact on people's lives, and these factors of stress and insecurity increase vulnerability to exploitation and trafficking. This report examines and attempts to scientifically refine the phenomenon of human trafficking in the context of its evolving new dimensions and impact on societies, based on a review and analysis of documents and data at the European and international levels.*

Keywords: *human trafficking, anti-trafficking policies, trends, sustainable policies, vulnerability.*

1. Въведение

През последните години обществото е изложено на последователно връхлитащи кризи от различен характер. Съгласно Доклад на Специалната комисия на Европейския парламент относно пандемията от COVID-19 и анализирането на въздействието на кризата, тази безпрецедентна ситуация коства живота на милиони хора и засегна хоризонтално всички равнища и аспекти на социума, като причини огромни вреди в световен мащаб (Европейски парламент, 2023). Активните военни конфликти, които предизвикват шокови вълни в глобален план благоприятстват за ерозирането на доверието в международното право в допълнение на човешкото страдание на милионите принудително разселени мъже, жени и деца. Икономическите последици се оказват разрушителни за държавите и обществата от целия свят, а икономическият растеж се явява контрапункт на инфлацията.

Уязвимостта на хората се изостря допълнително, когато взаимосвързаността и паралелното протичане на множество кризи, създават идеална среда за развитие на престъпните дейности. Освен това, все по-широкото

използване на нови технологии, включително по време на кризи, разширява географския обхват и помага на трафикантите да действат трансгранично и на няколко места едновременно.

Според данни на Световната здравна организация, през 2023 г. се наблюдава тревожно нарастване на климатичните бедствия, включително горски пожари, горещи вълни и суши, които водят до разселване на населението от горещите точки, загуби в селското стопанство и повишено замърсяване на въздуха (World Health Organization, 2023). Всички тези предизвикателства извеждат на преден план изцяло нова инфраструктура на мениджмънта на сигурността.

Целта на настоящия доклад е да разгледа начините, по които кризите оказват влияние върху престъплението и тяхното взаимодействие, базирайки се на обзорен преглед на документи и данни на европейско и международно равнище. Изводите, произтичащи от анализа и интерпретацията на обобщената информация предполагат, че съществуващите форми на трафик и уязвимостта, вариращи от насилие, основано на пола, през дискриминация, до липса на икономически възможности се засилват значително във фазите на кризисно развитие с хетерогенен характер.

2. Трафик на хора – причини и форми

Трафикът на хора е значимо предизвикателство за съвременния свят и може да се сравни с международния тероризъм и религиозен екстремизъм. Определя се като един изключително сложен социален, икономически, правен и политически проблем. Свързва се с други престъпни дейности като нелегална миграция, пране на пари, злоупотреба с власт, корупция, търговията с наркотици, контрабанда на оръжие, киберпрестъпления. С други думи, това противозаконно деяние рядко се осъществява самостоятелно, почти винаги е предшествано, съпътствано или последвано от други престъпни дейности, в много случаи близки по състав, което създава трудност за ясното му разграничаване и квалифициране. Организираните престъпни групи използват идентични пътища, мрежи, канали, механизми, схеми и похвати за постигане на криминалните си цели. В своята същност съвременното робство може да се определи като проява на крайно

неравенство и специфично от гледна точка на пола явление. Директива 2011/36/ЕС е основният инструмент на Европейския съюз за противодействие на трафика на хора и защита на жертвите (Европейски парламент и Съветът на Европейския съюз, 2011).

Трафикът на хора е свързан с набирането, транспортирането, посещането и настаняването на хора с използването на сила, измама или заблуда с цел тяхната експлоатация и реализиране на печалба. Най-разпознаваеми в глобален мащаб експлоатационни цели са сексуална експлоатация и трудова експлоатация или принудителен труд. Независимо дали определено лице се е съгласило да извършва конкретна дейност, довела до ситуация на трафик, то се счита за жертва, ако е било заблудено или измамено за условията на работа и е получило фалшиви обещания. В допълнение на това, ако лицето е трябвало да изплаща дългове и прекомерни суми за разходи на посредник, ако е използвана принуда, манипулация или насилие, ако са били отнети средствата, придобити чрез труда му, лицето отново се счита за жертва. Други форми на експлоатация включват принудителни престъпни дейности, принудителна просия, незаконно отнемане на органи и "други" форми, които не са обхванати от Директива 2011/36/ЕС като незаконно осиновяване, принудителни и фиктивни бракове, незаконно сурогатно майчинство и злоупотреба със социални помощи. Принудителната престъпна дейност често се свързва с кражби, дребни престъпления, джебчийство и търговия с наркотици.

Трафикът на хора се основава на принципа на търсене и предлагане, който включва влиянието на принудителни и притегателни фактори в държавите на произход и държавите на крайна дестинация за експлоатация на жертвите. В държавите на произход се предлага „изобилие“ от жертви, а в държавите на крайна дестинация се наблюдава нарастващо търсене на услугите на жертвите, което създава благоприятна среда за развитие на незаконната дейност. От гледна точка на търсенето, трафикът се реализира на базовата нужда на развитите страни от евтини продукти и нискоквалифицирана работна ръка. От страна на предлагането неравенството, липсата на трудова заетост и на достатъчно приходи, социалното изключване, въоръжените конфликти, политическата несигурност, насилието и дискриминацията, както и кризи от всякакъв характер

са сред причините, които стимулират хората да търсят по-добър и достоен живот на друго място. Значителна част от причините за развитие на престъплението са специфични за отделните модели на трафика и за държавите, в които той се осъществява. Съществуват обаче фактори, които са характерни и се срещат в широк кръг от различни региони или случаи.

Бедността, дължаща се на социално-икономическите различия е сред основните мотиви за напускане на родната страна с цел миграция и е най-критичният стимулиращ фактор в изследването на трафика на хора. Хората, принадлежащи към бедните слоеве на обществото са по-уязвими от попадане в съвременното робство, тъй като са напълно зависими от трудовото възнаграждение. На тези хора не им остава друга възможност, освен да работят при тежки условия и впоследствие да приемат „доброволна форма на робство“ или експлоатация. Те са изцяло зависими от работодателя си. Често вземат дребни заеми от него, за да задоволят основните си жизнени потребности. Заплащането им е толкова ниско, че не успяват да върнат заемите и са принудени да работят в условия, подобни на робски, дори в собствената си държава. В подобна ситуация не е възможно да се постави граница между робството и "свободния" наемен труд чрез позоваване на доброволност, с която трудът се характеризира (Davidson, 2010).

Кризата от икономически характер генерира катастрофални загуби на доходи и съкращения на работни места, което пък от своя страна има особено тежко въздействие върху работниците от неформалния сектор, най-вече в развиващите се и развитите икономики. „Скритите“ работни места и респективно „скритите“ работници обикновено нямат сигурни трудови договори, в следствие на което не се ползват от обезщетения при безработица и социална защита, включително нямат финансова възможност да заплащат здравните си осигуровки, когато не са трудово заети. Съвкупността от всички посочени обстоятелства създава сериозна уязвимост от попадане в трафик на хора с цел трудова експлоатация. Мащабите, с които се разраства и разпространява тази престъпна дейност са непропорционални с броя на идентифицираните пострадали лица.

3. Тенденции

Международната Асоциация за защита на човешките права е автор на Глобалния индекс за съвременно робство, създаден и базиран на изследвания и

проучвания, свързани с трафика на хора в глобален мащаб. Съгласно Глобалния индекс, повече от четиридесет милиона (40 000000) души живеят в робство, което засяга непропорционално най-маргинализираните групи, като жените, децата и малцинствата.

За периода от 2016 г. до 2023 г., близо десет милиона (10 000 000) мъже, жени, момичета и момчета са принудително заставяни да работят или да сключат брак принудително. Това е и една от причините за съществуването на значителни сътресения в трудовата заетост и образователната система, нарастване на крайната бедност и предприемане на рискова и принудителна миграция, които в съвкупност увеличават риска от въвличане във всички експлоатационни форми на трафик на хора (Walk Free, 2023:3). Според данни на Евростат, статистическата служба на Европейския съюз, броят на регистрираните жертви на трафик в рамките на Съюза за 2021 г. надвишава седем хиляди (7 000) лица, което бележи ръст в сравнение с броя на жертвите през 2020 г. За същия период повече от две трети от регистрираните жертви са жени или момичета. Запазва се тенденцията от предходни години, сексуалната експлоатация да бъде преобладаваща форма на експлоатация (Eurostat, 2021). Високорискови сектори са предоставянето на платени сексуални услуги, агенциите и услугите за ескорт, порнография, масажни услуги, барове и нощни клубове.

Информационно-комуникационните технологии се използват от трафикантите като средство за набиране, рекламиране и контролиране на жертвите. Взаимоотношенията между трафикант и жертва търпят еволюция, при която трафикантите примамват жертвите да сключат доброволно споразумение, чрез което приемат да предоставят сексуални услуги и да заплащат с част от придобитите доходи защита и съдействие по отношение на административни въпроси. Лицата, сключили подобно споразумение, не се самоидентифицират като жертви, което от своя страна улеснява процесът на експлоатация.

Данните за 2021 г. по отношение на експлоатацията чрез принудителен труд и услуги бележат лек спад в сравнение с 2019 г. и 2020 г., но все пак представляват по-висок брой идентифицирани жертви от предходните години. Въпреки че по-голямата част от жертвите на трудова експлоатация са мъже, се отбелязва, че броят на жените се увеличава, особено в сферата на домакинството и услугите по почистване. Често тези жени остават „невидими и скрити“, тъй като много от тях са граждани на страни извън ЕС и в допълнение на това,

експлоатацията обикновено се осъществява в частния сектор. Трафикантите оперират най-вече в стопански сектори, в които плащанията се осъществяват предимно „на ръка“ и се наемат голям брой работници, сезонни работници, получаващи ниско заплащане. Сред тези високорискови сектори са селското стопанство, строителството, горското стопанство, преработката на храни, работата на монтажен конвейер, хотелиерството и ресторантьорството, търговията на дребно, работа в автомивки, салони за красота и услуги за почистване, транспортът, помощ в домакинството. Трафикантите все повече набират и жертвите на трафик с цел трудова експлоатация онлайн, като създават или си сътрудничат с агенции за набиране на персонал и подизпълнители, за да осигурят законна „фасада“ за своите дейности (Европейска комисия, 2022:5).

Определеният дял на експлоатацията за отнемане на човешки органи и други експлоатационни цели, включително принудителна просия през 2021 г. е шестнадесет процента (16%), което представлява увеличение с четири процентни пункта (4%) в сравнение с 2019 г. и 2020 г., когато този дял е бил дванадесет (12%) процента (Eurostat, 2021). Загубите и разходите, които трафикът на хора причинява за една година в рамките на Европейския съюз се равняват на 2.7 милиарда евро (European Commission, 2022) . Следва да се отбележи, че действителният брой на пострадалите лица вероятно е значително по-висок от отчетените цифри, тъй като статистиката обхваща само формално идентифицираните от съответните институции жертви, но много от тях остават скрити. Наблюдаваните тенденции се анализират предпазливо и при тълкуването на данните трябва да се вземе предвид и ефектът на COVID-19, както и други кризисни ситуации, които биха могли да окажат влияние върху развитието на престъплението.

Изследователите разглеждат съвременното робство от различни гледни точки. Повечето от анализите и моделите са ограничени до концептуално ниво, а емпиричната работа, която проверява твърденията на различните теоретици е сравнително ограничена. Това е така, защото събираните данни са ограничени до определен регион или държава. Ограничени са и опитите за определяне на потенциалните фактори за въздействие върху трафика на хора и емпиричното им тестване на глобално равнище. По данни на УНИЦЕФ и Междуведомствената координационна група за борба с трафика на хора, децата представляват почти една трета от всички жертви на трафик по света (UNICEF, 2018). Различни са

факторите, увеличаващи уязвимостта им. При смесените миграционни потоци например, непридружените и разделените от родители и семейства деца, са изправени пред допълнителен набор от рискове в сравнение с възрастните. Липсата на социални умения и житейски опит ги прави уязвими към манипулации, заплахи и изнудване. Въпреки че в регионален план децата могат да бъдат трафикирани за принудителен труд и принудителна просия, особено в страните с ниски доходи, повечето деца жертви в световен мащаб са трафикирани с цел сексуална експлоатация. Европейската комисия докладва, че за периода 2019-2020 г., децата жертви често са рекламирани като пълнолетни лица на уебсайтовете и платформи за запознанства и ескорт, както и на специални уебсайтове, където възрастни целенасочено търсят сексуални контакти с малолетни и непълнолетни. Актуални данни насочват вниманието към сравнително нови случаи, а именно въвличането на деца като обект на трафик чрез схеми за незаконно осиновяване.

Според проучвания трафикантите използват информационно-комуникационните технологии на всички етапи от осъществяването на престъплението. Те общуват чрез криптирани приложения или използват тъмната мрежа (Dark Web). Жертвите се набират чрез фалшиви акаунти в социалните мрежи и фалшиви профили в приложения. Освен това криптовалутата позволява на трафикантите да извършват финансови трансакции и да прехвърлят средствата от престъпна дейност анонимно. Онлайн комуникацията улеснява таргетирането на потенциални жертви, достъпа до лична информация, организирането на логистика и транспорт, както и набирането на хора чрез социалните медии. Още през 2018 г. Службата на ООН за наркотиците и престъпността в своя Глобален доклад отбелязва, че трафикантите идентифицират потенциални жертви в социалните медии, изграждат доверителни отношения с тях и впоследствие ги въвличат в експлоатационни практики (UNODC, 2018). Често срещана стратегия, която трафикантите използват е методът на „момчето любовник“ или „Loveboy“, който представлява форма на онлайн набиране, при която трафикантът намира потенциална жертва и се свързва с нея чрез онлайн платформа, като се запознава с нейните хобита и интереси, както и с личното и семейното ѝ положение. След това той предлага съпричастност и подкрепа на потенциалната жертва в контекста на романтична връзка, за да спечели доверие и впоследствие да установи контрол. Понякога трафикантите изнудват жертвите, събирайки

компрометираща информация за тях, като снимки или видеоклипове със сексуален подтекст и след това тази информация се използва, за осъществяване на принуда с цел проституция. Разпространението и използването на уебкамери на живо, платени приложения за видеочат, както и приложения за осъществяване на контрол на жертвите, се оказват актуални похвати, които трафикантите използват в контекста на новите тенденции при набирането на жертви за сексуалната експлоатация.

В глобален мащаб са стартирани редица инициативи относно внедряването на технологии в противодействието на трафика на хора. Например коалицията от технологични компании, работещи в областта на борбата с трафика на хора, а именно Tech Against Trafficking и представители на различни заинтересовани страни, включително международни организации като Организацията за сигурност и сътрудничество в Европа и Международната организация по миграция са съставили карта на повече от двеста и шейсет технологични инструменти, които подпомагат работата в областта на борбата с трафика на хора. Инструментите варират от обикновени мобилни приложения, които информират уязвимите общности и лица за рисковете от въвличане в трудова експлоатация, до по-напреднали технологии, като сателитни изображения и геопространствено картографиране, използвани за идентифициране и локализиране на отдалечени и високорискови сектори, които биха могли да са замесени в незаконни дейности, свързани с трафик на хора.

Редица европейски и международни институции за борба с трафика на хора разработват насоки за по-ефективно ограничаване на престъплението чрез включване на дейности за изграждане на експертен капацитет, свързани с пресечната точка между технологиите и трафика, в стратегическите планове за противодействие на престъплението.

Взаимосвързаността между трафика на хора и миграцията продължава да бъде предизвикателство за изследователските и академичните среди. Незаконната миграция създава възможности за извличане на печалба от схемите за трафик на хора и излага мигрантите на различни форми на трафик не само в страните на крайна дестинация, но и на местата за транзитно преминаване, както и в лагерите за мигранти. Тук е мястото да се отбележи, че съществува ясна свързаност между трафик на хора и контрабандата на мигранти, но

междувременно представляват различни престъпни дейности по смисъла на нормативната база.

Трафикът на хора в контекста на военните конфликти е друга насока от анализа на престъплението, която все още не е изследвана в пълнота. Академичната литература, посветена на рисковете от въвличане в трафик и експлоатация в този контекст, е ограничена. Нещо повече, наличната литература често се фокусира само върху сексуалното насилие, като пренебрегва трафикът на хора във всичките му експлоатационни форми. При избухването на военния конфликт в Украйна, разбираемо и адаптивно, институциите съсредоточиха своите усилия към изготвяне на кризисни планове за запазване живота и здравето на населението. Милионите хора, обаче, принудени да напуснат домовете си в стремеж да запазят живота и сигурността си, се превръщат в лесна цел за организирани престъпни групи, които от своя страна бързо се възползват от възможностите за експлоатация на кризата и адаптират своите действия, включвайки нови престъпни схеми и подходи. Върховният комисариат на ООН за бежанците информира, че една година след началото на военния конфликт повече от тринадесет милиона (30 000 000) души са откъснати от своите домове, включително близо осем милиона (8 000 000) бежанци в различни страни в Европа и над пет милиона (5 000 000) вътрешно разселени лица в рамките на Украйна.

Влошаващите се социално-икономически условия, новите и продължаващи конфликти и недостигът на хуманитарно финансиране увеличават риска от насилие, основано на пола за принудително разселените жени и момичета. Много бежанци и вътрешно разселени лица не са в състояние да посрещнат основните си нужди, поради завишените цени и ограничената хуманитарна помощ, предизвикана от нарушените вериги за доставки и недостигът на средства, гарантиращи жизнения минимум. Службата на Върховния комисариат на ООН по правата на човека определя трафика на хора като все по-често срещана характеристика на съвременните конфликти, независимо от това дали са национални или международни (United Nations Human Rights office of the High Commissioner, 2023). Съществуващите форми на трафик и уязвимостта, вариращи от насилие, основано на пола, през дискриминация до липса на икономически възможности, се засилват в различните фази на развитие на кризата.

През последните години връзката между изменението на климата, миграцията и трафика на хора започна да се анализира в контекста на новите измерения на престъплението. Твърди се, че изменението на климата и миграцията, която то предизвиква, засилват съществуващата уязвимост на хората от въвлечане в трафик на хора. Оценки на Световната банка сочат, че до 2050 г. климатичните промени ще принудят повече от сто и четиридесет милиона (140 000 000) души в Африка на юг от Сахара, Южна Азия и Латинска Америка да напуснат домовете си (The World Bank, 2018). През 2021 г. Международният институт за околна среда и развитие в партньорство с неправителствената организация Anti-Slavery International и екип от учени, изготвят ръчник за създателите на политики относно съществуващите връзки между миграцията, предизвикана от изменението на климата и съвременното робство. Според авторите проучванията на казуси от две глобални горещи точки - Сундарбанската делта в Индия, Бангладеш и Гана в Западна Африка съдържат доказателства за наличието на обвързаност между съвременното робство и предизвиканите от климата разселване и миграция. И в двата случая се посочва как изменението на климата е довело до влошаване на състоянието на околната среда и увеличаване на икономическата и продоволствена несигурност, което се отразява на благосъстоянието на бедните семейства и особено на жените и децата. Ограничените алтернативи и ресурси за оцеляване, както и ниската устойчивост на домакинствата, водят до вътрешна и междудържавна миграция в селските и градските райони и до въвлечане на уязвими хора в рискови ситуации и експлоататорски практики (Anti-Slavery International, 2021). Авторите призовават за всеобщо признаване на факта, че милиони хора са разселени и ще бъдат разселени поради изменението на климата, което ги прави изключително уязвими за въвлечане в трафик през следващите десетилетия.

4. Заключение

В международен план общността полага значителни усилия за противодействие на този феномен през последните две десетилетия. Въпреки многопластовите институционални отговори, политики и инициативи светът продължава да се бори с еволюцията престъплението. Изводите, произтичащи от анализа и интерпретацията на обобщената информация, предполагат, че създаването на корелативна зависимост между структурните фактори за развитие на престъплението и политиките за противодействие, би могло да намали нивото

на уязвимост, разпространението и обхвата на трафика на хора. Трябва да се отбележи, че понятието за уязвимост в контекста на трафика на хора все още не е достатъчно изследвано, а липсата на качествени данни възпрепятства цялостното разбиране на взаимодействието между различните видове уязвимост и техните кумулативни и взаимосвързани ефекти.

Кризите във всичките им форми са бич за обществото, когато за тях не се подготвят и прилагат координирани и общи усилия от държавното управление, включително при трафика на хора. Правилният подход изисква синхронизирани и системно адаптирани публични политики, насочени както към превенция и повишаване на информираността в някои области, така и към прилагането на доказани добри практики и решения в кризисни ситуации и тяхната адаптация и апробиране чрез инструментите на бенчмаркинга, водещи до появата на модели за устойчиви практически решения за уязвимите групи.

References

1. Европейска комисия. (2022). Доклад относно напредъка в борбата с трафика на хора (Четвърти доклад), SWD (2022) 429, стр.5
2. Европейски парламент. (2023). Доклад относно пандемията от COVID-19: извлечени поуки и препоръки за бъдещето, (2022/2076(INI)).
3. Европейски парламент и Съветът на Европейския съюз. (2011). Директива 2011/36/ЕС на Европейския парламент и на Съвета от 5 април 2011 година относно предотвратяването и борбата с трафика на хора и защитата на жертвите от него и за замяна на Рамково решение 2002/629/ПВР на Съвета.
4. Anti-Slavery International, International Institute for Environment and Development Climate-induced migration and modern slavery. Bharadwaj, R., Bishop, D., (2021). Danielle, Somnath Hazra, Enoch Pufaa and James Kofi Annan.
5. Davidson, J.O. (2010). New slavery, old binaries: human trafficking and the borders of 'freedom', School of Sociology and Social Policy, University of Nottingham, Nottingham. p.246
6. European Commission. (2022). Trafficking in human beings: Commission proposes stronger rules to fight the evolving crime. Press release. Available at: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_7781
7. Eurostat. (2021). Trafficking in human beings' statistics, Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

[explained/index.php?title=Trafficking_in_human_beings_statistics&stable=1#cite_note-1](https://www.who.int/news/item/02-12-2023-over-40-million-health-professionals-demand-bold-health-and-climate-action-at-cop28)

8. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. (2018). Groundswell Preparing for internal climate migration. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/2be91c76-d023-5809-9c94-d41b71c25635>
9. UNICEF. (2018). Children account for nearly one-third of identified trafficking victims globally, Press release. Available at: <https://www.unicef.org/press-releases/children-account-nearly-one-third-identified-trafficking-victims-globally>
10. UNODC. (2018). Global Report on Trafficking in Persons, United Nations publication, Sales No. E.19.IV.2. Available at: https://reliefweb.int/report/world/global-report-trafficking-persons-2018?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA98WrBhAYEiwA2WvhOmTCicS5RcVhYhoOj0sW4Rp4o4DhBlqV6BEqYgV8Rj9AHzisNlxBjhoCuPsQAvD BwE
11. United Nations Human Rights office of the High Commissioner. (2023). Trafficking in conflict and humanitarian crises. Available at: <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-trafficking-in-persons/trafficking-conflict-and-humanitarian-crises>
12. Walk Free. (2023). The Global Slavery Index Report, p.3, Available at: <https://www.walkfree.org/global-slavery-index/map/>
13. World Health Organization. (2023). News release: Over 40 million health professionals demand bold health and climate action at COP28. Available at: <https://www.who.int/news/item/02-12-2023-over-40-million-health-professionals-demand-bold-health-and-climate-action-at-cop28>

Неделното училище за деца в България

Sunday school for children in Bulgaria

Михаела Бозаджийна, докторант

Mihaela Bozadzhinya, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: bozadzhinya1996@gmail.com

***Резюме:** В тази статия целя да разкрия по какъв начин се провеждат неделните училища в България, колко на брой са те, по какъв начин възпитават подрастващите във вярата, на какво ги учат зад стените на храма, по какъв начин задържат вниманието на по-малките, каква е възрастовата група, която посещава тези часове за вяра и докъде се простира ролята на родителите във възпитанието и създаването на един самостоятелен характер от страна на детето. Ролята на религията в първите седем години на един човек и тяхната последователност и катализиране напред. Ще надникнем зад стените на храма и ще проследим едно гостуване на група деца от едно неделно училище в София в тяхната едnodневна екскурзия с родителите им до християнски храм в провинцията и техните мнения и нагласи, съпътстващи това пътуване.*

***Ключови думи:** религия, вяра, неделно училище, деца, нагласи, България*

***Abstract:** In this article, I aim to reveal how Sunday schools are conducted in Bulgaria, how many there are, how they educate teenagers in the faith, what they are taught behind the walls of the church, how they keep the attention of the younger ones, what is the age group that attends these faith classes and how far the role of parents extends in the upbringing and creation of an independent character on the part of the child. The role of religion in a person's first seven years, their succession, and catalyzing going forward. We will peek behind the walls of the church and follow a visit of a group of children from a Sunday school in Sofia on their one-day trip with their parents to a*

Christian church in the countryside and their opinions and attitudes accompanying this trip.

Keywords: *religion, faith, Sunday school, children, attitudes, Bulgaria*

1. Въведение

Неделното училище за деца в България е често тиражирана тема през последните няколко години. Доста често наред с тази тема също бива коментирана и темата за часовете по религия в училище, отново наблягайки на началните класове. Неделното училище благоприятства, както за общата култура на подрастващите, така и за вярата им в Бог. За да не се получат никакви обърквания, важно е да се отбележи, че неделните училища, за които говорим в тази публикация, са обърнати към източно-православната вяра. Всички неделни училища се провеждат след неделната литургия. В някои църкви може да се наблюдават и провеждания в съботните дни. Вниманието на децата бива привлечено не с никакви дебели книги, със сух текст без картинки, колкото с различните разкази и притчи от които биват извеждани поуки и изводи за живота и различните житейски ситуации, които биват осмисляни от подрастващите най-често деца между 6-годишна и 14-годишна възраст, разбира се по опростен начин, чрез който информацията да бъде възприета по-лесно от тях. “Енорията представлява територия, на която живеят православни християни, които получават обгрижване от каноничен свещеник. Храмът, в който служи свещеникът и се събират за молитвено общение християните, представлява център на енорията. Именно тук се осъществява и просветната мисията на църквата, чиято същност се съдържа в Литургията на оглашените. Христос ни донесе едно ново, изключително възвишено учение – любовта към Бога, към ближния, към себе си. И в другите религии има вяра и надежда, но това, което отличава християнството от всички останали е любовта.” (Котова, 2011, Неделни училища - история, съвременно състояние и перспективи, http://theologian-bg.blogspot.com/2011/02/blog-post_24.html).

Разбира се, преди да обърнем поглед към днешната действителност и ситуацията в момента трябва да обърнем поглед и върху историческия отпечатък, който е оставило неделното училище в България като цяло. Още преди Освобождението на България е имало неделни училища, но тяхната издръжка и липса на компетентни и оторизирани лица, обслужващи тази дейност не биват

намерени, пък и населението по онова време не е било наясно от каква полза им е трябвало то.

Неделните училища обаче имат своя възход, когато чрез организационен подход влизат обществени организации от рода на духовни братства, читалища и др. Тогавашното обучение им е било безплатно като те са били субсидирани с безплатни пособия и помагала. С превземането на властта от комунистическия режим обаче за периода от 1944 г. до 1989 г. в България се възцарява атеистичен режим. Този атеистичен режим може да бъде усетен, сред поколението живяло през този период и което именно е оставило траен отпечатък върху миросгледа и съзнанието, в това число и нагласите на тази възрастова група. След този почти половин век започват постепенно отново да бъдат учредявани неделни училища в чиято рамка един до друг застават учителят и свещеникът, които вървят заедно в енорията, рамо до рамо в тъй уважаваната преподавателска дейност, която е под егидата на енорийски свещеник, поставен в тази община, съгласно Св. Синод. „Само малка част от тоталността на човешките преживявания се удържа в съзнанието. Така удържаните преживявания се седиментират, т.е. те се втвърдяват в спомена като разпознаваеми и подлежащи на запомняне единици. Докато не се извърши подобна седиментация, индивидът не може да проумее собствената си биография. Когато няколко индивида споделят обща биография, преживяванията за която се вграждат в общ запас от знание, е налице интересубективна седиментация“ (Бъргър, Лукман, 1996: 86-87).

2. Цел и задачи на изследването.

Целта ни е да изследваме отблизо живота сред стените на храма и в миросгледа и нагласите на малките обитатели, отчасти пред и през погледа и на родителите им. Задачите се фокусират върху начина чрез който ще проследим нагласите им и чрез теренното наблюдение, чрез което ще се припокрием в тяхната общоприета група. В самите храмове учат децата освен на различни църковни песнопения и рецитиране на молитви и стихове, така и на различни дейности като рисуване, писане и др. Разбира се, за образованието и какъв характер ще бъде изграден, важна роля изиграва и родителят. Преди всичко е много важно и от значение да се обърне внимание доколко вярващ е един родител, що за ревностен християнин е и дали истински държи на християнските ценности, които иска да притежават децата му. Разбира се, огромна степен на важност придава и избора на училище, на учители и подбор на заниманията, с

които ще бъде привлечено вниманието на всяко дете. Неслучайно навсякъде се обсъжда факта, че първите седем години на детето са от изключителна важност за изграждането му като характер, личност и като човек. В различните училища приобщават децата с различни таланти в църковното пеене или рисуване близко до иконописа. Не на последно място, обучението в неделните училища е безплатно. Всяко неделно училище е част от различна енория.

3. Хипотези на изследването.

1. Допускаме, че религиозните нагласи на подрастващото поколение се формират по-успешно на базата на религиозната обстановка и атмосфера, в която те прекарват свободното си време и чрез дейностите, които упражняват в нея.

2. Предполага се също така и взаимовръзката и по-лесната интеграция на подрастващата група в социалния и обществен живот.

3. Ролята на родителя и учителя в това число предполагат по-голямото доверие, което гласуват децата в неделните училища, отколкото тези, които са в обикновените във връзката им с Бога.

4. Методика на изследването

На 27.05.2023 г. в една малка община в Кюстендилска област беше проведено гостуване на две групи с деца от две различни столични неделни училища в един православен храм.

Децата заедно с техните родители и учители бяха съответно от неделно училище при храм “Св. Николай Софийски” и децата от неделното училище при Драгалевски манастир “Успение Богородично”. Групата наброяваше близо 40-50 души. Рано сутринта към 10 часа, те прекрачиха прага на храма в гр. Бобошево. Всяко дете предпазливо бе хванало за ръка своя по-голям другар, било учител или родител и непрестанно гледаха в различни посоки от удивление и интерес. Голям интерес породи в тях големия зелен двор с най-различни по големина костенурки, които се разхождаха на всички страни. Също така в двора на храма се разхождаше и едно рунтаво малко кученце, което също задържа интереса им и те постоянно искаха да си играят с него. Възрастта на децата бе в диапазон между 6-годишна и 12-годишна възраст. Изключение правеше единствено един участник, който лежеше върху гърдите на майка си, посредством слинг и спеше дълбоко.

След като влязоха в храма, закупиха църковни свещи и се приготвиха да започне съботната литургия в храма, изпълнена от млад свещеник, спазващ изключително стриктно зададените му канони. Впечатление ми направи

отдадеността на родителите и децата им и строгата позиция, която всички заемаха в храма по време на изпълнение на службата. В продължение на час и половина нямаше човек, който да припари до изхода на храма, да се разсее или да поглежда в телефона си. Вниманието им беше крайно приковано върху литургията. Всички пееха в синхрон с певците. Накрая на службата голямо впечатление ми направи това, че децата се подредиха в две редици и запяха молитвата “Отче наш”. Знаеха я наизуст, за разлика от много други хора, по-големи на възраст от тях, посещаващи храма.

Проведох няколко непринудени разговора с жените от тези групи, които попитах как са решили да запишат децата си в неделни училища. Отговорът им бе наистина дълбок, истински въздействащ. Първата жена сподели, че още нейните родители били дълбоко вярващи и при нея се предало наследствено. Мъжът, с когото сключила брак, също бил ревностен християнин и когато се сдобили с дете, изобщо не се замислили и веднага решили, че детето им трябва да притежава същите ценности като тях. Да бъде, както се изрази жената, добронамерено към света, да бъде смирено, да бъде разумно и да благодари на Всевишния за това, че е било опазено живо и здраво. Друга жена ми каза, че с мъжа `и дълги години не можели да имат деца, но след като се обърнали към Бог и църквата, чрез дълбока вяра и чести ходения в храма, почти мигновено били зарадвани с добрата новина и това отворило очите и душата им със знак да продължават да живеят близо до Бога, да му благодарят и да се уповават на него, да живеят в смирение с него до сетния си дъх.

5. Извадка на изследването

Тъй като разсъжденията ми са направени единствено на базата от кратка литература и в целия доклад взема превес теренното наблюдение, което е в по-висок диапазон, мога единствено да добавя информацията, която в частност може да бъде описана по следния начин. В храма преобладаваха жени с много малък процент мъжко присъствие. Децата, от друга страна, също спадаха към горната категория, тъй като по-голям брой заемаха момиченцата, отколкото момченцата. Средната възрастова граница на групата от родители бе между 25-45 годишна възраст.

6. Заключение

Неделното училище в общи думи казано помага на всеки, който се обърне към него – без значение колко заможен, беден или какъвто и да било човек – за

по-осъзнат живот, за смиреност, отдаденост, благодарност, да разбере смисъла на живота си, да се радва на малките неща, на земните блага, които биват поднасяни даром на човек и най-вече прошепват молитва за здраве, която най-силно чувстват в сърцата си. Макар и от ролята на наблюдател, всеки човек може да усети и да прозре спокойната и блага атмосфера, която се поражда, когато прекрачиш прага на някой храм. Пораждат се мисли за осмисляне и уважаване към обществените ценности, към християнските ценности, променя светогледа, нагласите на хората, които решават да се отдадат с цялото си съществуване на тази инициатива и да го направят всекидневна дейност в своето битие. Върху тези неща може да се размишлява надълго и нашироко, може да се вадят поуки, изводи и съждения, как и по какъв начин да се вникне в душата на човека, разбира се с доброволното разрешение на всеки един от тях. Няма как да не споменем широката гама от помагала, книжки с образователна цел и наръчници за въведение в християнския живот и за по-лесното им разбиране от подрастващите.

В обикновения живот тези хора по никакъв начин не се различават от всеки друг човек, който върви по улицата. Децата ходят на обикновено училище, играят със своите връстници, създават приятелства. Отново тук можем да споменем, че обучението и самото време, което човек отделя на религията, е до голяма степен вследствие на нагласите на един човек, неговите чувства, душевност, опознаване на света, желание за нови знания.

В общи линии любовта, смирението, радостта, усмивката, трепета, светлият пример придават на неделното училище целебната устременост – да усетиш лекота, да изживееш няколко настроения в едно. Силата да ти е трудно и непоносимо, но да продължаваш да се бориш и макар да имаш сълзи в очите си, усмивката да грее на лицето ти. Да даваш, без да искаш нещо в замяна, добър пример на подрастващите поколения, да ги научиш да са благодарни и на най-малкото и да продължават да се развиват и да творят, защото няма нищо по-приятно от това да знаеш, че си тръгнал в правилната посока и че надеждата и отдадеността към Бога с всичко с което се захванеш ти дава сили да продължаваш въпреки всичко и всички, за благото на народа. Няма по-ценно и истинско от това. Да твориш, да се учиш, да продължаваш напред с вяра в сърцето. Адмирации за всички, които са избрали да упражняват тази професия, която е не само тяхно занимание и личен избор, но и отговорност да го предават на поколенията напред.

Литература

1. Бъргър, П. и Лукман, Т. (1996). Социалното конструиране на реалността (Изследване по социология на знанието). Превод: К. Коев. ИК "Критика и хуманизъм". София.
2. Котова, Г. (2011) Неделни училища - история, съвременно състояние и перспективи http://theologian-bg.blogspot.com/2011/02/blog-post_24.html

**Критичното мислене като цел и продукт на образованието и
тяхната взаимна свързаност в перспективата за високо развито
и адаптивно общество**

**Critical thinking as a goal and product of education and their
interrelationship in the perspective of a highly developed and
adaptive society**

Цветелина Бурова, Докторант

Cvetelina Burova, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Sociology

Email: c.burova@metrica.bg

***Резюме:** Образованието е система тясно вплетена във всяка друга в сложни многоаспектни и двупосочни връзки. Като такава освен основни знания и умения , то играе изключителна роля за адаптивността, приспособимостта и социализацията на човека в живота. На фона на информационната динамика и дигитализацията в много сфери в живота, рискът от погрешно възприемане и тълкуване на информация е изключително висок. В тази насока нуждата от критичност във филтрирането на информация, нейната оценка и ефективно ползване е в основата на решенията и действията, които човек предприема. Едно общество насочено към модернизация, високо развитие и просперитет в основата си се измерва и обезпечава през качеството на човешкия си ресурс , в който са имплементирани такива умения, знания и модели на информираност и взимане на решения, които почиват на добра аналитичност, знания и самоинициативност. Последните три намират свой извор от образованието. Бъдещето на пост глобалните общества е в изграждане на високоефективен, критичен към света и себе си човешки потенциал, който има уменията, знанията и отговорността да приеме предизвикателствата на новото. Темата за образованието и неговата роля в това отношение от години стои в центъра*

на вниманието на развитите общества, възприема се като основен ресурс за развитие. Критичното мислене е аспект от изграждането на личността, който се формира в голям процент в образователната среда, действаща като умален модел на обществото със своите източници, информационни потоци, взаимодействие, правила, норми и сложни йерархични структури, и даваща основите на знания, модели на поведения, подходи за справяне и необятен потенциал за развитие. Доколкото образованието успява да изпълнява тези свои роли, да е адаптивно към динамичните промени и новите поколения, зависи от политиките в тази насока и цялостната оценка и приемането му като стратегически ресурс. В статията се постулира че изграждането на критично мислене е стратегическа цел в образователната среда, от където идват и основните предизвикателства пред общественото развитие.

Ключови думи: Образование; критичност; критично мислене; дигитализация; комуникации; стратегически ресурс

Abstract: Education is a system closely intertwined with each other in complex multifaceted and two-way relationships. As such, apart from basic knowledge and skills, it plays an exceptional role in the adaptability, adaptability, and socialization of man in life. Against the background of information dynamics, and digitization in many areas of life, the risk of misperception and interpretation of information is extremely high. In this regard, the need for criticality in the filtering of information, its evaluation and effective use is the basis of the decisions and actions that a person undertakes.

A society aimed at modernization, high development, and prosperity is fundamentally measured and ensured through the quality of its human resources, in which such skills, knowledge, and models of awareness and decision-making are implemented that rest on good analytical, knowledge, and self-initiative. The last three find their source in education. The future of post-global societies lies in building a highly effective, critical towards the world and human potential, who has the skills, knowledge, and responsibility to accept the challenges of the new. The topic of education and its role in this regard has been in at the center of attention of developed societies for years, it is perceived as a major resource for development. Critical thinking is an aspect of personality development that is formed to a large extent in the educational environment, acting as a miniature model of society with its sources, information flows, interaction, rules, norms, and complex hierarchical structures, and providing the foundations of

knowledge, models of behaviors, coping approaches and immense potential for development. To what extent education manages to fulfill these roles, to be adaptable to dynamic changes and new generations, depends on the policies in this direction and the overall assessment and acceptance of it as a strategic resource. The article postulates that building critical thinking is a strategic goal in the educational environment, where the main challenges to social development come from.

Keywords: *Education; criticality; critical thinking; digitization; communications; strategic resource*

1. Въведение

Критичното мислене като цел на образованието съдържа в основата си израстването на личността, нейното формиране, необходимостта от развиване на аналитични умения и способността да се анализират, оценяват и решават проблеми. Това не само насърчава интелектуалното развитие, но и подготвя за активно участие в обществото, изискващо постоянно адаптиране. Историческата практика показва, че за последните няколко столетия социалните качества на личността са претърпели революционни изменения. Само за последните 20 години активното навлизане на компютърните технологии достигна до ниво на цялостна дигитализация във всяка сфера на живота. Това дава основание на редица специалисти от различни области да твърдят, че изходът от всяка криза, както и просперитета в бъдещото развитие на пос-глобалното общество имат за своя алтернатива радикалните изменения в човека, за които образованието е ключов фактор когато говорим за разбиране, приспособяване, обосноваване и информирано взимане на решения в личен и социален аспект, които по своята същност са част от умението да мислим и действаме критично. Опитът на високо развитите страни показва, че социалният напредък е немислим без нарастването и рационалното използване на интелектуалните фактори, което е още едно потвърждение за продуктивността на образованието, неговото значение за развитието на пост-глобалното общество.

2. Място и роля на образованието в обществото

Образованието като система в цялостната структура на обществото има своето специфично място, зад което стои и голяма част от проблематиката в образователната ситуация, даваща отражение на връзката му с останалите обществени сфери и характера на общественото благо, което има за мисия да

осигурява. Всяко общество се характеризира с няколко вида основни динамични потребности, които изискват и съответни видове дейности за тяхното удовлетворяване – материално производство, възпроизводство на хора, духовно производство, обществено управление и комуникация. Образованието се отнася до тази фина част касаеща възпроизводството на хора и играе изключително важна роля в живота на всяко общество, тъй като осигурява неговото пълноценно интелектуално продължение и прогресиране. То е безценен лост за обновяване на социалните и икономическите сили и на свой ред има постоянната нужда от токова обновление за себе си (*Бояджиева, П. 1985*), за да може успешно да отговаря на динамиката и изискванията на средата.

Информационния бум, технологиите, дигитализацията в обществото поставят нови предизвикателства за преодоляване пред образователната система. Екраните изместват интереса от четенето, екранният свят привлича с динамичност, широко разнообразие, бърз достъп до данни и факти оформени в атрактивни информационни послания с кратко съдържание, визуална привлекателност лесна и бърза достъпност. Този факт значително намаля интереса към „четенето“ не само в подрастващите и изисква само по себе си развитие на специални умения за критично възприемане, оценка и селекция на информацията, които да гарантират качеството на знанията, уменията и да минимизира риска от дезинформираност, подвеждаща и застрашаваща информация. На фона на тази динамика на технологичните и информационни процеси е нужна специална подготовка за толерантно съжителство, партньорство, градивна конкуренция, родолюбие и себеуважение, критично отношение към света и неговите предизвикателства, на базата, на което човек да е способен в изборите, които прави и решенията, които отстоява. Тази подготовка за пост-глобалния свят може да даде най-вече училището, като част от цялостната образователна система.

В същото време реалността е доста различна - краткото обобщение на образователната ситуация може да бъде описано с ограничение в перспективите за положително социално развитие, обусловено от всеобхватните катаклизми и парадокси на модерния свят, липсата единна посока и ясна цел в нестабилните образователни политики, често сменящите се учебни програми, учебен материал и основни исторически и морални конструкти в него, цялостното оттегляне от образованието като обществена ценност. Гръмките думи с които говорим за

европейска ценностна система в която образованието е пръв приоритет, красиво изготвени закони, процедури, норми и т.н не помагат образователната система да функционира в едно с новите измерения на икономическата и социалната реалност, а по-скоро се превръща в тяхна жертва. Негативните тенденции се отразяват както върху отделната личност, нейното материално положение и разбиране за усъвършенстване, така и върху образованието и възможностите му да изпълнява своите функции и да следва големия залог като градивна единица за просперитета на нацията. Отношението на обществото към активното и своевременно решаване на възникващите, на фона на бума на дигитални технологии и нови социални тенденции, въпроси свързани с функционирането на образованието, е показателно за принадлежността му към бъдещото развитие. Значимостта му като стратегически ресурс за развитие идва и от неговата роля за обществото, която има поне два аспекта – от една страна то е обществено благо и личностна придобивка, ресурс за справяне в социума, а от друга, е мощно средство за градивно и адаптивно преобразуване на света, необходимо условие за динамично развитие на всяка страна.

Образованието е не само първата сила, която влияе за социализацията на индивида, но и прави това най-силно. За това способства разглеждането му от гледна точка на ролите, които изпълнява подрастващият индивид в образователните институции (ученик, обучаващ се, съученик, приятел, сътрудник по интереси и т.н.), като синтезирана система, с образователни и възпитателни цели, в която реално се осъществяват възможните, бъдещи социални роли (работещ, служител с определени задачи и отговорности, колега и др.) (*Marinov, M. 2019*). Следователно дейностите по възпитанието на подрастващите в образователните институции се отнасят пропорционално на процеса на социализация, протичащ и през целия останал живот на човека. Ето защо образованието е ключ в социализацията на личността, изявявайки се като първото докосване на индивида до социалната организираност в цялата ѝ съвкупност от норми, функции, роли, правила, морал, ценности и т.н., с които човек трябва да свикне.

3. Критичното мислене като част от продукта на образованието

Нивото на социализация, до което човек достига чрез образованието е решаващо за бъдещето му развитие като пълноценна част в това общество или - неговата социална интеграция. Това неизменно е свързано с придобиването на

такъв комплекс от знания, умения, модели на поведение, ценности и базисни аналитични конструкти, които да способстват свободното и адаптивно експониране в социалната среда. Критичното мислене по този начин може да бъде изведено като основна компетенция в образованието, фокусирана върху развитие на способностите за анализ, синтез и оценка на информацията.

Според Джон Дюи (*Дюи, Д., & Дюи, Е. 2000*), американският философ и педагог, образованието не трябва да бъде просто предаване на факти, а по-скоро процес, който насърчава учениците да мислят критично и творчески. Образованието трябва да бъде активен и социален процес, който подпомага развитието на уменията за мислене и разрешаване на проблеми. Този подход подчертава необходимостта от развиване на умения за самостоятелно взимане на решения на база критично мислене.

Когато говорим за критично мислене и неговата връзка с образованието, важно е да се обърне внимание и на идеите на Бенжамин Блум (*Goranova, E.2019*) и неговата таксономия на образователните цели. Той разглежда критичното мислене като висша форма на когнитивна дейност, включваща анализ, оценка и създаване.

Критичното мислене се явява една от най-важните умения, необходими за успешното функциониране в обществото. Постигането му като ключово умение в следствие на образователния процес, може да се постигне ефективно ако се познават и се ползват за основа в изграждането на образователните програми, физиологичните основи на ученето свързани с това как се обработва информацията в мозъка и как взаимодействат различните видове памет в мисловните процеси, как тези процеси могат да контролират емоциите и поведението. Образователния процес трябва да обхваща не само заучаването на факти, а да развива насочва към научаване на начини за мислене.

Жан Пиаже (*Zamfirov, M. 2020*), също подчертава важността на развитието на когнитивните умения през различни етапи на ученето, разглежда конфликтите в мисленето като стимул за развитие и преосмисляне на възприятията, което допринася за формирането на компетентни и разумни личности. Такъв подход в образованието освен да осигурява необходимите знания, развива в личността уменията за адаптиране към бързо променящото се общество, където критичното мислене се явява ключова компетенция.

Джером Брунер (*Брунер, Д. 2013*), психолог, известен с важния си принос

в областта на когнитивната психология и теориите на ученето, обръща внимание на необходимостта от образователни стратегии, които поощряват активното участие на учениците в процеса на образование, който не трябва да бъде завършена книга а отворен активен процес. Смыслът е в изграждането на собствени мисловни структури и критично мислене чрез социално конструиране на знание. Такива тенденции в образованието насърчават развитието на критичното мислене не само като цел, но и като интегриран и непрекъснат процес през целия образователен път.

4. Заключение

Тези философски и социологически перспективи в образованието не само подчертават важността на критичното мислене, но и насочват вниманието към интегрирането на тези принципи в образователните системи, за да се формират личности със способности за разсъждение, анализ и самостоятелно решаване на проблеми и за активно участие в обществото, все умения важни за социалната интеграция. По отношение на младото поколение тя се свързва най-често с избора, усвояването и упражняването на професия, но в същото време включва разнообразни културни, социални, етически и граждански аспекти. Образованието фактически се явява ограничен компонент на социо-професионалната интеграция, отнасяща се не само до включването в различни форми на трудова активност, но и до всички форми на адаптацията към изменящите се условия на живот (*Milenkova, V. 2003*). Тя се изгражда върху базисните човешки характеристики, а те от своя страна се създават в семейната и на равно с нея в средата на образованието. На тяхната основа могат да се формират много и разнородни типове социална интеграция на подрастващите. Тя както и социализацията протичат под влиянието на много и разнородни фактори и се разгръща по силата както на социалните потребности, така и на потребностите и изискванията на самата личност. Интеграцията 0898528752 означава оптимално ниво постигнати социални изменения, благодарение, на които ще се развиват добре способностите на индивидите за критичност към себе си и средата, към действията, оценка на възможностите и критично вземане на решения за бъдещи действия и адекватен подход към нови предизвикателства, един до някъде творчески процес, зависим от вградените знания умения и логико-следствени връзки, изградени на база познаване на ценностните и морални норми. Част от тези социални изменения има способността и необходимия

инструментариум да изгражда именно образованието. Чрез него се създава онази специфична представа и нагласа за заобикалящия ни свят с всички негови изменения (Doncheva, J. 2018). Колкото по високо ниво на приобщеност, възприемане, разбиране, критичност към социалната среда е изградено чрез образованието, толкова по-лесно и по-качествено ще е навлизането на личността в живота, където ще търси и отстоява своето място, ще намира своята желана трудова реализация, ще се възпроизвежда като човек и личност, ставайки нов източник на духовен подем, на успешно съвкупно социално развитие за следващите поколения.

Същността на образованието, неговите цели, резултати, функции са насочени изцяло за изграждане на такива личности, които да са полезни както за собственото си развитие и израстване, така и за обществото като цяло. Образованието е онзи силно трансформиращ процес за личността, който имплементира в нея определени качества, стратегически за нейната реализация в живота. Ефективността на тези качества е от изключителна важност за развитието на обществото. Общественото развитие, преодоляването на всяка криза или преход, адаптация като тази отваряща широките полета на пост-глобалността, зависи от развитието на личността, осъществявано с помощта на един заложен в основата му ресурс от знания и умения със стратегическо значение като критичното мислене, които следва да му даде образованието.

Литература

1. Marinov, M. (2019). Знание и социална реалност. Проблеми на постмодерността, 9(2), 342-345.
2. Бояджиева, П. (1985) Какво може да ни даде образованието, София, Наука и култура
3. Milenkova, V. (2003). Равенство на образователните възможности. Социологически проблеми, 35(1-2), 249-264
4. Doncheva, J. (2018). Успешна социализация и социална интеграция за всяко дете чрез формиране на ключови социални компетентности и (меки) умения. Педагогика, 90(7), 980-992.
5. Брунер, Д. (2013). Култура, интелект и образование.
6. Дюи, Д., & Дюи, Е. (2000). Бъдещето училище. Издателство: „Наука и възпитание”, София.
7. Dewey, J. (2005). Моето педагогическо кредо. Философски алтернативи, 14(1),

111-119.

8. Zamfirov, M. (2020). Образователна политика при класическия подход на Жан Пиаже в българското приобщаващо образование. Стратегии на образователната и научната политика, 28(1), 94-103.

9. Goranova, E. (2019). Creation of electronic learning objects for the high cognitive levels of Bloom's digital taxonomy. KNOWLEDGE-International Journal, 31(2), 585-590.

Ню Ейдж в политическото поле

New Age in the Political Field

Яна Филева, докторант

Yana Fileva, PhD student

Department of Sociology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

email: yana_fileva@yahoo.com

Резюме: Фокусът на идеите и ценностите на Ню Ейдж е върху единството на религиите, търсенето на мъдрост на Изток, а не на Запад, и почитта към източните духовни традиции. Това прави ценностите на западното общество незадължителни, остарели и дискредитирани. Все пак желанието за утвърждаване в рамките на демократичното общество се превръща в подкрепа на демокрацията, правата на човека и свободата на съвестта. Но може да се избере и друга социалнополитическа система за постигане на интересите. Факт е, че Ню Ейдж е продукт на глобален свят, в който няма определени обществено-политически ценности или поне те могат да се променят в съответствие с конюнктурата. Дифузна, често променяща се и аморфна, идеологията може да стане както демократична и либерална, така и националистическа и авторитарна в подкрепата си за семейството, екологията и идеалното общество. Напр. поддръжниците на екологичните движения, като Анастасия или Грийнпийс, често имат общ спектър от идеи на Ню Ейдж и международните социални движения, които се стремят да спасят света, а проблемите на околната среда стават част от трудна политическа борба, която понякога не се подчинява на общоприетите закони.

Ключови думи: Ню Ейдж, идеология, социална промяна

Abstract: The focus in the ideas and values of the New Age is on the unity of religions, the search for wisdom in the East rather than the West, and the reverence for Eastern spiritual traditions. Therefore, the values of Western society are optional, outdated and discredited. Still, the desire to assert itself within a democratic society translates into support for democracy, human rights, and freedom of conscience. However, any other socio-political system could be chosen to achieve interests. The fact is that the New Age is a product of a global world in which there are no definite socio-political values or at least they can change in accordance with the situation. Diffuse, often changing, and amorphous, ideology can become both democratic and liberal, and nationalist and authoritarian in its support for the family, ecology, and ideal society. For example, proponents of environmental movements, such as Anastasia or Greenpeace, often share a common spectrum of both New Age ideas and international social movements, seeking to save the world, and environmental issues become part of an uphill political struggle, which sometimes defies generally accepted laws.

Keywords: New Age, ideology, social change

1. Въведение

Субкултурата на Ню Ейдж е основен феномен в популярната религия. Въпреки многото изследвания и дискусии обаче, естеството и съдържанието

остават неясни. Ню Ейдж се категоризира като: „религия“ (Hanegraaff, 2005; Hammer, 1997 – цитирани в: Frisk & Nynäs, 2012), „движение“ (Heelas, 1996– цитиран в: Frisk & Nynäs, 2012) или „няколко движения“ (York, 2005– цитиран в: Frisk & Nynäs, 2012). Поставя се въпросът доколко Ню Ейдж е реален и разпознаваем феномен или е изкуствена конструкция, създадена от учени и медии. Освен това липсва единомислие доколко Ню Ейдж е алтернативно, контракултурно или мейнстрийм движение. Напр. Lewis & Melton (1992 – цитирани в: Frisk & Nynäs, 2012) го намират за интегрална част от нов плуралистичен мейнстрийм, докато Hanegraaff (1996– цитиран в: Frisk & Nynäs, 2012) го определя като критика и алтернатива на доминиращите в момента религиозни и културни тенденции. Sutcliffe (2003 – цитиран в: Frisk & Nynäs, 2012) твърди, че някои от неговите духовни стилове са навлезли изцяло в популярната култура и се срещат в рекламата, телевизията, световната мрежа, книгите и списанията (Frisk & Nynäs, 2012).

Повечето хора, свързани с Ню Ейдж, виждат себе си като търсеци личности, които изследват нови и вълнуващи територии. Някои принадлежат към много различни групи – също и към традиционни религиозни групи, но желаят да приемат нови идеи и преживявания; други отхвърлят традиционните религии и философски ценности, които считат за провалени. Движението няма централна организация. Понякога общностите са в отдалечени селски райони, но има и много градски общности на хора от средната класа. Изразяването на личността чрез танц, театър, грънчарство или поезия развива творческата енергия и прави индивида способен да се свърже с космическата такава (Barker, 1997).

Според Ptaszek (2020) основните идеи на движението са две: 1. Отвореното съзнание в Новата Ера ще доведе до край на расизма, глада, бедността и войните. А тази социална трансформация ще бъде следствие на масово пробуждане на цялото население от следващото поколение. 2. Всеки би могъл да предизвика Новата Ера посредством личната си духовна трансформация с инструментите на таро картите, астрологията, йога, медитация. Движението също така е насочено към болните и психично наранените хора, на които традиционната медицина не успява да помогне. Когато дефинира ключовите идеи на движението, Мерилин Фъргюсън (1980 – цитирана в: Ptaszek 2020) пише: „След мрачната насилствена Епоха на Рибите (християнската ера, бел. моя) навлизаме в хилядолетие на любов и светлина, времето на истинското

освобождение на ума. Друга епоха идва към нас и Водолеят, носителят на вода в древния Зодиак, символизиращ потока и утоляването на древна жажда, е подходящ символ“. Но Melton (2016) отбелязва, че въпреки отшумяването на популярността на движението през 70-те години, влиянието му може да се види и в настоящата пост-Ню Ейдж епоха по наличието на книжарници, списания и организации в почти всеки град.

2. Ню Ейдж идеология⁷²

Погледнато през политическия морал, причината хората да бъдат разглеждани „икономически“ няма нищо общо с човешката природа, както либералите твърдят, нито с икономическата депривация, както марксистите твърдят. Икономическата депривация е относителна и субективна (като се изключи крайната бедност), тя произтича по културни, психологични и духовни причини. Т.е. невъзможно е да се постигне в северноамериканското общество премахване на субективната икономическа лишеност. Истинският политически въпрос е защо има толкова хора, които водят луксозен живот, но продължават да се чувстват икономически лишени. Ню Ейдж политиката отговаря на това с наличието на Затвор, който блокира потребността от любов. Така води до самота и безсмисленост, слабост и подчиненост. Така се налага хората да произвеждат повече и повече, за да върнат достойнството си, както и да потребяват повече и повече, за да останат вписани в обществото⁷³.

Марк Сатин (2015), твърди, че Ню Ейдж политиките не са нито „леви“, нито „десни“ като базово разделение, като при това се разграничават и от останалите политически идеологии (вж. фиг. 1).

⁷² Разделът резюмира част от книгата: Satin, M. (2015). *New Age Politics: Our Only Real Alternative*, 40th Anniversary ed. (Kindle e-book). Camano Island, Lorian Press (преводът е мой).

⁷³ За това пише социологът Richard Sennett в книгата си *“The Hidden Injuries of Class”*, 1972.

Фиг. 1. Квадрант на Марк Сатин, заместител на континуума ляво-дясно



Източник: Satin
(2015).

В горния ляв квадрант на схемата се разполага Ню Ейдж политиката, насочена към освобождение на човека от затвора и изграждане на биолитични институции, а всички останали идеологии се намират в долния десен. Ню Ейдж политиката е т.нар. от него „трета сила“ в американското общество, която винаги е съществувала: идеите за обикновения живот, децентрализация на властта и да бъдеш добър гражданин на света. Затова този „скрит поток“ би могъл да се превърне в управляваща сила. В този смисъл, ако Ню Ейдж политиката се възприема като утопия или радикализъм, то тя е специален вид радикализъм. Тя не се фокусира върху радикално-либералното, а върхи психокултурните корени на проблемите, вземайки необходимото от старите политически идеологии в опит да премине отвъд тях. Това звучи като утопия: не да се търси един-единствен най-добър път за всички хора, групи или правителства, а път за постигане на съгласие за живот и работа в синергия, защото може да се постигне повече със сътрудничество, отколкото в състезание.

Тристепенният анализ на Марк Сатин показва, че всекидневното ниво включва всички събития, публикувани във вестниците – избори, убийства и прочие, и върху които либералите се концентрират, за да променят „системата“. Второто ниво включва историческите промени в общностите, политическото управление и икономическата система (монархия-демокрация, феодализъм-

капитализъм и т.н.), на което марксистите се фокусират. Но третото ниво, невидимо за либералите и марксистите, е историята на структурите: дълбоко вкоренените светогледи и позиции, обичаите и навиците, индивидуалността и съзнанието. Чак на това трето ниво може да бъде видян „шестстенният затвор“, който трудно, но все пак е възможно да бъде преодолян, посредством „трансформация на културата“. Но понеже това е толкова всеобхватен процес, политическите активисти го игнорират.

Социалната промяна включва работа в две посоки – вътрешна и външна. Започва се с вътрешната промяна, защото без нея резултатът от външната е цинизъм, прегаряне и прочие. Самата вътрешна работа води като следствие външната, като по този начин се постига доживотната отдаденост на еволюционната трансформация.

Вътрешната работа започва със себеразвитието. Либералите приемат, че нуждата от материални притежания е безгранична, което е резултат на монолитичните институции. От друга страна социалистите считат, че тази нужда в някакъв момент ще бъде задоволена, но не се знае кога е този момент. Ако се погледне отвъд проблема с властта, а директно към хората, се открива, че базовите потребности на всички хора са еднакви. Ерих Фром твърди, че ако всичко в живота се провали, то у човека остава желанието за живот. Да искаш да живееш е динамична концепция, която означава еволюция, а не застои или регрес.

1. Излизането от Затвора изисква замяна на старите модели на мислене и поведение с нови. Напр. за да се преодолеят патриархалните нагласи: посещения на групи или колективи за стимулиране на мъжката/ женската осъзнатост; да се ограничи времето в компанията на протовоположния пол. За преодоляване на егоцентричността: включване в духовни движения, групи за медитация и прочие. За преодоляване на научната гледна точка: включване в груповата терапия, телесна терапия или „нови спортове“ (движения за човешки потенциал). За преодоляване на бюрократичното мислене: за около година да се напусне настоящата работа и да се живее от спестявания, посещение на целенасочени общности (intentional communities), четене на книги. За преодоляване на национализма: посещения и участие във фокусирани към човека проекти (центрове за дневна грижа, хранителни кооперативи и др.), участие в трансгранични групи (напр. Greenpeace, Amnesty International, Plenty International, Planetary Citizens, Citizens for Global

Solutions, Club of Rome и др.). За преодоляване на перспективата на големия град: престой за поне година в провинцията или в комуна (напр. Findhorn, Twin Oaks Community и др.).

2. Участието в целенасочени общности е есенциална част от Ню Ейдж стратегията за еволюционна трансформация, защото предлагат на милиони хора възможност нещата да се правят по различен начин. Освен това са лаборатория за демокрация и социален експеримент⁷⁴. На трето място е въздействието върху включените в тях хора – спазването на етиката и ценностите прави хората здрави, отзивчиви и дава смисъл на живота.

След започване на вътрешната работа, нюейджърите обикновено започват и външната работа: групова работа за еволюционната трансформация на обществото:

1. Присъединяването към организация е важно, особено след като политическите активисти са научили уроците от радикалните движения от 60-те години (от феминистките, екологичните и духовните движения), но ключът към социалната промяна е различен. За разлика от марксистите, Ню Ейдж активистите разбират промяната като еволюционна, те не работят за някакъв „революционен момент“. За разлика от либералите, те разбират, че промяната трябва да е дълбока – на ниво съзнание и ценности, да е преобразуваща. Когато има мир вътре в човека, не е необходимо да се използват политически действия за осъществяване на фантазиите и ресантиманите, както и за отмъщение. Затова трябва да са упорити, а работата трябва да бъде в различни видове социални организации, като не е полезно нито групите да са съставени от единомишленици, нито да включват боричкащи се помежду си фракции, по подобие на комунистическите движения от 30-те години или Новото ляво от 60-те. По-вероятно е Ню Ейдж активистите да работят в групи, където са представени различни мнения, за да имат възможност да защитават Ню Ейдж позициите пред разнообразна публика. Това ще подобри уменията за представяне пред обикновените хора, което умение е важно за времето, когато движението ще нарастне и все повече хора ще се включват в електоралната политика и ненасилствени акции.

2. Електорална политика: за Ню Ейдж активистите е важно да се включат

⁷⁴ Както твърди социологът Rosabeth Moss Kanter в книгата си “Communes”, 1973.

в еkleктичен микс от политически групи, защото само по този начин могат да постигнат ораторските и организационните умения, необходими за откриване на съмишленици. Електоралната политика обикновено се счита за най-висшата и истинска политическа активност. Дори най-пленителните кандидати и техните програми обикновено усилват монолитичните институции, но електоралната политика може да бъде полезна, когато включва работа за кандидати и програми, базирани поне на някои от Ню Ейдж ценностите. Дори само за да се разшири местния контрол – локализацията. Често като следствие идва остро несъгласие с традиционните леви кандидати, които обичайно предлагат популярни мерки, които обаче в дългосрочна перспектива усилват Затвора. Но ако електоралната дейност се счита за неприемлива, то поне трябва да се гласува за кандидат, който споделя Ню Ейдж възгледи. В случай, че последователите на движението се увеличават, то може да се мисли за излизане на политическата арена, напр. еколозите във Франция.

3. Ненасилствени акции: за да се промени обществото на трето ниво на анализа трябва хората да излязат от зоните си на комфорт, т.е. физически, и да покажат, че Затворът и институциите му са не само вредни, но и непоносими, както и че съществува друг път. Напр. блокиране входовете на атомните електроцентрали, маршируване срещу войните, бойкот на южноафриканското вино, или всичко онова, което James Douglass нарича „покана към хората“. Покана да потвърдят силата си, да покажат грижа към другите, да се замислят как нещата могат да бъдат различни. Думите могат да достигнат до някои хора, но акциите – ненасилствени, емоционални, прецизни и искрени, могат да достигнат до много хора. Теорията за ненасилственото действие, както и Ню Ейдж политическата теория се интересуват от промени в ценностите. Движението във времето трябва да е търпеливо и диалогично, за да се постигнат трайно целите. Тактиките не изискват оръжия и пари, затова Ню Ейдж активистите са независими. Ненасилствените действия децентрализират властта и са насочени към локалните специфики и потребности. Те първо лекуват самия човек, защото изразяват неподчинение спрямо по-силните групи, но дават самоувереност и печелят уважение. То отвежда хората там, където организациите и изборите не успяват.

Начините, по които хората оттеглят съгласието си от правилата на Затвора, обединени, се наричат „доброволна простота“ – концепция, създадена от Дуюейн

Елгин и Арнолд Мичъл (вж. табл. 1).

Табл.1. Доброволната простота

	Индустриален светоглед	Светоглед на доброволната простота
Ценностни предпоставки		
	материален растеж	материална сигурност заедно с психодуховен растеж
	човекът над природата	хората сред природата
	състезателен личен интерес	просветен личен интерес
	силен индивидуализъм	кооперативен индивидуализъм
	рационализъм	разумно и интуитивно
Социални характеристики		
	големи и сложни условия за живот и работа	малки и прости условия за живот и работа
	усложняване на материалните изисквания	опростяване на материалните изисквания
	космическа технология	подходяща технология
	идентичност, дефинирана според моделите на потребление	идентичност, дефинирана чрез вътрешни и междуличностни търсения
	централизация на регулациите и контрол на ниво национална държава или щат	локално самоопределение и развитие на глобални институции
	специализирани професионални роли чрез диференциация на труда	интегрирани професионални роли (напр. екипно събрание, множествени роли)
	секуларно	баланс между секуларното и духовното
	масово произведени, бързоостаряващи, стандартизирани продукти	ръчно изработени, издръжливи, уникални продукти
	етиката на „спасителната лодка“ във външнополитическите отношения	етиката на „космическия кораб около Земята“
	културна хомогенност, частично приемане на различието	културна хетерогенност, силно приемане на различието
	силен стрес, живот в състезание	спокоен живот

Източник: Elgin & Mitchell (1977).

От всичко описано се извежда един голям проблем: много дълго време ще отнеме 51% от хората да развият Ню Ейдж възгледи и да действат. Затворът и неговите институции заплашват да разрушат човечеството с: расовите вражди, екологичната разруха, милитаризма и империализма, фискалната безотговорност и т.н. Идеологическата трансформация на 51% от хората обаче не е необходима, защото „критичната маса“ може да предизвика мирното и демократично преобразуване на обществото: изчисленията показват от 2% според

Трансценденталната медицина до 20% според Ерих Фром. Идеята е, че участието в движение има своята политическа тежест и че малцинството участващи може и следва да повлияе на политическия процес по-силно, в сравнение с мнозинството неутрални, невключени или апатични хора. Осъществява се „ефектът на стотната маймуна“, красивата метафора за трансформацията в света. Ако критичната маса се надява да промени света в Ню Ейдж посока, то тя трябва: да желае да действа, да действа и да действа отново. Примери за това са Clamshell Alliance и Greenpeace, чиито акции оказват влияние, надминаващи значително големината на самите организации.

3. Политическото поле

Политическата борба е практически и теоретически познавателна борба за властта за налагане на легитимния възглед за социалния свят. Всъщност за признаването на натрупания символен капитал, който дава авторитета за налагане на легитимния смисъл на социалния свят, за сегашното му състояние и бъдещата посока. Работата по „създаването на света“ според Нелсън Гудман (1978 - цитиран в: Bourdieu, 2007: 289-293) се състои в едновременното разделяне и събиране, т. е. за трансформиране на възгледа за разделенията в света, т.е. за групите и техните отношения. Всъщност това е политика, целяща да задържи или обърне реда на нещата, като трансформира или запази текущите категории. Това е усилието да се получи власт върху инкорпорираните инструменти на знанието, схемите за оценка и възприятие и думите, с които се експлицира опита. Може да се каже, че натрупаният символен капитал на Ню Ейдж идеологията, обективиран чрез превръщането на основните идеи и вярвания в част от западната мейнстрийм култура, е причина за преиздаване на книгата на Марк Сатин 40 години по-късно и заявка за борба в политическото поле за промяна в доксата. С думите на Бурдийо: трансформацията на символния в културен капитал се очаква да промени културните парадигми на обществото чрез колективна мобилизация, която да преобърне установения символен ред – етоса (Bourdieu, 2007: 289-293).

Религията е въввлечена в процеса на политическа социализация и силата на тази въввлеченост зависи колко силен фокус се дава на ценностите, свързани с политическия свят. Особено в десекуларизационна перспектива, където религията е загубила влиянието си, но се завръща във феномена на множествената религиозност, както твърдят Ю. Хабермас, П. Бъргър, Д. Мартин и др. Църквите се превръщат в сила за промяна и така става съвременен

политически феномен, както твърди С. Хънтингтън. Европейците делегират идентификационна функция на църковните институции, т. нар. „заместваща религия“, както казва Грейс Дейви. Американците живеят в рамките на „гражданските религии“, където реалната религиозност се явява един от ключовите елементи на националната идентичност според Робърт Бела (Lunkin, 2020: 51-52).

Фокусът в идеите и ценностите на Ню Ейдж върху единството на религиите, търсенето на мъдрост на Изток и почитта им към източните духовни традиции правят ценностите на западното общество незадължителни, остарели и дискредитирани. Все пак желанието за утвърждаване в рамките на демократичното пазарно общество се превръща в подкрепа на демокрацията, правата на човека и свободата на съвестта. Но може да се избере и друга социалнополитическа система за постигане на интересите. Факт е, че Ню Ейдж е продукт на глобален свят, в който няма определени обществено-политически ценности или поне те могат да се променят в съответствие с конюнктурата. Дифузна, често променяща се и аморфна, идеологията може да стане както демократична и либерална, така и националистическа и авторитарна в подкрепата си за семейството, екологията и идеалното общество. Напр. руските теософи от семейство Ръорих поздравяват болшевиките и Ленин лично като махатма, който чрез тоталитарни методи изгражда „общност“ от щастливи хора. Така в бъдеще привидно асоциалната структура може да се превърне в движение с политически компонент. Напр. поддръжниците на екологичните движения, като Анастасия или Грийнпийс, често имат общ спектър от идеи на Ню Ейдж и международните социални движения, които се стремят да спасят света, а проблемите на околната среда стават част от трудна политическа борба, която не се подчинява на общоприетите закони. Желанието на много представители на постхристиянските нови религиозни движения, в частност Ню Ейдж, да се сприятеляват с чиновници и влиятелни хора е по-скоро техен собствен пиар, отколкото участие в политиката, но е също така индикатор, че са готови да използват разнообразни политически методи в дейността си (Lunkin, 2009).

Barbara Potrata (2004 – цитирана в: Manova, 2022: 58-61) също открива връзка между Ню Ейдж и социалистическия проект: марксистките идеи на социализма и главните постулати на Ню Ейдж поразително си приличат, заради представата за „новия човек“. Бъдещето на този нов човек минава през разрухата

на старите постулати, прогреса на науката, равноправието и усъвършенстването на индивида. Както и двата проекта споделят сходна концепция за бъдещето – мащабна социална трансформация и нов свят на изобилие, в който всеки човек ще изпълни собствения си потенциал и ще поеме контрол над съдбата си. Ще управлява естествения свят и така ще упражнява богоподобни сили. Прилики се откриват и в езика, който използват двата проекта: думите могат да оформят индивидуалните съзнания. Социалистическите лозунги, речи и плакати наподобяват положителните синтагми⁷⁵ в Ню Ейдж, които трябва да се повтарят, докато индивидът не започне да вярва в тях и те станат обективна реалност, за да постигнат социална трансформация. Главни разлики между двата проекта обаче са, че според Ню Ейдж социалната промяна ще протече по пътя индивидуално-колективно, както и по еволюционен път. Социалистът е „роботизиран“, а нюейджърът е свободен, той по-скоро разбива колективното, заради опасността от отнемане на свободата. По този начин свободата надделява над сигурността (Manova, 2022: 58-61).

Sebastien Gregov (2006) смята, че светският модус на културните войни замества духа на Водолея, т.е. глобализацията поглъща Водолея. Астрологията избледнява, заменена от социокултурно измерение, вследствие на което се разграничават три вида хора в американското общество днес: традиционалисти, модернисти и културни творци. Докато първите две групи се борят безкрайно и безсмислено помежду си, третите намират своя собствен път, разчитайки на сътрудничество и устойчива взаимозависимост. Уязвимостта, веднъж призната и приета, се превръща в сила и води до търсене на ненасилствени решения: екологията изглежда е окончателната и светска версия на Водолея. „Днес Водолеят в популярната си широко разпространена версия няма нищо общо с космическия „Интернационал“ или революционен междугалактически химн“ (Gregov, 2006).

В края на 90-те години критиците на Ню Ейдж поставят въпроса доколко политиката на движението е твърде примирена както към капитализма, така и към либерализма. Като идеология тя лесно се поддава на конспирация, превръщайки много от положителните си идеи в антинаучни, антидържавни, антиполитически

⁷⁵ Синтагма: съчетание от две или повече думи, свързани граматически и по смисъл; словосъчетание (Речник на българския език).

и антихристиянски. През първите десетилетия на 21 в. се откриват редица връзки между спиритуализма на Ню Ейдж и десни/ крайнодесни организации. Eva Wiseman (2021, цитирана в: Peters, 2022) отбелязва връзките между духовните вярвания и крайнодесните конспирации. Lisbeth Latham (2021, цитирана в: Peters, 2022) по подобен начин предполага: „австралийската крайна десница обедини усилията си със спиритуалистите от Ню Ейдж, продавачи на змийско масло и уелнес гурута, за да се възползва от социалното отчуждение по време на пандемията. Въпреки новата „опакровка“, тяхната антисиндикална политика, насочена срещу работническата класа, остава същата”. Joachim C. Häberlen (2021, цитиран в: Peters, 2022) предполага, че очарованието от спиритуализма от западногерманските „алтернативни“ леви автори и организации, е „в момент, когато старите, конфронтационни форми на политика бързо губят привлекателност и се заместват от политика, занимаваща се с въпросите на самостоятелността“ (self-hood). Marisa Meltzer (2021, цитирана в: Peters, 2022) наблюдава „странното сближаване на контракултурата и омразата, в неочакваните корени на Q'Anon в духовността на Ню Ейдж“. Triumph Kerins (2021, цитиран в: Peters, 2022) пише за „смущаващата връзка между Ню Ейдж и крайнодесните движения, където насочването на общността на Ню Ейдж от тези крайнодесни агитатори е очевидно умишлено“. Jules Evans (2020, цитиран в: Peters, 2022) отбелязва, че както Ню Ейдж, така и крайната десница са привлечени от конспиративни теории, напр. понятието за „държава“ е облечено в религиозни термини и в символите на омразата на белите супремасисти. Бялото супремасистко и крайнодясното съзнание използват както мистицизма от християнството, така и расовата езическа скандинавска митология, „за да оправдаят заплахите, престъпната дейност и насилието“. Точно както през 70-те и 80-те години духовността на Ню Ейдж е използвана политически за укрепване на левите идеологии, така и днес крайнодесните групи обличат расизма си чрез призови към някои аспекти на движението Ню Ейдж. Mark Townsend (2022, цитиран в: Peters, 2022) говори за „fascist fitness“, че екстремистите представят самоусъвършенстването като част от по-широка политическа борба. Ясно е, че силните елементи на движението за здраве, благополучие и природосъобразност са начело на антиваксинационните (по време на пандемията от Ковид-19, бел. моя) и антидържавните движения по целия свят, като прокарват така наречените „естествени средства“ срещу вирусите Делта и Омикрон, като същевременно

подкрепят политически и здравни конспирации като оръжия срещу общественото здраве и правителствените здравни политики. Тези конспирации имат ефекта на свързване на коренно различни, но радикални групи от протестиращи, включително анти-вакс и антидържавни, около призови за негативна „свобода“ и насилие. Докато Ню Ейдж насърчава универсалния мир, надежда и любов като основа за духовна трансформация през 70-те и 80-те години, днес аспекти на тези вярвания са отлепени от духовното сърце на движението, за да се подчертае „тъмното Просвещение“ и организиращите сили на европейската и американската крайна десница, често с алюзии към Ницше, и украсени с призови за здраве и самоусъвършенстване. Особено по времето на администрацията на Тръмп, голяма част от прогресивните елементи на доктрината на движението са лишени от критичните си компоненти, сведени до едно уязвимо ядро от вярвания, които биха могли да бъдат взети и използвани като форма на насилие. Холистичното движение за здраве, включващо масаж, йога, хомеопатия, психическо изцеление, работа с тялото, биофийдбек и т.н., отстъпва място на търговския инстинкт и се превръща в голям бизнес (Peters, 2022).

4. Политическа роля на религията

Сакрализацията на властта и богословското обяснение на политическите доктрини и конкретни държавни действия са били сред основните задачи на църквите до 20 в. Но след това тези задачи се предават на обществото, а църквите все още търсят мястото си в новите социални отношения. Ролята на религията вече е опосредствана – през фолклора, културата, семейните традиции и културната идентичност. В постмодерността две едновременни тенденции се наблюдават: максималното отделяне на църквата от държавата и усиляване на различни религиозни мотивации в обществото, което разрешава изследване на социалнополитическото им влияние в живота на хората, най-вече през структурния функционализъм на Толкът Парсънз. Основно понятие се явява религиозния институт: организации, групи, международни религиозни и междурелигиозни, които могат да бъдат формални или неформални, чиято основна функция според Парсънз е регулиране на социалните процеси и явления с цел поддържане на стабилност и равновесие между тях, особено в едно справедливо плуралистично общество. В структурен план те се разделят на: 1. Църковни структури на организациите – административни органи, епархии, енории; 2. Организации и движения, създадени от структурите с конфесионален

и междуконфесионален характер; 3. Околоцърковни организации и движения, които не са пряко подчинени на църковната структура, но включват отделни членове и оказват влияние в църковните въпроси; 4. Виртуални или реални мрежови структури, които се формират около енориите, по същество обществени организации, които участват в социални и творчески проекти, в мисионерски и политически стратегии. Ако първите и вторите структури са обичайни форми, то третите и четвъртите значително разширяват аудиторията на църковната дейност. Те увличат не само вярващите и симпатизиращите на дадената организация или движение, но и вярващите по културна или етноконфесионална самоидентификация, както и невярващите, агностиците и атеистите. Това разширява сферата на мисионерската дейност и гражданското участие със засилена роля на религиозния фактор. В европейски контекст това е особено важно, защото самите църковни организации израстват от гражданското общество в условията на либералната демократична политическа система. И макар религиозните ценности понастоящем да са заменени от „общочовешки ценности“, църковните структури (формалните 1 и 2, както и неформалните 3 и 4) са втъкани в гражданското общество. Съответно публичните позиции на официални представители на църквите, но и на отделни граждански активисти, оказват влияние в обществено-политическите процеси. Религиозната мотивация може да послужи като фактор за идеологизация (напр. националистическа), за социални дейности и за развитие на политическа коректност спрямо различни малцинства (сексуални и религиозни). Религиозно мотивираният актор почти винаги е изправен пред избора между тоталитарното сплотяване на обществото около идеите от една страна, и от демократичната и християнска ценност на достойнството на отделния човек от друга (Lunkin, 2020, 36-41).

Секуларизацията води до десакрализация на политическите институции, до стесняване на обхвата на религията в сферата на публичната политика и на частния живот на човека – „приватизация на религията“, което най-добре се забелязва в Европа. Църковната мисия се стеснява до нивото на отделния гражданин, но т.нар. „лична вяра“ съвсем не означава „край на вярата“, а е напълно възможно да даде път за религиозно възраждане – „църковна демокрация от низините“ (Lunkin, 2020: 43).

Разделеното съществуване на църковните институции и обществата, а през 20 в. и противопоставянето им, конфликтогенността на религията и

противодействието ѝ на секуларизацията, водят до това, че много политически философи я изключват от „политическия свят“. Напр. Джон Роулз, авторът на концепцията за политическия либерализъм, задава въпроса как е възможно хората едновременно да се придържат към религиозните доктрини на Библията и Църквата, като същевременно поддържат рационалната концепция за демократичен режим. За него религията не играе съществена роля за формирането на демократичния ред в бъдеще. Гледната му точка олицетворява либералния възглед, на който се противопоставят защитниците на „традиционните ценности“. За разлика от Роулз, Роналд Ингелхарт и Самюъл Хънтингтън споделят разбирането, че без осъзнаване на ролята на религията в обществото, бъдещето на демокрацията също е под заплаха. Всъщност религията в политически контекст е фактор, който провокира дискусии за демократичността на обществата (Lunkin, 2020: 57-58).

Питър Бъргър се приближава най-много до определяне на новата форма на църквата като гражданска институция. Религиозните институции според него трябва да функционират като деноминации, т.е. като доброволни асоциации, както показва протестантството. След Втория Ватикански събор и католицизмът се адаптира в плуралистичното съревнование чрез декларацията за религиозна свобода. Така или иначе, ранното християнство е функционирало като доброволни сдружения и в гръцката, и в латинската част на Римския свят. Но той е скептичен за перспективата на православието: то е съществувало в четири форми: като държавна църква (във Византия, Русия, в новосъздадените след разпада на Османската империя държави); като малцинство под мюсюлманска власт в миллетите; като преследвана общност под комунистическа власт; като общности-диаспори в етнически анклавни в Западна Европа и Америка. Общото между тези форми е, че нищо в историята им не извежда функционирането им като доброволни асоциации. Бъргър отбелязва, че в основата на демокрацията лежи доброволното обединение на граждани, функциониращо в конкурентна среда, изразена в свобода на съвестта и плурализъм. В този смисъл религията и институцията ѝ се превръщат от съдба по рождение – в съзнателен избор или „религиозно предпочитание“ (Lunkin, 2020: 54-56).

Ако се интерпретира Ню Ейдж идеологията на Марк Сатин през трудовете на Пиер Бурдийо, може да се изведе опита да бъде разрушена политическата докса на демократичното и на тоталитарното общество, т.е. да бъде зададен

въпроса за основанието на текущия ред, който дава привидно свободен избор и право на мнение, но не дава инструменти в ръцете на хората, с които да променят фундамента на съществуването си. Смисълът на тази символна революция е да замени етоса и доксата (етиката и политическите ценности, както той ги нарича) едновременно постструктуралистски. Става дума за вътрешната работа по промяна на хабитуса, в смисъл на потискане или премахване на инкорпорираните чрез социалните институции модели на господство (телесна принуда, телесна емоция, класификации и т.н.), но по начин, по който индивида да се запази социално жив. Става дума за отхвърляне на „приетия на доверие свят“ (по Алфред Шютц). Външната работа обаче трябва да протича по текущите политически правила, за да се запазят „шансовете в играта“. Като по този начин се създава множество Ню Ейдж актори, разположени в различни полета на социалната реалност, но създаващи мрежа от връзки помежду си, и които работят в органична солидарност по местата си. Хабитусът е биологически въплътен в тялото, но същевременно е трансиндивидуален (колективен). Би могло да се предположи, че някои предложения в Ню Ейдж идеологията са доста радикални, както и самият Марк Сатин твърди, но това изглежда като опит за ускоряване разпада на отделните полета, т.е. отварянето им за борби вътре в тях, което да доведе като резултат промени в доксите и етоса за всяко едно поле (журналистическо, медицинско, научно, литературно, политическо, религиозно и прочие), и в крайна сметка – отслабване на „тоталните институции“.

Както твърди Бурдийо, „властта на църквата не се измерва с броя празнуващи Великден, а с броя на тези, чиито социален и икономически фундамент на съществуването зависи пряко от църквата, т.е. от заинтересованите в нейното съществуване“, макар и да съществуват много агенти, които не са зависими социалноикономически от църквата, а идейно и мистично. Следователно натрупаният религиозен капитал се пренася в други сфери. Този процес се нарича натрупване на рационалността, съответно съвременният политически живот вече не се основава на онтологична трансцендентност, а на очакването на чудото и вярата в авторитети. Става дума за самостоятелното търсене от страна на хората на някакви малки системи от вярвания, които отговарят на опита им и желанията, което вследствие да доведе до създаване на съобщество на базата на общи вярвания и социорелигиозни връзки – „базова платформа на определеността“ (по Даниел Ервийо-Леже). Така се реализира

гражданската активност, посредством създаване на духовни мрежи, в които се видоизменя религиозния индивидуализъм: търсят се личната автентичност, личния опит, отказа от готови схеми, личното самоусъвършенстване. Така в резултат могат да се създадат професионални групи от специалисти в една област и обединени от общи духовни вярвания и дружба (Lunkin, 2020: 50-53).

5. Заключение

Фактът, че някои елементи от духовността на Ню Ейдж са спечелили утвърдено място в съвременната култура, показва, че днешните западни общества не са загубили необходимостта да търсят начини за духовно развитие. Според Дейвид Спанглер (1984, цитиран в: Ptaszek, 2020) „духовното консуматорство“, характерно за Ню Ейдж, се състои в индивиди и групи, които изживяват собствените си фантазии за приключения и власт, обикновено в окултна или милениарна форма. Основната характеристика е себереализация и последващо оттегляне от света. Това е място на психически сили, окултни мистерии, конспирации и скрити учения. Ню Ейдж може да представлява опасност, когато е прието като нова идеология или като социално движение (Ptaszek, 2020). Но от друга страна, Ню Ейдж се превръща от контракултурно движение в такова, асимилирано от мейнстрийма на потребителското общество. И по-скоро не може да се говори за упадък, а за измерение на масовата култура. Най-вече някои от терапевтичните практики вече са възприети в медицински и психологичен контекст. Наблюдава се още един феномен: повечето от вярванията на Ню Ейдж се възприемат все по-широко от хората, макар и за повечето от тях да не се определят като нюейджъри или дори самият термин да е непознат (Samaugin et al., 2022: 164-165).

Отново чрез думите на П. Бурдийо: властта върху обективните шансове определя очакванията, респективно отношението към бъдещето. Следователно, ако през 70-те години Ню Ейдж вярванията са се предавали във вид на предсказания, пророчества, прогнози и предсказания, то публикуването на политическа програма и систематизирана идеология понастоящем показва, че от състояние на чувство за липса на бъдеще се преминава към състояние на контрол върху бъдещето.

Цитирана литература

1. Barker, E. (1997). *Novite religiozni dvizhenia. Praktichesko vavedenie*, [New Religious Movements. A Practical introduction]. Sofia, Litavra

2. Bourdieu, P. (2007). Razmishlenia po Paskal, [Pascalian Meditations]. Sofia, Panorama plyus
3. Elgin, D. & Mitchell, A. (1977). Voluntary simplicity. *Strategy & Leadership*, 5, 13-15. DOI: 10.1108/eb053820
4. Frisk, L. & Nynäs, P. (2012). Characteristics of Contemporary Religious Change: Globalization, Neoliberalism, and Interpretative Tendencies. *Post-Secular Society*. Ed. by Nynäs, P., Lassander, M. & Utriainen, T., 47-70. New York, Routledge
5. Gregov, S. (2006). Globalisation or Aquarius: Are "We" Talking From the Same Thing? CESNUR 2006 International Conference: Religion, Globalization, and Conflict: International Perspectives, 13-16 July 2006, San Diego State University.
https://www.cesnur.org/2006/sd_gregov.htm
6. Lunkin, R. (2020). Tserkvi v politike i politika v tserkvyah. Kak sovremennoe hristiyanstvo menyaet evropeyskoe obshtestvo, [Churches in Politics and Politics in Churches. How Modern Christianity Is Changing European Society]. Moskva, IE RAN: Nestor-Istoria
7. Lunkin, R. (2009). Novaye religioznaye dvizhenia v Rossii: hristianstvo i posthristianstvo v zerkale novayh bogov i prorokov, [New Religious Movements in Russia: Christianity and Post-Christianity in the Mirror of New Gods and Prophets].
<https://old1.polit.ru/article/2009/09/28/religiya/>
8. Manova, A. (2022). Nyu Eydzh v Bulgaria: zHITEYSKI proekti i praktiki za samousavarshenstvane, [New Age in Bulgaria: Everyday Projects and Practices for Self-Determination]. Sofia, Gutenberg
9. Melton, J. G. (2016). New Age movement. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/New-Age-movement>
10. Peters, M. (2022). New Age Spiritualism, Mysticism, and Far-right Conspiracy. *Educational Philosophy and Theory*, 55 (14), 1608-1616. DOI: 10.1080/00131857.2022.2061948
11. Ptaszek, R. (2020). The views of the leaders of the New Age movement on traditional religion. *The Religious Studies Review*, 1 (275). DOI: 10.34813/ptr1.2020.2
12. Samaygin, S., Grishay, V., Abramov, M. & Tishtenko, A. (2022). Sotsiologia religii, [Sociology of Religion]. Moskva, KnoRus
13. Satin, M. (2015). *New Age Politics: Our Only Real Alternative*, 40th Anniversary ed. (Kindle e-book). Camano Island, Lorian Press

Methodology of the research - The Conventional Crime Among Ethiopian Jews in Israel

Andalow-Avraham Takala, PhD student

Department of Sociology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

email: takala978@gmail.com

Abstract

The study examines the attitude of the Israeli Police towards young people belonging to the Ethiopian Jewish community, and more specifically in the city of Rehovot in Israel (where a large Ethiopian community is concentrated) and the effect of negative opinions among the Israeli public against the Ethiopian community on them.

The project will use both a socio-historical research approach to outline the origins and developmental trends of Ethiopian Jews, a comparative sociological analysis to show what the levels of conventional crime among Ethiopian Jewish youth are compared to the remaining ethnic groups in Israeli society; as well as a sociological analysis of what the trends are. The research method will be quantitative research.

The data collection will be mostly taken from the report of the Israeli State Comptroller, reports of the Israeli parliament, studies by leading researchers on the subject, arrest data from the Israeli Police, various surveys conducted among the Israeli population, and personal interviews among the young people of the Ethiopian community in the streets.

Keywords: *Israel, Ethiopians in Israel, over-policing, crime levels.*

Introduction

The problem of conventional crime is extremely topical in Israel, with more and more people involved in it every day from different ethnicities, and religions, with different education and qualifications. The victims of this type of crime are mostly elderly and old people living alone in remote villages of the country, but the inhabitants are not insured in big cities. Apartments, houses, basements, attics are robbed, garages, etc. Society reacts and shows intolerance towards conventional crime, and rightly expects effective intervention on the part of the state, and the police for protection and effective problem-solving.

The study examines the attitude of the Israeli Police towards young people belonging to the Ethiopian Jewish community, and more specifically in the city of Rehovot in Israel (where a large Ethiopian community is concentrated) and the effect of negative opinions among the Israeli public against the Ethiopian community on them.

The community of Israelis of Ethiopian origin

Israelis of Ethiopian origin, also known as members of the Ethiopian community, are citizens of the State of Israel who immigrated or whose family originates from Ethiopia.

The immigration of "Beta Israel" to the State of Israel began in the early 60s of the 20th century, first as individuals illegally and from 1977 in a legal manner. About half of the immigrants immigrated to Israel as part of two significant waves of immigration - "Operation Ahim" in 1979-1990 and "Operation Solomon" in May 1991. After that, the Jews of Kvara and descendants of Jews called Israel "Flashmore" immigrated to Israel. According to Resolution 716 of the Israeli government from November 2015, organized immigration from Ethiopia is supposed to end by the end of 2020.

At the end of 2017, the Ethiopian immigrants in Israel numbered about 149 thousand people, of which about 60% were born in Ethiopia and the rest - about 62 thousand people whose parents were born in Ethiopia, comprising about 1.7% of Israel's population.

The traditional and official name of the Jewish community in Ethiopia was Beta Israel (Gaze: "Bete Israel," "Beta Yisrael").

According to tradition, the nickname originated in the 4th century. It was attached to the community when its people refused to convert to Christianity at a time when the Kingdom of Axum accepted Christianity.

The derogatory nickname "Flasha" (plural: "flashes"), which means "exiles" in Amharic, was coined for the first time in a decree issued by Emperor Yeshak (Central Bureau of Statistics of Israel, 2016).

Research method

The project will use both a socio-historical research approach to outline the origins and developmental trends of Ethiopian Jews, a comparative sociological analysis to show what the levels of conventional crime among Ethiopian Jewish youth are compared to the remaining ethnic groups in Israeli society; as well as a sociological analysis of what the trends are.

The research method will be quantitative research. The research will be divided into two stages:

In the first stage, after the problem of discrimination against the Ethiopian community among the Israeli public is explained, data will be presented showing that the number of arrests among the young people of the Ethiopian community is higher compared to young people from the rest of the population.

In the second stage will be personal interviews with the young people of the Ethiopian community in the city of Rehovot to try to explain how the phenomenon is manifested.

The data collection corpus

The data collection will be mostly taken from the report of the Israeli State Comptroller, reports of the Israeli parliament, studies by leading researchers on the subject, arrest data from the Israeli Police, various surveys conducted among the Israeli population, and personal interviews among the young people of the Ethiopian community in the streets.

The objectives of the dissertation project are:

First: To measure the levels of crime among youth of the Ethiopian Jewish community in Israel compared to other communities in Israeli society

Second: To understand the factors that create the level of crime among the Ethiopian community in Israel

Third: To understand what causes the high level of arrests by the Israeli police among the Ethiopian community compared to other communities in Israel

Research hypothesis

The topic of this thesis project is "conventional crime among Ethiopian Jews in Israel", and the research hypothesis is "the high levels of conventional crime among Ethiopian youth in Israel are caused by high levels of cultural insensitivity on the part of the Israeli police"

Sample Charts - Criminal arrests

According to the Arrests Law, a police officer may arrest someone if three cumulative conditions are met:

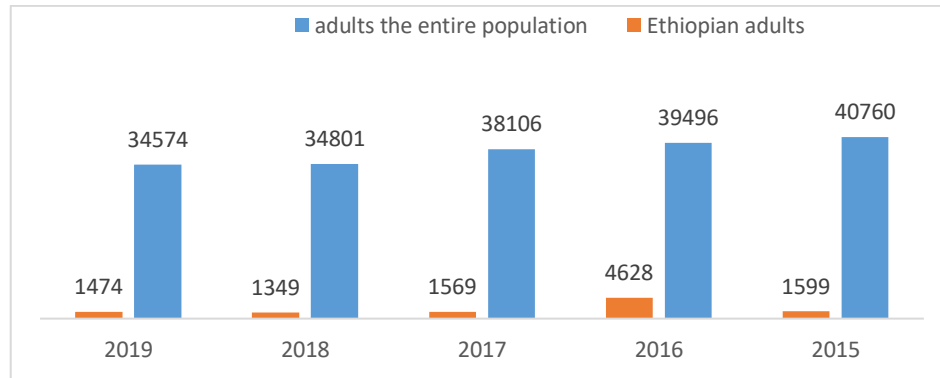
1. There is a "reasonable suspicion" that a crime has been committed, one of the grounds specified in the Arrests Law is met, and it is impossible to achieve the purpose of the arrest in a less harmful way.

2. When arrested, he must be brought to the police station without delay and handed over to a designated police officer.

3. The Police's authority to detain a person is limited to 24 hours, after which the detainee must be brought before a judge in the Magistrate's Court.

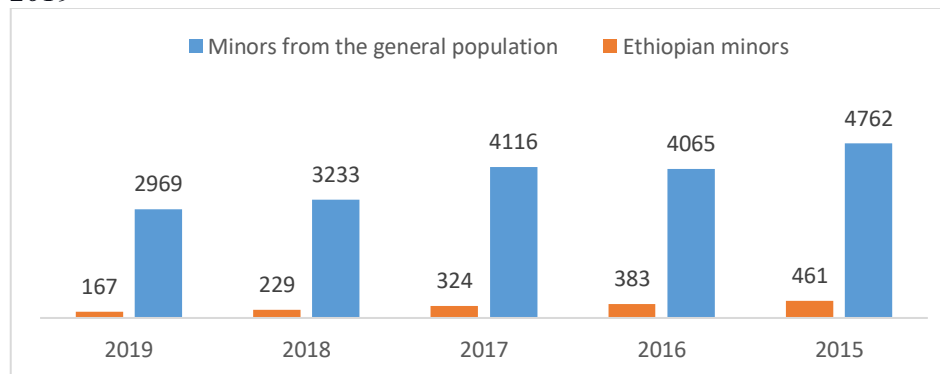
The charts below will show data on the number of arrests in Israel in 2015 - 2019, including the number of arrests of Ethiopian immigrants, adults, and minors.

Chart 2: Arrests of adults - the entire population and Ethiopian expatriates, 2015 - 2019



The state comptroller's office processes police data.

Chart 3: Arrests of minors - the entire population and Ethiopians, in the years 2015 - 2019⁷⁶



The state comptroller's office processes police data.

The charts show that in 2015 - 2019, the number of arrests of adults in the general population decreased from 40,760 in 2015 to about 34,570 in 2019, a cumulative reduction of about 15.2%. Likewise, the number of arrests of Ethiopian adults decreased from approximately 1,600 in 2015 to approximately 1,470 in 2019, a cumulative reduction of approximately 7.8%.

In addition, among minors, the number of arrests decreased in the general population.

From about 4,760 in 2015 to 2,970 in 2019, a cumulative reduction of about 38%. The number of arrests of Ethiopian minors decreased from approximately 460 in 2015 to approximately 170 in 2019, a cumulative reduction of approximately 64%.

The study population

⁷⁶ When a suspect is charged with more than one type of offense, the most serious offense is taken into account, according to the most serious section of the law in the charge; according to the maximum sentence expected for the defendant; and according to the rating of the seriousness of the crime group as determined by the police.

The research population is young Israelis who came to Israel from Ethiopia as children. The researcher will focus on a group of young people of Ethiopian origin in the city of Rehovot in Israel. The investigator will ask them a number of questions related to their relationship with the local police.

Sample questionnaire:

- How many times have you met with police officers without your initiative?
- Where did you meet the police?
- Were you detained by the police?
- Have you and/or your belongings been searched?
- Did the policeman ask you to identify yourself?
- Why do you think the policeman initiated a meeting with you?
- Do you feel safe meeting a police officer?
- If you need police services; will you contact the Israel Police?
- Do you feel discriminated against by police officers?
- Are you or one of your parents born in Ethiopia?

Conclusion

The research came to measure the levels of crime among youth of the Ethiopian Jewish community in Israel compared to other communities in Israeli society and to understand what causes the high level of arrests by the Israeli police among the Ethiopian community compared to other communities in Israel.

The study presented data on the policing and enforcement actions taken by the police against Ethiopians compared to the actions taken by the entire population (Israeli citizens only, no foreigners). The data concerns all stages of the criminal enforcement procedure - starting with the delay stage, through the stages of arrest and the opening of the investigation file, and ending with the filing of an indictment. Nationwide data will be presented first, followed by data on the local level - data on selected districts and stations.

From the data it was discovered that the rate of delays carried out among Ethiopians was 3.5% - 3.1% of the delays carried out for the entire population in those years, and is greater than the rate of Ethiopians in the population which is 1.7%.

In addition, in the years 2015 - 2019, the number of arrests of adults in the general population decreased from 40,760 in 2015 to approximately 34,570 in 2019, a cumulative reduction of approximately 15.2%. The number of arrests of Ethiopian adults decreased from approximately 1,600 in 2015 to approximately 1,470 in 2019, a cumulative reduction of approximately 7.8%. Among minors, the number of arrests decreased in the general population.

In all the quantitative research done, it was found that despite the significant decrease in the rate of arrests of minors of Ethiopian origin, the rate of arrests of Ethiopians of all arrests remains abnormally larger than their rate in the population, which amounts to about 1.7%. In 2019, the arrest rate of Ethiopian adults was 4.3% - 2.5 times greater than their general rate in the population, and the arrest rate of minors was 5.6% - 3.3 times greater than their general rate in the population.

In addition, in the qualitative part of the work, youths from the Ethiopian community were asked directly about the attitude of the police towards them. The teenagers testified that most of their arrests by the police were made for unjustified reasons. The reasons were, among other things, that the boy looked suspicious to the policeman, because the policeman thought the boy was making too much noise, because the boy was in the wrong place at the wrong time, etc...

The research concludes that in the collected data has a high correlation between the discriminatory attitude and cultural insensitivity of police officers towards youths from the Ethiopian community in Israel and the high level of alienation that Ethiopian

youths feel towards the police and Israeli society in general. Which leads to high levels of crime among the youth from the Ethiopian community.

Bibliography

1. Addiso Masala, Chairman of the Union of Ethiopian Immigrants' umbrella organizations, personal interview, July 17, 2003.
2. Tamar Trabalsi-Hadad, "Apartheid Ashdod Style", Yedioth Ahronoth, October 11, 2002.
3. Danny Adino Abba, "We do not accept Ethiopians," Yedioth Ahronoth, January 15, 2003.
4. Dani Adino Abba, "Jews of the Ethiopian community are buried in separate plots, next to the fence, humiliated even in their deaths," Yedioth Ahronoth, September 22, 2002.
5. Israel Mordi, "We did not expect such treatment from a famous singer," All Time Weekly; Jerusalem, June 20, 2003.
6. Ravit Eliya-Leiv, Eilat Harel-Shelo, and Shir Dafna-Taku, (2018). From a 'weakened' community to a struggling community: Various voices from the Ethiopian community against the backdrop of the summer 2015 protest, *Society and Welfare - an Israeli welfare and social work journal*, published by the Israeli Ministry of Welfare.
7. Crenshaw K, (1991). Mapping the margins: Intersectionality identity politics and violence against women of color, *Stanford Law Review*.
8. Danzig-Rosenberg, H. And in the library, to 2015.) *Immigration violence. Legal studies*, 37)2,341-387.
9. Cromer-Nevo, m. and Komm, m. (2012) *Intersecting Marginal Locations: A Conceptual Framework for Feminist Social Work Practice with Girls. Society and Welfare - a journal for welfare and social work in Israel*, published by the Israeli Ministry of Welfare, 374-347.
10. Cooper B, (2016). *Intersectionality In I. Disch & M. Hawkesworth (Eds). The Oxford Handbook of Feminist Theory pp. 1-15, Oxford: England, Oxford University Press.*
11. Hearn J. (2016). ' On men, organizations and intersectionality, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, Vol. 33, pp. 414-428.
12. Yossi Givati, "You clean like blacks," *The Galilee Index*, Tiberias, February 7, 2003.
13. Tamar Trabalsi Haddad, "The State Attorney's Office submitted a statement of defense containing racist remarks," Yedioth Ahronoth, April 2, 2003.
14. Israeli Association for Ethiopian Jews, cases of racism and discrimination against Ethiopians, July 2002.
15. Assaf Fuzilev, "Colors of Discrimination," *Zeman HaNegev*, June 20, 2003.
16. Natasha Mozgabia, Itai, Glickman, and Amir Ben David, "They did not look for him because he is Ethiopian," Yedioth Ahronoth, June 22, 2003.
17. Israeli Ministry of Defense, Public Inquiries and Complaints Unit, letter, July 10, 2003.
18. Attorney Itzik Desa, "Tabka" Center for Legal Aid and Community Advocacy for Ethiopian Expatriates, telephone conversation, July 15, 2003.
19. Asmara Akla, Child Peace Council, coordinator, telephone conversation, July 13, 2003.
20. Hagit Beitan, Department of Police Investigations, Ministry of Justice, telephone conversation, July 21, 2003.
21. Research and Information Center of the Israeli Parliament, Religious Services Provided to the Ethiopian Community, Elad Wagelder and Udi Spiegel, September 2002.
22. Council on Foreign Relations, *How Police Compare in Different Democracies*,

- Amelia Cheatham and Lindsay Maitland, November 2020.
23. RAND, *Effective Policing for Israel of the 21st Century*, 2014.
 24. Council on Foreign Relations, *How Police Compare in Different Democracies*, Amelia Cheatham and Lindsay Maitland, November 2020.
 25. *Policing in Israel and around the World: Common and Unique Challenges*, Guy Ben-Porat and Uri Gofer, 2013.
 26. Report of the Israeli State Comptroller, 2019.
 27. Assem, c. And Hertz-Lazarowitz, R. (2012). *Circles of exclusion - the story of the "mothers of collective education."* Ramat-Gan Yad-Tabenkin, Israel.
 28. Hills, J. (2004). *Inequality and the state*. Oxford, England: Oxford University Press.
 29. Dekel, T. (2015). *Welcome home! Third Text*, pp. 29, 310–325. doi: 10.1080/09528822.2016.1170497.
 30. Sasson-Levi, A., Ben-Forat, C. and Shavit, Z. (3102). *Introduction: Identities, borders, and sorting spaces in Israeli society*. In: Z. Shavit, A. Sasson-Levy and G. Ben-Forat (editors), *Marai Mekem - Changing Identities and Social Locations in Israel* (pp. 034–614). Jerusalem: Van Leer Institute and the United Kibbutz.
 31. The Central Bureau of Statistics. (2016) *The population of Ethiopian origin in Israel - data collection for the holiday of the Tsigd*. Nadela from: http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=805.
 32. Finkelstein, M. and Solomon, 7. (2102). *Trauma and loss among Ethiopian immigrants*. In: N. Gricero.
 33. And Witztum (eds.), *Social, cultural and clinical aspects of Ethiopian immigrants in Israel* (pp. 332-362). Beer-Sheva: Ben-Gurion University.
 34. Shapira-Zur, E. (2013). *On the way up: The meaning of professional success in the life stories of women from Ethiopia*. Master's thesis for the humanities. Ben-Gurion University.
 35. Ojanuga D. (1993). *THE ETHIOPIAN JEWISH EXPERIENCE AS BLACKS IN ISRAEL*, *JOURNAL OF BLACK STUDIES* Vol. 24 No 2.
 36. Offer, Shira, 2007, *The Ethiopian community in Israel: Segregation and the creation of a racial cleavage*, *Ethnic and Racial Studies* vol. 30, pp. 461–480.
 37. Webster, CS and Kingston, S (2014) *Anti-Poverty Strategies for the UK: Poverty and Crime Review - Project Report*. Leeds Beckett University & Joseph Rowntree Foundation.
 38. Denmark: *New statistics category for migrants from Muslim countries, 2020*, The Danish Ministry for Immigration and Integration.
 39. *International Statistics on Crime and Justice, 2010*, European Institute for Crime Prevention and Control, Affiliated with the United Nations, 2010.
 40. *The report of the team to eradicate racism against Ethiopians, 2016*, Israeli Ministry of Justice.
 41. https://www.gov.il/BlobFolder/reports/racism_report_2016/he/racism_report_2016.pdf
 42. A report by the Research and Information Center of the Israeli Parliament that examined the recruitment percentage of Ethiopian immigrants to the Israeli army, 2011, was submitted at the request of the Immigration Committee of the Israeli Parliament
 43. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f4c18d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977_11_10212.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f4c18d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977/2_f4c18d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977_11_10212.pdf)
 44. Interview given by Prof. Arnon Edelstein to the Israeli newspaper YNET, 2016 <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4848465,00.html>
 45. A Lecture given by the Commissioner of the Israeli Police at the Israel Bar Association conference in 2016
 46. *Delinquency among immigrant youth in Israel, 2002*, report of the Research and

Information Center of the Israeli Parliament.

[47.https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f9b90d04-9632-e811-80de-00155d0a0235/2_f9b90d04-9632-e811-80de-00155d0a0235_11_10297.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f9b90d04-9632-e811-80de-00155d0a0235/2_f9b90d04-9632-e811-80de-00155d0a0235_11_10297.pdf)

48. Galily, Daniel & Schwartz, David, 2016. "The integration of the Israeli economy into the global economy", Multidisciplinary International Journal, vol. no. 2, Jan-Dec.

The consequences of internet addiction to the psychosocial development and health of children and adolescents in Greece: A literature review

Athanasia Konstantopoulou, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: athanasiakonst84@gmail.com

Abstract

The scientific literature reflects the significant influence of the internet on the various aspects of the daily life (social, mental) of a large number of children and adolescents, while the negative consequences and frequency of use characterize internet addiction as a serious social problem that put mental and physical health of the person in danger. Children’s internet fixation, neglect of their activities, poor school performance, loss of interest in real life, loss of their psychosocial functions, unwarranted aggression, are some of the characteristics of internet addicts. The reasons that can lead a young person to internet addiction are comorbidity, such as depression, social phobia, attention deficit, anxiety, introversion, etc., while the social and family environment, the lack of demarcation, poor standards and lack of other activities plays a significant role. The phenomenon is more common in dysfunctional and single – parent families, in children and adolescents with deficient identity, low self – esteem, low social acceptance and generally in individuals unable to process the difficulties and frustrations of life. Young people are involved with the internet and from an early age on the one hand because it gives them a sense of independence, anonymity, a sense of belonging, unlimited access to any information they want and on the other hand because of the very nature of the internet, its structure and some applications favor internet addiction. The internet also offers them fun, experimentation, action through online games and adoption of behaviors – through observation and imitation – through social media. Experts’ concern is heightened by the level of uncontrolled information intake, as the impression of immediate, fleeting and easy enjoyment of the virtual reality of the internet replaces real society and interpersonal relationships. The present report focuses on the effect of overwork that some children and adolescents develop in relation to specific aspects of the internet e.g. online games, which results in a clinically significant reduction in the psychosocial function and health of young people.

Keywords: *Internet, comorbidity, lack of limits, overwork, loss of psychosocial function, social media*

1. Introduction

The Internet in recent decades has emerged as an indispensable part of modern life. Its use has expanded and is now integrated into all areas of modern life, with the majority of the world's population using it daily, for a significant period of their day, and for multiple purposes (Liu & Potenza, 2010). The possibilities provided today are now understood as an integral good of vital importance for the orderly course of the daily life of modern citizens, especially in developed societies (Moshona, 2022).

The positive aspects of the multidimensional role of the Internet, either as an auxiliary facilitation tool or as a means of interactivity, interaction and entertainment, are indisputable, contributing to the simplification and improvement of the quality of daily operations (Mauriki & Kourgiala, 2016). The variety of available online options and

their convenience significantly attract the interest of children and teenagers, from an increasingly younger age, on whom this work will also focus. Thus, the digitization of modern developed societies is increasingly observed, bringing about significant changes in the cultural culture and the psychosocial state of people, changing the ways of thinking, behaving and even acting, in an increasingly rapidly changing world (Doulgeri, 2007).

However, navigating the virtual world, despite the benefits and opportunities it provides, carries significant risks. The boundaries between typical and pathological use, which characterize the virtual world, seem blurred. As a result, risks may not be immediately perceived, while their effects can harm physically (Mauriki & Kourgiala, 2016), financially, socially, psychologically and morally the life and well-being of users. Thus, new challenges are posed mainly for minor users, but also for the adults who are responsible for them, which are reflected at a personal, family, school and social level (Topsioti, 2022).

One of the forms of manifestation of the risks is the involvement of children and adolescents in pathological use of the Internet, for which the term „Internet Addiction Disorder“ is often used (Sfakianakis et al., 2012). This is a modern phenomenon, which is of particular concern to the scientific community (Young & De Abreu, 2010), due to the ever-increasing periods of time spent on the Internet, but also the quality of the activities with which teenagers are engaged. Important factors in determining the phenomenon are the time spent on the Internet, depending on the type of relationship the teenager develops with it. It is worth clarifying that the factor of time of use is not sufficient by itself to characterize navigation as pathological (Kaplan & Sadock, 2005). Although the possibility of its development concerns the entire population that are internet users, according to the literature, teenagers are significantly superior in addiction rates compared to the general population (Kwon, 2011).

In addition, a key role is played by the adolescent's environment, i.e. the family, the school, but also the wider social conditions, which are often presented as dysfunctional by the majority of research findings. Finally, the biological background seems to contribute to the susceptibility of adolescents to Internet addiction, according to medical-centric approaches (Kurniasant et al., 2019).

2. The concept of internet addiction

Internet addiction is a modern form of behavioral dependence (Karapetsas et al., 2012). It is characterized by the excessive and mindless use of the Internet in front of an electronic screen (eg PC, smartphone, tablet), to the extent that the user is unable to control his addiction. By spending endless hours on a variety of activities that require an Internet connection, the user ends up neglecting biological, social and psychological needs of vital importance (Kourakis, 2013). It is identified by most scholars as a subcategory of technological addictions (Siomos, 2008), the roots of which start from „behavioral or non-chemical dependencies“, (Kurniasant et al., 2019; Griffiths, 2006). Of course, it shares many symptoms with chemical addictions, such as internal conflict and restlessness, severe mood swings, tolerance, relapse (Griffiths, 2006; Siomos, 2012), social withdrawal, repeated failure to stop addictive behavior, the inability to control boundaries, the reduction of functionality in the person's daily life (Kurniasant et al., 2019) and the idealization of the medium (Cash et al., 2012). Also, in such disorders the person feels an increased tension or excitement before the act, while after its execution he is possessed by pleasure, satisfaction and relief (Siomos & Angelopoulos, 2008). The abuse of the Internet can ultimately lead to (d) addiction, the most extreme, that is, pathological stage, in which the set of actions and behaviors of the individual is now determined (Papageorgiou, 2009), with the symptoms acquiring significant gravity. It is a chronic, progressive disorder that involves compulsive

Internet use, loss of control, and inability to stop browsing despite adverse consequences (Sfakianakis et al., 2012).

3. Comorbidity of pathological Internet use with mental and neurodevelopmental disorders

Starting with a more general position, it is worth noting that the majority of users involved in pathological use of the Internet present high rates of comorbidity (around 60%) (Kadigiannakis, 2021). More specifically, the coexistence of addiction with other mental disorders, such as anxiety or depressive disorder, significantly increases the risk of not respecting the limits of normal Internet use (Scimeca et al., 2014). These specific disorders are also the most common among Internet users, with rates reaching up to 80% (Kadigiannakis, 2021). Adolescents with Internet addiction have significantly higher levels of depression and suicidal ideation than their peers (Kim et al., 2006). Additionally, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) appears to be one of the most common comorbid conditions in children-adolescents with internet addiction (Dalbudak & Evren, 2014) and its prevalence is estimated at 21.7% (Kadigiannakis, 2021).

In addition, a link between Internet addiction and the symptoms of „Autism“ was identified, as a possible risk factor for the development of pathological use, due to the strong withdrawal of the user towards himself during his long hours of browsing the Internet (Shane-Simpson et al., 2016). More specifically, more frequent use of the Internet by those belonging to the high-functioning spectrum of „Autism“ has been identified (Romano et al., 2014). It is an easier way out for people with Autism Spectrum Disorder (ASD), requiring less effort to participate, compared to activities that are cognitively or socially demanding (Mazurek et al., 2012).

4. Causes of internet addiction of children and adolescents

The internet has the ability to meet specific psychological needs of a person. One of the characteristics of the medium that arises from its nature is that it can create an "ideal self state", where the individual can explore various aspects of their personality without limitations and consequences. On the internet there are no immediate consequences of the actions, the user can enter and exit whenever he wants, while he can cover any external appearance, since there is no eye contact. At the same time, the teenager can embody different roles or adopt different identities depending on the online experience, because of the anonymity that is a characteristic of the internet. "Addictive" behaviors are a complex and multifactorial phenomenon and certainly cannot be blamed on specific factors. It seems that genetic factors play a role - especially in the case of comorbidity - but also the type of personality of each person. For example, some children are shy and sensitive, with low self-esteem, while others exhibit traits of impulse control disorder and a generally more aggressive personality. Life events are also likely to lead there, factors related to the individual's environment – significant family dysfunction, for example – clearly contribute, as well as cultural factors. Finally, adolescence in itself constitutes an unstable environment, which, due to its developmental characteristics (experimentation, relative lack of objective judgment, inability to think hypothetically, questioning limits, etc.), can lead to high-risk behaviors (Pallanti et al., 2006).

Yen et al. (2007) in research on family factors in internet addiction found that poor family functioning is related to internet addiction in adolescents. Also, addicted teenagers are not raised by their parents or have frequent conflicts between parent and teen or between parents, as well as parental alcohol use. Thus, high-conflict families have lower levels of parent-child bonding, which may result in inadequate parental control. This may predict teenagers' propensity for internet addiction. Teens who have conflicts with parent's refuse to comply with parental supervision, including rules for

internet use. New social structures (increasing incidence of divorce, small families in large societies, loneliness, absence of parental supervision due to work outside the home) seem to contribute to the development of the phenomenon. Recent research in Greece demonstrated the importance of parental care and nurturing in the development of internet addiction (Siomos, 2012).

Thus, adolescent internet addiction may be the result of other mental disorders such as depression, anxiety disorders, personality disorders, hyperactivity and social phobia, as well as family problems. But often the development of depressed mood or anxiety follows the onset of addiction, as it happens with other addictive behaviors. This demonstrates the necessity of assessing each case by a mental health specialist who will be able to judge the existence or non-existence of co-morbid conditions (Siomos, 2012). The predisposing characteristics that often lead to this dependence are a sense of lack of social status and recognition, social phobia, a tendency to fantasize, shyness and intense reticence. Many scholars define that internet addiction is called the condition in which the user shows the following characteristics: Low self-confidence, psychological inhibition, compulsive mood, silence, conflict with his environment due to use (teachers, parents, friends), withdrawal to self, low academic performance and relapse (Yen et al., 2007).

5. Effects of internet addiction on children and adolescents in Greece

Online games often promote violence and aggression because the child does not simply watch scenes of violence but participates in simulations and provokes them. The child's exposure to these types of games results in the formation of personalities that are hard, impenetrable and resistant to real phenomena of violence. Also due to tendencies to imitate behaviors that dominate childhood they follow wrong patterns developing many behavioral deviations and delinquencies (Bushman & Huesmann, 2006). In addition, the child's constant involvement with the internet isolates him, takes away significant time from his social interactions with his peers and often even weakens his relationships with the family. Children who are constantly engaged in the internet do not receive reward and encouragement from an actual person, from a human being but from an impersonal inanimate construct (Fairlie & Kalil, 2017).

Interpersonal relationships to build require a large number of compromises, the isolation and alienation created due to the use of the internet, reduces the range of their social skills and gradually creates people indifferent to their fellow man. Also, the prolonged immobility imposed by children's long hours usually engaging with the internet causes problems with body posture, weight fluctuations, damage to vision and the smooth functioning of the brain due to their prolonged exposure to the electronic screen computer. In addition, on the Internet there is a lot of false information that is not always valid and reliable and leads to misinformation and the wrong formation of impressions and knowledge that can alter the orientation of thinking and the perception of real data by the immature cognitive function of children (Livingstone, 2013).

The negative effects of internet use by teenagers are presented, when the internet is used as a tool to promote and develop false communities, replacing real ones and alienating teenagers from the significant others in their lives, turning them into solitary existences under the threat of developing addiction (Howard et al., 2001). Their daily life is affected by the increasing interaction of the adolescent with the internet (Siomos et al., 2012). Adolescents who use the internet to shop for products, play games and communicate have a higher risk index of becoming addicted than teenagers who use it to send messages and find information (Yellowlees and Marks, 2007). The main effect of internet abuse is on the social functioning of the individual due to the neglect of their obligations, the development of behavioral problems and the social withdrawal they present (Anderson et al., 2017).

Also, there are negative effects on adolescent behavior due to triggers of developmental deficits from the internet, such as intermittent attention, hyperactivity, sleep disorders, skipping meals and psychological disorders, such as anxiety and depression (Lie et al., 2015). At the same time, there is a strong impact on interpersonal and family relationships, as unjustified conflicts are created, withdrawal from social events, difficulty managing time, drop in school performance (Kim et al., 2010). Another negative impact of the internet is bullying through it. Which creates a multitude of psychological problems, such as anxiety, withdrawal, depression, even suicidal ideation, because the psyche of teenagers is not fully structured (Balakrishnan, 2017). Excessive use of the Internet raises fears of negative effects on the overall health of the teenager. The adoption of dangerous behaviors can lead to the appearance of neoplasms due to their exposure to radiation through the screen for many hours, but also to the development of changes in sensory organs such as hearing and vision. Finally, it can affect the functionality of all organs and systems of the body.

6. Interventions programs for addressing internet addiction in Greece

A very important effort to study internet addiction is the Hellenic Society for the Study of Internet Addiction Disorder. The purpose of the company is scientific and socially beneficial, contributing with its action, mainly to the recognition, study and treatment of internet addiction disorder and to the prevention of the adverse consequences of the untimely diagnosis of internet addiction disorder. The operation of the special clinic began in September 2008 to fill the gap that exists in Greece in specialized mental health services, to deal with the addiction of children and teenagers to computers and the internet. It is staffed by a multidisciplinary team of mental health professionals of different specialties and its headquarters are located in Larissa. The aim of the special clinic is to examine all teenagers aged 10-18 with problematic use of computers and the internet, to diagnose the addiction of teenagers to computers with the addiction scale and the YDQ scale (Diagnostic Questionnaire for Internet Addiction), of 8 questions on Internet addiction, based on the DSM-IV criteria for pathological gambling translated into Greek, as well as the treatment of diagnostic cases of Internet addiction. At the Hippocrates Hospital of Thessaloniki, the first specialized psychiatric unit for the treatment of young people on computers, electronic games and the Internet was launched. The aim of this new unit is the diagnosis of addiction with special criteria and the treatment in cases of diagnosed cases. In very serious cases, the possibility of hospitalization in the Children and Adolescent Psychiatric Clinic is provided (P apageorgiou, 2007).

Breath of Life addiction center program for all kinds of addictions: alcohol, drugs, gambling (all kinds of games of chance) and internet addiction. The methodology used is purely person-centered. Every addicted person is different and they know this well, as a significant percentage of the people they work with have been addicts themselves and know firsthand how important the rehab steps they use are. The addiction program they use is based on three main axes, which are based on an equal number of models that take diversity into account and examine in detail the particular needs of each person. Today it covers the needs of adult and adolescent drug users and their families with units in Piraeus, Elefsina and Mytilini. It is aimed at people who make either experimental-occasional or systematic use of substances. The first contact of users with KETHEA NOSTOS takes place in its counseling centers. There the preparation for introduction to the community is done and by providing information services, harm reduction and mobilization for inclusion in treatment. Within the framework of KETHEA NOSTOS, the Early and Community Intervention Unit also operates. Aimed at casual users working and students and ex-addicts who may need support. It also provides services to teenagers who experiment or occasionally use substances and

supports young people in matters of addiction or excessive involvement with the internet and videogames. At the same time, it carries out targeted prevention and early intervention interventions in high-risk youth groups, educational communities and local communities in collaboration with other agencies (Kourkoutas, 2017).

The Adolescent Health Unit of the 2nd Pediatric Clinic of the University of Athens, Children's Hospital "P. & A. Kyriakou", operates a telephone contact line for matters concerning the proper use of technology by minors (internet addiction, online bullying, seduction-grooming, inappropriate content, personal data issues, pornographic material, gambling, violent games, etc.). It is addressed to children, teenagers, parents, teachers and experts (Papageorgiou, 2007).

The above programs do not necessarily constitute intervention programs that have scientifically proven benefits for the withdrawal of addiction symptoms from new technologies. There are certain structures and certain centers that have recorded benefits. However, not all structures have recorded benefits. Therefore, a part of the recorded benefits results from interventional studies without, however, any significant clinical utilization at the level of public health. One of the centers with recorded benefits is the aforementioned Geneva unit. The cognitive behavioral program of this particular unit leads to a great improvement in the symptoms of the treated patients. Therefore, a large percentage of patients see a reduction in their symptoms due to the intervention. Undoubtedly, as with the majority of mental disorders, so also with regard to Internet addiction, the greatest benefits are recorded from cognitive behavioral psychotherapy interventions (Kourkoutas, 2017).

Abstaining from the internet following therapeutic requests must be adapted to the child's life. For example, if he uses the computer for educational purposes, the plan must take this parameter into account. The behavioral direction of the treatment should be oriented towards how through the use of technology the child can achieve specific goals and be more driven to use it for them. Behavioral techniques can be used especially during the early stages of treatment. For example, the child can be advised to use an alarm clock that rings every 45 minutes of use, meaning 15 minutes of non-use. Similarly, the child can stand in front of the closed screen for 5 minutes before or after use. Psychoeducation is a useful adjunct to cognitive behavioral psychotherapy, particularly if there is a lack of information about Internet use. Concurrent treatment of the parent and child may be effective, since problematic use of new technologies is influenced by dysfunctional relationships between the child and the parent. Cognitive behavioral therapy should aim to restore the circadian rhythm, since the sleeping hours of children with internet addiction are disturbed and sleep is often interrupted. The development of interests unrelated to the new technology should be a key objective. Intervening in groups of children with addiction can lead to a reduction in the feeling of shame due to their behavior. Although there are no strong findings, internet-based cognitive behavioral therapy intervention may have benefits. Indeed, it is paradoxical to use a medium which constitutes the child's problem, however, in cases where there is no other way to communicate with the child, this is recommended (Tsiantis, 2002).

7. Conclusion

The different activities and content available online can have specific effects on young people's mental health. This is even when used at moderate levels or when adjusted for the number of hours spent online. It should also be mentioned that internet use is not inherently harmful, but depends on the activity one engages in and how it affects the individual. Furthermore, interventions and treatments for problematic internet use must be multifaceted to be effective and targeted to each individual's personality. Regarding the role of internet addiction in the mental health of young people, it is concluded from all the researches that it is decisive for daily functions such as the quality of sleep,

alcohol consumption and tobacco use. Also, risk behaviors such as suicidal ideation, attempted suicide, psychosis, paranoia, aggression, depression and social dysfunction of the user are increasing. Those who access online meetings or online counseling about mental health may experience more serious consequences such as self-harm, repeated suicidal behaviors and complete suicide in the long term.

To conclude, this report provides an impetus for further investigation of the association that exists both between Internet addiction and the factors that influence it, and for further investigation of preventive strategies which may include education to increase social awareness, identification of individuals who exposed to danger and providing immediate assistance.

Bibliography

1. Anastasopoulou I., Theofanidis T., Daskalopoulou L., Koutras S., Mouchti A., Siameli S., et al. The mental health of children in the crisis society. Athens: Traveller's Publications, 2014.
2. Anderson, E. L., Steen, E. & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454.
3. Balakrishnan, V. (2017). Unraveling the underlying factors SCuIPT-ing cyberbullying behaviors among Malaysian young adults. *Computers in Human Behavior*, 75, 194-205
4. Busman, B.J., & Huesmann, L.R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 348- 352.
5. Cash, H., Rae, C. D., Steel, A. H., & Winkler, A. (2012). Internet Addiction: A Brief Summary of Research and Practice. *Current Psychiatry Reviews*, 8, 292-298. 10.2174/157340012803520513
6. Dalbudak, E. & Evren, C. (2014). The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish University students; impact of personality traits, depression and anxiety. *Comprehensive Psychiatry*, 55(3), 497-503. 10.1016/j.comppsy.2013.11.018
7. Doulgeri, X. (2007). Illegal and Harmful content with an emphasis on child pornography [Thesis, University of the Aegean], Hellenicus. <http://hdl.handle.net/11610/12594>
8. Fairlie, R. W., & Kalil, A. (2017). The effects of computers on children's social development and school participation: Evidence from a randomized control experiment. *Economics of Education Review*, 57, 10-19.
9. Griffiths, M.D. (2006). Internet addiction: Does it really exist? In J. Gacken Doulgeri, X. (2007). Illegal and Harmful content with an emphasis on child pornography [Thesis, University of the Aegean], Hellenicus. <http://hdl.handle.net/11610/12594bach>
- (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications*, 61-75. Academic Press.
10. Kadigiannakis, M. (2021). The consequences of internet addiction on the psychosocial development and health of children and adolescents [Thesis, Aristotle University of Thessaloniki], IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/332130/files/GRI2021-30913.pdf>
11. Kaplan, H.I. & Sadock's (2005). Telemedicine, Telepsychiatry, and Online Therapy. In B.J. Sadok, V.A. Sadok & H.I. Kaplan (Eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, 1, 958. Lippincott Williams & Wilkins.
12. Karapetsas, A. , Fotis, A. & Zygouris, N. (2012) Young people and internet addiction: A frequency research approach to the phenomenon. *Brain*, 49, 67-72. <http://www.encephalos.gr/pdf/49-3-02g.pdf>

13. Kim, D. H., Jeong, E. J. & Zhong, H. (2010). Preventive role of parents in adolescent problematic internet game use in Korea. *Korean Journal of Sociology*, 44(6), 111-133.
14. Kourakis, N. (2013). Internet addiction. In A. Koumoulas & K. Sklavou (Eds.) *Addictions in adolescence. Risks, their prevention and treatment*, 103-118.
15. Kourkoutas H. (2017) *Emotional and behavioral disorders in children*. Athens: TOPOS Publications.
16. Kurniasanti, K.S. , Assandi, P. , Ismail, R.I. , Setiawan Nasrun, M.W. , Wiguna, T. (2019). Internet addiction: a new addiction? *Medical Journal of Indonesia*, 28(1), 82-91. [10.13181/mji.v28i1.2752](https://doi.org/10.13181/mji.v28i1.2752)
17. Kwon, J.-H. (2011). Toward the Prevention of Adolescent Internet Addiction. In K.S.
18. Young & C. Nabuco de Abreu (Eds). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, 223-243. John Wiley & Sons Inc.
19. Li, W., O'brien, J. E., Snyder, S. M., Howard, M. O. (2015). Characteristics of internet addiction/pathological internet use in U.S. University students: a qualitative method investigation. *PLoS ONE*, 10(2) doi:10.1371/journal.pone.0117372
20. Liu, T. & Potenza, M.N. (2010). Problematic Internet Use: Clinical aspects. *CNS Spectrums*, 12(6), 453-66. [10.1017/s1092852900015339](https://doi.org/10.1017/s1092852900015339)
21. Livingstone, S. (2013). Online risk, harm and vulnerability: reflections on the evidence base for child of communication studies, 18(35), 13-28.
22. Mavriki, P. & Kourgiala, B. (2016). Children on the internet: Risk analysis & protection measures [Master's thesis, University of the Aegean], Hellenicus. <http://hdl.handle.net/11610/16998>
23. Mazurek, M. O., Shattuck, P. T., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Prevalence and correlates of screen-based media use among youths with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(8), 1757-1767. [10.1007/s10803-011-1413-8](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1413-8)
24. Moschona, M. (2022). Minors on the Internet: risks and legal protection [Graduate Thesis, TEI of Western Greece], Athena Institutional Repository. <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/10045>
25. Pallanti S, Bernardi S, Quercioli L. (2006). The shorter PROMIS questionnaire and the Internet Addiction Scale in the assessment of multiple addictions in a high-school population: prevalence and related disability. *CNS Spectrums*, 11(12): 966–974
26. Papageorgiou, E. (2009). *Psychiatry*. Parisianou SA .
27. Papageorgiou V. (2007). *Children and adolescent's mental health problems*. Thessaloniki: University studio press.
28. Romano, M., Truzoli, R., Osborne, L. A., & Reed, P. (2014). The relationship between autism quotient, anxiety, and internet addiction. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1521-1526. [10.1016/j.rasd.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.08.002)
29. Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, M.R. & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *ScientificWorldJournal*. [10.1155/2014/504376](https://doi.org/10.1155/2014/504376)
30. Sfakianakis, E., Siomos, K. & Floros, G. (2012). Internet addiction and other high-risk online behaviors: Approaching Internet addiction disorder. *Lebanese publications*.
31. Shane-Simpson, C., Brooks, P.J., Obeid, R., Denton, E.G. & Gillespie-Lynch, K. (2016). Associations between compulsive internet use and the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 152-165. [10.1016/j.rasd.2015.12.005](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.12.005)
32. Siomos, K. & Angelopoulos, N. (2008). Internet addiction disorder. *Psychiatry*, 19(1), <http://www.psychiatrikijournal.gr/documents/psychiatry/19.1-GR2008-52.pdf>
33. Siomos, K. (2008). Adolescent addiction to computers and the internet: psychiatric

- symptoms and sleep disorders [PhD thesis, University of Thessaly], EADD.
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26207?lang=el#page/1/mode/2up>
34. Siomos, K. (2012). Approaching disorder online. In M. Economidou (Ed.). Internet addiction and other high-risk online behaviors, 37-110. Lebanese publications.
35. Siomos, E.K., Georgios Floros, Virginia Fisoun, Dafouli Evaggelia, Nikiforos Farkonas, Elena Sergeantani, Maria Lamprou, Dimitrios Geroukalis. (2012). Evolution of Internet addiction in Greek adolescent students over a two-year period; the impact of parental bonding. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(4): 211-219.
36. Topsioti, M. (2022). Educational community leaders' views of internet addiction in the adolescent student population. The role of the school in the prevention of the phenomenon [Thesis, Aristotle University of Thessaloniki], IKEE. 10.26262/heal.auth.ir.338400
37. Yellowlees, P. M. & Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 23, 1447-1453.
38. Yen, J.Y., Yen, C.F., Chen, C.C., Chen, S.H., Ko, C.H. (2007). Family Factors of Internet Addiction and Substance Use experience in Taiwanese Adolescents. *Cyberpsychol Behav.* 10(3): 323-329
39. Young, K. S., & De Abreu, C. N. (Eds.) (2010). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. John Wiley & Sons.

The Hand in Hand School: Creating a safe intercultural space within a Multicultural Context

Amira Bar Shalom⁷⁷, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: amirar21@gmail.com

***Abstract:** The Hand in Hand bilingual school in Jerusalem operates against the broader background of the Arab-Israeli conflict and the unequal relations between Jewish and Arab citizens in the State of Israel. Drawing on multicultural educational models, the School seeks to ensure that all groups are visible and respected and to develop a curriculum that reflects the culture of all the students and their families. Against the dominant model of segregated education in Israel, the School creates intercultural space. In recent years, the School has been the target of several attacks. The article describes the work of the author, a counselor at the School, in responding to these attacks and in enhancing the resilience of the School community. Structured staff meetings enabled the educators to express themselves, support each other, and receive tools for coping in multicultural classrooms in a conflicted society.*

***Keywords:** multicultural education, bilingual education, Arab citizens of Israel, teacher counseling*

Inequality between Arabs and Jews

The Hand in Hand bilingual school in Jerusalem operates in the context of the unequal relations between Arabs and Jews. Israel has become an increasingly inegalitarian country in recent years (Ben-David & Bleich, 2013), and Arab citizens, who constitute approximately one-fifth of the population, are the poorest community in the country.

Although Arab citizens have gained considerable civil rights over recent decades, gaps and discrimination remain in almost every area of life. The Arab education system receives significantly lower budgets than the Jewish system (Golan-Agnon, 2004: 83-90), and the proportion of Arabs entering higher education is half that among Jews (Beeri-Sulitzeanu & Darawshe, 2016). Arab students perform less well in the university admission tests, and Arab graduates are much less likely than their Jewish peers to find suitable positions in their field. Similar gaps can be seen in other fields, including health, infrastructures, and employment.

Multicultural Programs in Conflicted Areas

Multiculturalism encourages understanding and cooperation between people from different cultures (Banks & Banks, 2004). Exponents of multicultural education emphasize the need to provide a high-quality education while enabling all groups to feel that they are visible and respected. Taylor (1992) emphasized that multicultural education should provide the sense of recognition that some individuals and groups lack. Multicultural education has received encouragement from academic institutions, particularly in the United States and Europe (Gollnick & Chinn, 1994). Multiculturalism is a dynamic and changing concept, in part due to the complex

⁷⁷The author is a counselor at the Hand in Hand bilingual school in Jerusalem.

discourse of post-colonialist critique (Rex & Singh, 2003). However, there is a general consensus that it seeks to represent voices and communities that have been silenced over many years. This approach entered schools as critical educators recognized that it was not sufficient, for example, simply to place African-American and white students together. It is also vital to develop a curriculum that reflects the culture of excluded groups. A “good school” instills a sense of pride in the students regarding their own culture alongside an appreciation of other cultures (Sabar & Gur, 2001).

The School examined in this study is both multicultural and bilingual. There is a significant distinction between bilingual schools in which the children study both language in monolingual groups and ones where students from the majority and minority groups study together. The professional literature appears to show a preference for the latter model, as Torres-Guzman (2002) notes regarding the example of Florida. In her example, and in our own context, we see an insistence on ensuring that both languages are used as mediums of instruction. English is the dominant language in the United States, just as Hebrew is in Israel. However, bilingual learning may enhance the students’ awareness that they share a common arena in which they seek to develop their intellectual, social, and linguistic skills (Freeman, 1996).

We can observe in the West a pendulum that swings between a respectful and inclusive approach to the “other” and a suspicious or even hostile approach. In Israel, too, both these trends are very much in evidence. Prime Minister Netanyahu courted Jewish votes by declaring on election day that “the Arabs are heading to the polling booths in droves.” However, the current right-wing education minister supports the School.

Multicultural education must have a strong institutional support. A study sponsored by the National College for School Leadership (NCSL) in Great Britain found that school principals who were personally committed to social justice adhered to multicultural educational approaches and searched for strategies to facilitate the academic progress of all students (Walker, 2004).

Bilingual Schools in Israel and the Hand in Hand School in Jerusalem

During the nation-building phase, Israel established separate education systems for Arabs and Jews, with a further distinction within the Jewish population between religious (Orthodox) and general streams. Both ultra-Orthodox Jews and Arabs studied in completely separate education systems. During the early period, the general education system adopted a “melting pot” ideology and sought to inculcate a monolithic Jewish-Zionist identity (Bar-On, 1999). Jewish immigrant students were encouraged to assimilate into the majority culture (Sabar & Gur, 2001); indeed, this culture was often the only one presented to the children (Nurit Peled-Elhanan, 2007).

Over the years, and especially in the last two decades, new schools were established that adopted the ethos of ideological pluralism, such as institutions catering for students from the Ethiopian community (Sabar & Gur, 2001) and the Former Soviet Union (Shammai, Elituv, & Horowitz, 2010). Other schools bring together religious and secular Jewish students or teach both Arabs and Jews on the basis of an egalitarian curriculum, as at the Neve Shalom School, which is a bilingual school (Bar Shalom, 2006).

The professional literature relating to bilingual schools in Israel comprises mainly the studies relating to Neve Shalom, (Feuverger, 2001; Bar Shalom, 2006; Liebllich, 2015), as well as studies examining the Hand-in-Hand Association (Bekerman & Horenczyk, 2004; Bekerman, 2008; Bekerman, 2009). The students at the Hand-in-Hand schools do not live in a consciously egalitarian and mixed community such as Neve Shalom. While Jerusalem is a mixed city, its various neighborhoods that have a clear ethnic identity, so that the School has particular symbolic and practical importance

as an intercultural space. It is important to note that the majority of parents who send their children to bilingual schools, whether Jews or Arabs, belong to the cultural elite. Bekerman & Horenczyk (2004) added that while the Jewish parents prioritized ideological considerations, Arab parents focused on their desire to remove their children from the poor Arab education system over such concerns. Bekerman recently published a book summarizing the comprehensive studies on the bilingual schools in the Hand-in-Hand network between 1999 and 2013 (most of the research being conducted prior to 2013).

Dealing with Adversity

In recent years, the School has been the target of several attacks. The researcher, who serves in a senior position as School Counselor within the School, helped the educational staff and the management of the school to cope with these new conditions of external adversity. It is also important to note that the present paper was authored by someone who herself works as part of the inner staff of the School. In this respect, the author identifies with the stream of Feminist researchers who advocate a participatory model (Reinharz, 1985, 1993; Devault, 1996; Cotterill, 1992). Thus the present study constitutes an example of “practitioner research,” in which the researcher examines his/her own field of work (Kara, 2012). This type of research may be particularly useful for researchers in social and educational fields.

Hate Crimes

Two examples illustrate how the practitioners at the school operate in the face of adversity. The first example concerns a minor event (graffiti); the second was a very serious incident when members of a right-wing Jewish organization attempted to torch the school, damaging one classroom.

Hate crimes are usually committed against ethnic or religious minorities and may include physical and verbal violence (including graffiti), vandalism, incitement to racism, and even murder. While awareness of hate crime has risen sharply, this has not led to the eradication of the phenomenon (Bell, 2002).

Hate crimes do not only effect their direct target, but also all the members of the minority group to which the victim belongs. Various studies have shown that the victims of these crimes are particularly prone to post-traumatic stress disorder (PTSD), anxiety, and depression (Abu Ras & Abu Bader, 2009). Important educational actions in confronting hate crimes include outreach to encourage tolerance and acceptance of the other from an early age. Challenging stereotypes, changing public policy, and enhancing penalization are among the other means that can help reduce this phenomenon.

In February 2014, slogans were daubed on the perimeter walls of the School, including the statements “Death to Arabs” and “Kahane was right” (Kahane was an extreme right-wing Jewish leader who is still a focus for racist and anti-Arab sentiments).

After the incident, students and educators gathered in their classes to provide the children with space to share and express their emotions. The children decided that they wanted to hang posters outside the school supporting coexistence and dialogue and opposing racism. In the second stage, all the teachers and educators at the School met in the staffroom with the principals and the School supervisor. The participants in the meeting discussed ways to let the children express themselves and considered how the School should respond. Later the same week, the students held various activities against racism, including sending letters opposing racism and hatred to all the Members of Knesset.

On the day of the incident, I arrived at the School in the morning for a counseling session with a student. At recess I opened the staffroom door and found that the School

inspector and the principals were discussing the incident, of which I had previously been unaware.

After the meeting ended, I shared my concern with the Jewish principal that I had been unaware of the incident. She apologized and acknowledged that I should certainly be involved and present. Since I began to work at the School, I had helped to organize interventions in the form of discussion circles and circles to share emotions. After the atmosphere at the School began to calm down, I initiated discussion circles every two weeks providing an opportunity for the educators to express themselves in a safe environment, support each other, and receive tools for coping in multicultural classrooms.

These sessions were one of the elements that strengthened the School staff as they coped with a further incident later in 2014 when one of the classrooms at the School was torched in a nighttime attack (no injuries resulted). Again, the School used the mechanism of discussion circles to provide support for parents, students, and staff. The staff and the Association of Hand in Hand Schools recruited broad political and public support for the School and condemnation of the attack.

Despite the serious nature of this incident, the researcher noted that the School was much better prepared for this second attack thanks to the profound work that had been undertaken, including the supervision sessions.

Reflection on Supervision Sessions

All the sessions were held in the counselor's room at a regular time and day. All the participants came to some sessions, while in other cases one or two were missing, which made it harder to run the workshop. The educators cooperated throughout the sessions and expressed a desire to come to meetings, despite their busy work schedules. The researcher sought to promote a degree of cohesion among the educators in order to create a group that can provide mutual support when needed, whether on the emotional level or in the field of didactics and study, or in responding to stress following incidents such as the graffiti and torching events described above. A cohesive group creates its own gravity that encourages the members to remain active. The members of such a group feel warmth, comfort, and a sense of belonging. The group is important to them and they feel that it provides them with appreciation and support. As Rosenwasser (1997) notes, mutual dependency is one of the hallmarks of a group. Some of the exercises we ran required cooperation and mutual dependency among the members, encouraging the educators to cope with a common challenge.

The group work enabled the researcher to examine her own position within the group. She discovered that she sometimes played a prominent role in the group and felt that she must assume responsibility, while at other times she listened to the group and letting it flow at its own pace. At some points the group underwent familiar processes of consolidation, despite the fact that some of the educators had already known each other for a long time (cf. Tuckman, 1965). The researcher also noticed that the group underwent the stages of consolidation described by Peck, from a "false community" through storm, silence, and consolidation to a "true community" (Peck, 1987).

In conclusion, group cohesion, based on norms facilitating openness and relations of trust, emerge in a group structure that allows the individuals to examine new forms of behavior in a protected and safe space. From a formalistic perspective, a group is a structure in which two or more people create relations and interaction (Forsyth, 2006). Proper facilitation, it seems, can enable a group of strangers to become a cohesive group allowing its members to develop and grow, and enabling the group itself to become a true community (Peck, 1992).

As Rosenwasser noted (1997), the facilitator intervenes according to the development stages of the group, with the goal of empowering individuals and the

group as a whole. The facilitator plays a proactive role, and accordingly the group work described here was an interesting, challenging, and enjoyable experience for the researcher.

It is important to emphasize that the group work described here was prepared following an instance of hate crime. During the work process, however, we found that as well as enhancing group cohesion in response to situations of stress and pressure, the group work also improved the work of the staff, the intercultural contact, and open dialogue between the different members of the group.

Conclusion

This article has attempted to describe the work at a unique school that brings together Jewish and Arab students in conditions of equality that are not found in broader Israeli society. The second part of the article described the work of an educational counselor coping with questions about her position following a traumatic incident. As we saw, the counselor chose to see the initial crisis as an opportunity for growth. This led to the writing of an intervention plan allowing Jewish and Arab teachers to share their feelings through a joint process that focused on sensitive issues. The counselor worked alone as a facilitator in this process, but is pleased to report that the school has recently recruited a second counselor, who comes from Arab society, thereby ensuring that the counseling work at the School is egalitarian in terms of cultural representation. While the School may be a drop in the ocean, any meaningful social change begins with modest initiatives that later expand and develop.

Bibliography:

1. Abu-Ras, Wahiba & Soleman H. Abu-Bader, "Risk Factors for Depression and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD): The Case of Arab and Muslim Americans Post-9/11." *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, Vol. 7, iss. 4, 2009.
2. Banks, James A., and Cherry A. McGee Banks. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley, 2004.
3. Bar-On, Dan. *The Others Within Us: Constructing Jewish-Israeli Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
4. Bar Shalom, Yehuda. *Educating Israel: Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
5. Beeri-Sulitzeanu, Amnon and Muhammad Darawshe. *Information File – Arab Society in Israel*. Jerusalem: Abraham Fund Publications, 2016 (in Hebrew).
6. Bekerman, Zvi & Gabriel Horenczyk. "Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-term Approach to Inter-group Conflict Resolution." *Journal of Social Issues*, 60 (2), 494–980, 2004.
7. Bekerman, Zvi. "On their Way Somewhere: Integrated Bilingual Palestinian Jewish Education in Israel". In *Learning from Alternative Educations: Priorities for Promoting Democracy and Holistic Human Growth in Contemporary Education Systems*, 123–38. Edited by Philip Woods and Glenys Woods. Basingstoke: Palgrave, 2009.
8. "The Ethnography Of Peace Education: Some Lessons Learned From Palestinian-

- Jewish Integrated Education In Israel.” In *Handbook of Conflict Analysis and Resolution*, 144-56. Edited by Sean Byrne, Dennis Sandole, Jessica Senehi, and Ingrid Staroste-Sandole. New York: Routledge, 2008.
9. Bell, Jeannine. *Policing Hatred*. New York, NY: New York University Press, 2002
 10. Ben-David, Dan and Haim Bleikh. *Poverty and Inequality Over Time: In Israel and in the OECD*. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel, 2013.
 11. Cotterill, Pamela. “Interviewing Women: Issues of Friendship, Vulnerability, and Power.” *Women’s Studies International Forum*, 15(5/6), 593–606, 1992.
 12. Devault, Marjorie L. “Talking Back to Sociology: Distinctive Contributions of Feminist Methodology.” *Ann. Rev. Sociol.* 22:29–50, 1996.
 13. Feuerverger, Grace. *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*. New York: Routledge, 2001.
 14. Forsyth, Donelson R. *Group Dynamics*, 4th Edition. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2004.
 15. Freeman, Rebecca D. “Dual Language Planning at Oyster Bilingual School: It’s Much More than Language.” *TESOL Quarterly*, 30 (3), 557–82, 1996.
 16. Golan- Agnon, Daphna. “Why are Arab Students Discriminated Against?” In *Inequality in Education*. Edited by Daphna Golan-Agnon. Tel Aviv: Bavel, 2004 (in Hebrew).
 17. Gollnick, Donna M., and Phillip C. Chinn. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Front Cover. Donna M. Gollnick, Philip C. Chinn. Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1994.
 18. Kara, Helen *Research and evaluation for busy practitioners: a time-saving guide*, Bristol: The Policy Press, 2012
 19. Lieblich, Amia. *Against All Odds: The Story of a Binational Village*. Tel Aviv: Conteno, 2015.
 20. Peled-Elhanan, Nurit. “When the Other is Unseen, Unheard, and Unknown: From Teaching as Socialization and Culture to Teaching as Access and Inclusion.” *Bamikhhlala*, 1, 2007 (in Hebrew).
 21. Reinharz, Shulamit. “Feminist Distrust: Problems of Content and Context in Sociological Research.” In *The Self in Social Inquiry*, 153–72. Edited by D. Berg and K. Smith. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
 22. “Neglected Voices and Excessive Demands in Feminist Research.” *Qual. Soc.* 16(1): 69–76, 1993.

23. Rex, John, and Gurharpal Singh. "Pluralism and Multiculturalism in Colonial Society – 106 Thematic Introduction." *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* Vol. 5, No. 2, 2003.
24. Rosenwasser, Nava (ed.). *Group Counseling*. Jerusalem: Zippori Community Education Center, 1997 (in Hebrew).
25. Sabar, Rita, and Yael Gur. "Contact Lenses: Intercultural Mediation in a Youth Village with a Large Proportion of Ethiopian Students." *Mifgash L'avoda Hinuchit Sotzialit*, 15, 2001, 163–92 (in Hebrew).
26. Shammai, Shmuel, Elitub Zinaida, and Tamar Horowitz. *The Story of an Educational Revolution*. Jerusalem: Carmel, 2010 (in Hebrew).
27. Taylor, Charles. *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Edited by Amy Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
28. Torres-Guzmán, María E. "Dual Language Programs: Key Features and Results." *Directions in Language and Education*, No. 14, Spring 2002.
29. Tuckman, Bruce W. "Developmental Sequence in Small Groups." *Psychological Bulletin* 63, 1965.
30. Walker, Allan. *Priorities, Strategies and Challenges: Proactive Leadership in Multi-Ethnic Schools*. National College for School Leadership, 2004. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c6028b5e8a15231a22caf35701b8efb85ccf2ca6> (retrieved 29 April 2017).

Family-School Interaction in Student Achievement

Hliana Bouchouna, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria

e-mail: ilianaki_7@yahoo.gr

Abstract *This article explores the intricate relationship between family-school interaction and student achievement. Emphasizing the crucial roles of families and schools in a child's educational journey, the study provides a comprehensive understanding of how this collaboration influences academic success. The impact of parental involvement is highlighted, showcasing its positive correlation with heightened academic performance, improved behaviour, and increased student motivation. Effective communication emerges as a linchpin in family-school dynamics, fostering a supportive environment for a child's learning and development. Challenges in this interaction, such as socioeconomic disparities and cultural differences, are acknowledged, with proposed strategies for overcoming them to ensure inclusive collaboration. The article delineates evidence-based strategies for promoting meaningful family-school interaction, including parent education programs, school-based workshops, and technology-mediated platforms. Future directions consider the evolving landscape of education, technological advancements, and societal shifts, providing recommendations for policymakers, educators, and families to fortify collaborative efforts. In summary, the study underscores the dynamic nature of family-school interaction, emphasizing its potential as a cornerstone for nurturing positive academic trajectories. The abstract serves as a concise overview, attracting readers to explore the full paper for a deeper understanding of the multifaceted ways in which family-school collaboration shapes student outcomes.*

Keywords: *academic success, educational partnership, family-school interaction, parental involvement student achievement.*

1. Introduction

The collaborative nexus between families and schools is a cornerstone in shaping the educational trajectory of students (Epstein, 2001). Within the complex landscape of fostering academic success, a nuanced exploration of family-school interaction becomes imperative, given the pivotal roles played by families and schools in a child's learning journey. This introduction navigates the intricate landscape, drawing on a synthesis of empirical research and educational theories to provide a comprehensive perspective on how this interaction influences student achievement.

Parental involvement, a central focus in educational discourse, stands out for its profound impact on student outcomes (Henderson & Mapp, 2002). Seminal work by Henderson and Mapp underscores the positive correlation between parental engagement and academic success. Active parental participation, encompassing facets such as homework monitoring, attendance at school events, and engagement in parent-teacher conferences, consistently correlates with heightened academic performance, improved behaviour, and increased student motivation.

Communication, identified as a linchpin in the family-school dynamic (Epstein, 2001), plays a vital role in fostering a supportive environment for a child's learning and development. Open lines of communication, as per Epstein's framework of overlapping spheres of influence, facilitate informed decision-making processes. This interplay of

communication within family-school dynamics underscores that effective communication serves as a catalyst for meaningful collaboration, influencing student outcomes.

However, family-school interaction is not without challenges. Socioeconomic disparities, cultural differences, and variations in parental education levels introduce complexities impacting collaboration effectiveness (Hill & Tyson, 2009). These challenges pose critical questions about equity and inclusivity in educational partnerships, emphasizing the need for an exploration of these dynamics to enhance family-school collaboration, ensuring the active participation of all families in their child's educational journey.

As the complexities of family-school collaboration are navigated, evidence-based strategies emerge as guiding beacons. Parent education programs, school-based workshops, and technology-mediated communication platforms represent tangible approaches to promoting meaningful collaboration (Fan & Williams, 2010). Rooted in research findings, these strategies offer practical avenues for fostering engagement between families and schools, underscoring the importance of implementing evidence-based practices for optimal outcomes.

Looking to the future, consideration must be given to the evolving landscape of education and family structures. Technological advancements, changing demographics, and societal shifts introduce new dynamics that shape the nature of family-school interaction (Thomas, 2016). This introduction will explore potential future directions, taking into account the transformative potential of technology, evolving family structures, and the dynamic nature of educational paradigms. By anticipating and adapting to these changes, emerging challenges and opportunities in family-school collaboration can be proactively addressed.

In conclusion, by synthesizing empirical research and educational theories, a nuanced understanding of the intricate mechanisms through which family-school collaboration influences academic success is provided. Subsequent sections will delve into the impact of parental involvement, the role of effective communication, challenges in collaboration, evidence-based strategies, and future directions, offering a holistic view of this critical educational partnership (Barnard, 2004).

2. The Impact of Parental Involvement on Student Achievement

Parental involvement is a multifaceted concept that encompasses a range of activities and behaviours through which parents actively participate in their children's educational experiences. The literature consistently highlights the positive impact of parental involvement on student achievement across various academic levels. Henderson and Mapp (2002) emphasize the multifaceted nature of parental engagement, emphasizing that it goes beyond simple involvement in school activities. It includes aspects such as monitoring homework, communicating with teachers, attending school events, and participating in decision-making processes. These forms of engagement have been linked to higher academic performance, improved behavior, and increased motivation among students (Hill & Tyson, 2009; Fan & Williams, 2010).

Studies show that parental involvement is particularly influential during early childhood and elementary school years. For instance, actively reading to and with young children at home has been associated with enhanced language development and early literacy skills (Sénéchal & LeFevre, 2002). As children progress through their academic journey, the nature of parental involvement evolves, but its impact remains

significant. In adolescence, parents can contribute to their child's academic success by maintaining open communication, discussing career aspirations, and helping with academic planning (Hill & Tyson, 2009).

However, the impact of parental involvement is not uniform across all demographics. Socioeconomic factors play a role, with disparities in the level and quality of parental engagement observed between different socioeconomic groups (Hill & Tyson, 2009; Heckman, 2011). It is essential to recognize these disparities and work towards creating inclusive strategies that cater to the diverse needs of families.

Understanding the nuanced ways in which parental involvement influences student achievement is crucial for educators and policymakers. Recognizing the various forms of engagement and their differential impact at different stages of a child's education allows for the development of targeted interventions that promote positive outcomes.

3. The Role of Effective Communication between Families and Schools

Effective communication between families and schools is a fundamental component of successful family-school interaction. Epstein's (2001) framework of overlapping spheres of influence highlights the interconnectedness of these two entities and underscores the importance of transparent communication in fostering a supportive environment for a child's learning and development.

Communication takes various forms, including regular parent-teacher conferences, newsletters, emails, and technology-mediated platforms. The quality of communication is crucial, as it influences parents' understanding of their child's progress, school expectations, and available resources (Fan & Williams, 2010). When parents feel informed and engaged, they are more likely to actively support their child's learning at home.

Open lines of communication also play a vital role in decision-making processes. Schools that actively involve parents in decisions related to curriculum, policies, and extracurricular activities create a sense of partnership and shared responsibility (Epstein, 2001). This collaborative approach contributes to a positive school climate and reinforces the idea that education is a joint effort between families and schools (Busse & Helsper, 2008).

4. Challenges in Family-School Interaction

Despite the benefits of family-school interaction, numerous challenges can impede effective collaboration. Socioeconomic disparities, cultural differences, and variations in parental education levels are significant factors contributing to these challenges (Hill & Tyson, 2009). Families from lower socioeconomic backgrounds may face barriers such as limited access to resources, time constraints due to work demands, and insufficient support systems. Cultural differences can lead to misunderstandings or misinterpretations of educational practices and expectations. Additionally, parents with lower levels of education may feel less confident in navigating the educational system and supporting their child's learning at home (Bower & Griffin, 2011; Hornby & Lafaele, 2011).

Overcoming these challenges requires a multifaceted approach. Schools can implement strategies to bridge the communication gap, such as offering translation services, providing clear and accessible information, and creating inclusive spaces that

value diverse perspectives. Moreover, initiatives that empower parents, such as workshops and support networks, can enhance their confidence in engaging with the educational process (Hill & Tyson, 2009).

The role of educators is pivotal in addressing challenges in family-school interaction. By fostering a culturally responsive and inclusive environment, educators can create a space where diverse family backgrounds are acknowledged and celebrated. Training programs for educators that focus on cultural competence and effective communication skills can contribute to building positive relationships with families from various backgrounds.

5. Strategies for Promoting Effective Family-School Interaction:

Promoting effective family-school interaction requires the implementation of evidence-based strategies that address the diverse needs of families. Parent education programs have proven to be effective in enhancing parental involvement and student outcomes (Fan & Williams, 2010). These programs can cover a range of topics, including child development, effective communication skills, and strategies for supporting learning at home. By providing parents with the knowledge and skills to actively engage in their child's education, these programs empower families to play a more active role in the learning process (Sadiku, & Sylaj, 2019).

School-based workshops offer another avenue for promoting family-school interaction. Workshops can cover topics such as navigating the educational system, understanding academic expectations, and fostering positive behavior at home. These sessions provide a platform for direct communication between parents and educators, fostering mutual understanding and collaboration (Busse & Helsper, 2008).

Technology-mediated communication platforms, such as online portals and mobile applications, offer modern solutions to enhance family-school interaction (Fan & Williams, 2010). These platforms provide real-time access to academic information, allowing parents to stay informed about their child's progress, upcoming events, and school announcements. By leveraging technology, schools can overcome barriers related to time and distance, making it easier for parents to actively participate in their child's education (Hornby & Lafaele, 2011).

In conclusion, understanding the impact of parental involvement, the role of effective communication, challenges in family-school interaction, and strategies for promoting collaboration is crucial for creating a supportive educational environment (Barnard, 2004). By addressing these aspects, educators, policymakers, and families can work together to ensure that every child receives the necessary support for academic success. Family-school interaction is a dynamic and ongoing process that requires continuous efforts to adapt and improve, ultimately contributing to positive outcomes for students (Sadiku, & Sylaj, 2019).

6. Future Directions and Recommendations

As we envision the future of family-school interaction, the integration of technology stands out as a transformative pathway. Harnessing the power of digital communication platforms, such as online portals and mobile applications, can create real-time access to academic information, events, and resources for parents. This technological integration not only enhances communication but also addresses issues related to accessibility and time constraints, fostering a more inclusive and immediate connection between families and schools.

To navigate the increasingly diverse educational landscape, cultural competence training for educators emerges as a crucial recommendation. By equipping educators with the knowledge and skills to understand and appreciate diverse cultural backgrounds, schools can create inclusive environments. This training should extend beyond cultural awareness, encompassing effective communication strategies that bridge gaps between educators and families from different cultural contexts.

Tailored support initiatives for at-risk families should be a priority for educational policymakers. Mentorship programs, community outreach efforts, and additional resources can empower these families to actively engage in their child's education. Recognizing the specific challenges faced by at-risk families and providing targeted interventions will contribute to a more equitable educational environment, ensuring that every student has the opportunity to thrive.

Furthermore, the future of family-school interaction lies in a harmonious blend of technological innovation, cultural competence, and targeted support. By embracing these recommendations, educational stakeholders can pave the way for a more inclusive, collaborative, and supportive educational landscape, where the partnership between families and schools flourishes, ultimately contributing to positive student outcomes.

7. Conclusions

In the complex tapestry of education, the threads of family-school interaction weave a narrative of shared responsibility, mutual understanding, and collaborative growth. This journey through the various dimensions of this partnership, from the impactful role of parental involvement to the essential nature of effective communication, has illuminated the dynamic forces shaping students' educational trajectories. As we conclude this exploration, the collective vision for the future is one where family-school interaction evolves to meet the changing contours of education and societal dynamics.

The impact of parental involvement on student achievement resonates as a resonant chord in the symphony of educational success. The engagement of parents, extending beyond traditional roles, encapsulates a wealth of opportunities to bolster academic outcomes. From the early years of reading to children to the nuanced involvement in decision-making during adolescence, parental involvement is a continuous thread woven throughout a student's academic journey. However, recognizing the diverse forms this involvement can take is crucial for future strategies. Acknowledging the cultural and socioeconomic variations in how parents engage in their child's education allows for tailored interventions that address specific needs, fostering a more equitable educational landscape.

Effective communication emerges not only as a bridge between families and schools but as the foundation upon which trust, collaboration, and shared goals are built. Epstein's (2001) spheres of influence underscore the interconnectedness of these entities, emphasizing the need for transparent communication. As we peer into the future, the integration of technology becomes a beacon guiding the way. Online portals, mobile applications, and virtual meetings offer platforms where real-time communication can thrive, breaking down temporal and spatial barriers. This technological integration has the potential to democratize access to information, empowering parents with the tools to be active participants in their child's education.

Yet, the path forward is not devoid of challenges. As we navigate the diverse

terrain of family-school interaction, the hurdles posed by socioeconomic disparities, cultural differences, and variations in parental education levels become apparent. These challenges, rather than impediments, should be seen as calls to action. Tailored support initiatives, cultural competence training for educators, and strategies that acknowledge and address these disparities stand as pillars for building a more inclusive educational environment. In addressing the challenges head-on, educational stakeholders can forge pathways to ensure that every family, regardless of background, is an integral part of their child's educational journey.

As we gaze toward the horizon of educational evolution, a collective commitment to collaborative decision-making structures emerges as a cornerstone. Recognizing that both educators and parents hold spheres of influence in a student's life, structures that allow for shared decision-making become imperative. Advisory committees, parent councils, and forums where stakeholders actively contribute to decisions related to curriculum, policies, and school activities foster a sense of shared responsibility. This collaborative approach not only strengthens the partnership between families and schools but also shapes a more inclusive educational ecosystem.

In conclusion, the dynamic nature of family-school interaction is an ode to the continuous evolution of education. The narrative weaved through the impact of parental involvement, the role of effective communication, the challenges faced, and the strategies employed is a testament to the symbiotic relationship that influences the educational journey of students. The future beckons with promises of technological integration, cultural competence, tailored support, and collaborative decision-making. By embracing these elements, educational stakeholders can mold a future where family-school interaction is not just a facet of education but the heart, pulsating with the shared rhythm of success for every student. In this shared vision, the educational tapestry becomes more vibrant, inclusive, and resilient, fostering an environment where the partnership between families and schools is not just a collaboration but a celebration of academic growth and achievement.

Bibliography

1. Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Reviews*, 26, 39-62. doi:10.1016/j.childyouth.2003.11.002
2. Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87. doi:10.5330/PSC.n.2011-15.77
3. Thomas, S. (2016). Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education. 2016 National Education Technology Plan. *Office of Educational Technology, US Department of Education*.
4. Busse, S. & Helsper, W. (2008). Familie und Schule. In: W. Helsper, & J. Doehme (Eds.). *Handbuch der Schulforschung, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage* (pp. 469-494). Wiesbaden: Verlagen für Sozialwissenschaften.
5. Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing

educators and improving schools. Westview Press.

6. Fan, X., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
7. Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), p.p. 31-47.
8. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools.
9. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
10. Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
11. Sadiku, G. & Sylaj, V. (2019). Factors that influence the level of the academic performance of the students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 17-38.
12. Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.

Exploring the Social Prestige of Teachers in Greek Education: A Literature Review

Konstandina Balala, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria

Email: konstadinabalala@gmail.com

Abstract *This article explores the dynamics surrounding the social prestige of teachers in Greek education, examining historical, cultural, and systemic factors that shape public perceptions. While ancient Greece held teachers in high esteem, the contemporary landscape presents educators with multifaceted challenges that impact their social standing. Economic constraints, driven by broader societal and economic instability, influence the working conditions of teachers, thus affecting their perceived prestige. Ongoing educational reforms and policy shifts add a layer of complexity, demanding adaptability and continuous professional development from educators. The societal perspectives on education in Greece, grounded in a profound value for both academic achievements and the cultivation of character, play a constructive role in enhancing the status of teachers. However, media portrayal and public discourse play a pivotal role, influencing societal narratives that may either reinforce or undermine the importance of the teaching profession. Systemic factors within the education system, including teacher training, professional development opportunities, and the degree of autonomy afforded to educators, also significantly impact social perceptions. A well-supported and empowered teaching force is more likely to garner respect, while systemic deficiencies may hinder the advancement of the teaching profession. In conclusion, the social prestige of teachers in Greek education is a nuanced interplay of historical legacy, contemporary challenges, cultural attitudes, and systemic elements. Recognizing and addressing these influences are crucial for fostering an environment that values and supports the teaching profession. By navigating these complexities, Greece can build on its rich historical tradition and elevate the social standing of teachers, ensuring their vital role in shaping the nation's future is duly acknowledged and celebrated.*

Keywords: *Greek education, Teachers' social prestige, Cultural attitudes, Systemic factors, Professional development*

1. Introduction

Education is the cornerstone of societal progress, and at its core are the educators who shape the minds and characters of future generations. The social prestige accorded to teachers reflects a society's values and priorities, embodying the importance placed on education as a transformative force. In the context of Greek education, the question of how teachers are perceived socially is both an exploration of historical roots and a contemporary analysis of challenges and opportunities. This article aims to explore and understand the complex factors that influence how much respect teachers get in Greek education. It looks at historical views, cultural differences, and how the education system is set up.

To understand the present, one must delve into the past. In ancient Greece, teachers held a revered position in society. The philosophical underpinnings of education, deeply ingrained in Greek culture, emphasized the holistic development of individuals. Noted philosophers like Plato and Aristotle recognized the pivotal role of educators in nurturing intellect and character (Vlastos, 2003). This historical legacy set a precedent for the societal value placed on teachers, creating a foundation that persisted through the ages (Stamelos, 2000).

The idea of education as a means to cultivate virtuous citizens was not merely an abstract concept in ancient Greece; it was a lived reality. Teachers were seen as mentors and guides, shaping the moral fabric of society through the impartation of knowledge and wisdom. The echo of this historical reverence for educators resonates in the collective consciousness, contributing to the enduring respect for teachers in Greek culture (Vlastos, 2003).

2. Contemporary Challenges

While historical reverence lays the groundwork, the contemporary landscape introduces challenges that complicate the social standing of teachers in Greek education. Economic pressures, particularly in the wake of global economic downturns, have cast a shadow over the educational sector. Budget constraints have led to a strain on resources, impacting teachers' working conditions and, consequently, their perceived social prestige (Eurydice, 2021). The economic landscape becomes an influential factor in shaping societal attitudes towards educators, creating a complex interplay between financial realities and the intrinsic value of education.

Educational reforms, a hallmark of modern educational systems, bring both promise and challenges. In Greece, as in many nations, frequent changes in policies and curriculum frameworks demand adaptability from teachers. The evolving nature of the profession requires continuous professional development, placing an additional burden on educators (Papanastasiou, 2018). The very reforms designed to enhance educational outcomes can inadvertently contribute to the nuanced nature of the social prestige associated with the teaching profession (Massialas & Flouris, 1994).

Understanding the challenges faced by teachers in the contemporary context is crucial for a holistic analysis of their social standing. Economic uncertainties and educational reforms represent just two facets of a multifaceted landscape that educators navigate daily. By acknowledging these challenges, we gain insights into the complex interplay between external pressures and the intrinsic value of the teaching profession.

3. Cultural Perceptions

The social prestige of teachers in Greek education is deeply rooted in cultural attitudes that blend historical ideals with contemporary influences. Philosophical foundations laid in ancient Greece by thinkers like Plato and Aristotle continue to shape cultural perceptions, emphasizing education as a holistic endeavor that not only imparts knowledge but also molds virtuous citizens (Tsiplakides & Keramida, 2009).

The enduring influence of ancient Greek philosophy on cultural attitudes towards education is profound. Plato's "Protagoras" and Aristotle's "Nicomachean Ethics" underscore the ethical dimensions of education, portraying teachers as moral guides responsible for shaping not only the intellect but also the character of their students. This historical legacy forms the bedrock of societal expectations, intertwining education with the cultivation of virtues. However, while these philosophical ideals

provide a sturdy foundation, the contemporary landscape introduces new dynamics that shape cultural perceptions. The media, as a powerful influencer of public opinion, plays a crucial role in constructing narratives around teachers. Lioliou's (2017) study delves into the portrayal of teachers in Greek media, highlighting the potential impact of media narratives on societal attitudes (Stamelos, 2000).

Media representations of teachers can either reinforce or challenge cultural perceptions. Positive portrayals that emphasize the inspirational and transformative aspects of the teaching profession contribute to elevating teachers' social standing. On the contrary, negative depictions that focus on challenges or shortcomings may undermine the societal value placed on educators, influencing how they are perceived by the public (Lioliou, 2017).

Public discourse, including debates on education policies, teacher strikes, and discussions about the challenges faced by educators, further shapes cultural attitudes towards teachers. These conversations, often held in social and political spheres, contribute to the ongoing construction of the narrative surrounding the teaching profession. The dynamic interplay between media representation and public discourse adds layers of complexity to the cultural perceptions of teachers in Greek education.

Cultural attitudes towards education are not static; they evolve with societal changes and global influences. The integration of technology in education, for instance, introduces new dimensions to the teaching profession, requiring educators to navigate the digital landscape while upholding traditional values. As Greece grapples with economic challenges and societal shifts, the role of education in preparing individuals for an ever-changing global landscape gains prominence.

The dynamic nature of cultural attitudes poses both challenges and opportunities for teachers. On one hand, the historical reverence for education creates a foundation of respect for teachers. On the other hand, the evolving cultural landscape demands adaptability from educators to meet the contemporary demands of a globalized world (Tsiplakides & Keramida, 2009). In navigating this dynamic landscape, teachers must balance the preservation of cultural values with the evolving demands of the contemporary world. The cultural perceptions of teachers in Greek education are thus shaped by an interplay of historical ideals, media representations, public discourse, and the ongoing negotiation between tradition and modernity.

The challenge lies in fostering a supportive cultural environment that celebrates the multifaceted role of teachers as both conveyors of knowledge and shapers of character. By acknowledging the dynamic nature of cultural attitudes and embracing the challenges and opportunities they present, Greece can continue to elevate the social prestige of teachers, ensuring that the teaching profession remains a cornerstone of societal progress.

4. Systemic Factors

The social prestige of teachers in Greek education is intricately tied to systemic factors embedded within the education framework. The structure of the education system, teacher training programs, professional development opportunities, and the degree of autonomy granted to educators collectively contribute to the overall perception of the teaching profession (OECD, 2019).

4.1. Teacher Training and Professional Development

A critical determinant of the social standing of teachers is the quality and comprehensiveness of teacher training programs. Effective teacher training equips educators with the skills and knowledge necessary for successful teaching, impacting not only the quality of education but also the societal perception of the teaching profession. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) emphasizes the importance of robust teacher training programs in ensuring the effectiveness of education systems (OECD, 2019).

Continuous professional development further solidifies the role of teachers in shaping the education landscape. In a rapidly evolving world, where educational methodologies and technologies are in constant flux, the adaptability of educators is paramount. Professional development opportunities that facilitate the acquisition of new skills and the integration of innovative teaching approaches contribute not only to the growth of individual teachers but also to the enhancement of the teaching profession as a whole (OECD, 2019).

However, challenges may arise when systemic factors impede the accessibility or effectiveness of teacher training and professional development (Fwu & Wang, 2002). Budget constraints and competing priorities may limit the resources allocated to these programs, hindering the continuous growth and adaptation of educators to emerging educational trends (Eurydice, 2021).

4.2. Autonomy and Empowerment

The degree of autonomy granted to teachers is another crucial systemic factor influencing their social standing. Autonomy allows educators the flexibility to tailor their teaching methods to the unique needs of their students, fostering innovation and creativity in the classroom. A teaching force empowered with autonomy is more likely to garner societal respect, as it reflects trust in the expertise and professionalism of educators (OECD, 2019).

Conversely, systemic deficiencies that limit autonomy can have detrimental effects. Overly prescriptive curricula and rigid administrative structures may impede the ability of teachers to adapt their methods to the diverse learning styles and needs of their students. This not only affects the quality of education but also influences how the teaching profession is perceived in society. Recognizing the pivotal role of autonomy in shaping the social prestige of teachers, education systems must strive to strike a balance between standardization and flexibility (OECD, 2019).

4.3. Structural Components of the Education System

The overall structure of the education system, including policies related to class sizes, resource allocation, and administrative support, significantly impacts the social standing of teachers. Adequate resources and support contribute to a positive working environment, enhancing the overall job satisfaction of teachers and, by extension, their perceived social prestige.

However, systemic challenges such as budget constraints can strain the education system, leading to larger class sizes, limited resources, and compromised working conditions for teachers. These challenges, when persistent, can contribute to a decline in the perceived social prestige of educators, as the quality of their work environment directly influences public perceptions (Eurydice, 2021).

Moreover, administrative policies that prioritize transparency, accountability,

and collaboration can positively impact the relationship between educators and the wider community. When teachers feel supported by the administrative structures within the education system, it contributes to a sense of professional pride and, consequently, enhances their social standing.

4.4. Professionalization of Teaching

The professionalization of teaching, encompassing factors such as certification requirements, career pathways, and recognition, is a systemic element that directly influences the social prestige of teachers. A well-defined career trajectory, coupled with clear criteria for professional advancement, communicates to educators and the broader society that teaching is a valued and respected profession (Whitty, 2000).

Clear certification requirements ensure that individuals entering the teaching profession are adequately prepared, contributing to the overall quality of education. Moreover, recognition mechanisms, such as awards and honors for outstanding educators, not only motivate teachers but also highlight the societal value placed on their contributions.

However, systemic barriers to professionalization, such as a lack of standardized certification processes or insufficient recognition measures, can impede the elevation of the teaching profession. Addressing these systemic issues is essential for fostering an environment where teachers are not only well-prepared for their roles but are also continually motivated and recognized for their contributions (OECD, 2019).

5. Conclusion

In examining the multifaceted factors influencing the social prestige of teachers in Greek education, a nuanced understanding emerges that combines historical legacies, cultural nuances, and systemic intricacies. Each part plays a special role in the complicated picture that influences how people in Greece see and appreciate teachers. The historical legacy of esteemed educators in ancient Greece serves as a foundational pillar, instilling a cultural reverence for teachers. Philosophical ideals articulated by Plato and Aristotle, emphasizing the holistic development of individuals, create an enduring connection between education and virtue. This historical reverence provides a cultural anchor, fostering an inherent respect for the role of teachers in shaping the moral and intellectual fabric of society.

However, the contemporary landscape introduces challenges that can cast shadows over the historical glow. Economic pressures, educational reforms, and societal changes present hurdles that teachers must navigate. Budget constraints impact working conditions, and rapid educational reforms demand adaptability and continuous professional development. The nature of these challenges adds layers of complexity to the social standing of teachers, requiring resilience and innovation to uphold the historical legacy in the face of modern tribulations.

Cultural attitudes towards education further contribute to the social prestige of teachers, drawing from both historical ideals and contemporary influences. The enduring influence of ancient Greek philosophy on cultural values emphasizes not only academic achievement but also the moral and character development integral to education. Media portrayal and public discourse, however, introduce dynamic elements that shape societal narratives around teachers. Positive cultural attitudes towards education may not always align with media representations, highlighting the evolving nature of cultural perceptions.

Systemic elements within the education framework play a pivotal role in determining the social standing of teachers. The quality of teacher training, opportunities for professional development, the degree of autonomy granted to educators, the overall structure of the education system, and the professionalization of teaching collectively influence how the teaching profession is perceived. A well-supported and empowered teaching force, coupled with clear career pathways and recognition mechanisms, contributes to a positive societal view of teachers.

The interplay between these factors is dynamic and interconnected. Historical reverence sets the tone, cultural attitudes provide a backdrop, and systemic factors either reinforce or challenge these perceptions. Challenges stemming from contemporary issues can strain the historical reverence, requiring a delicate balance between preserving tradition and adapting to modern demands. The cultural nuances introduced by media representation and public discourse further amplify this dynamic interplay, reflecting the ongoing negotiation between tradition and modernity.

Navigating this complexity holds implications for the future of education in Greece. Recognizing the historical legacy and cultural significance of teachers is essential for fostering an environment that values their contributions. Addressing contemporary challenges requires strategic investments in education, considering economic stability, professional development, and working conditions. Moreover, aligning systemic factors with cultural values can lead to a harmonious integration that elevates the teaching profession.

To enhance the social prestige of teachers in Greek education, a holistic approach is necessary. Investments in teacher training, professional development, and resource allocation are crucial for overcoming contemporary challenges. Emphasizing the importance of education in both historical and contemporary contexts through media campaigns and public discourse can shape positive cultural perceptions. Additionally, fostering an education system that grants autonomy, recognizes achievements, and provides clear career pathways will contribute to the professionalization of teaching.

In conclusion, the social prestige of teachers in Greek education is a complicated outcome of history, culture and systemic design. The recognition of the historical reverence, the understanding of cultural nuances, and the strategic alignment of systemic factors are all vital components for shaping a future where teachers are not only valued but celebrated for their pivotal role in shaping the nation's intellectual and moral landscape. By embracing this holistic perspective, Greece can continue to uphold the legacy of its esteemed educators while navigating the complexities of the modern educational landscape.

This comprehensive understanding serves as a compass for future endeavors, ensuring that the social prestige of teachers remains reflective of their profound impact on the development and progress of Greek society. Through collaborative efforts between educators, policymakers, and the broader community, Greece has the opportunity to cultivate an educational environment where the social standing of teachers is not just a reflection of historical respect but a testament to their ongoing dedication and significance in shaping the nation's future.

Bibliography

1. Eurydice. (2021). Greece: Education and Training. Retrieved from

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/education-training-47_en
2. Fwu, B., & Wang, H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211 – 224. doi: 10.1080/03050060220140584
 3. Whitty G., (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26:2, 281-295, DOI: [10.1080/13674580000200121](https://doi.org/10.1080/13674580000200121)
 4. Lioliou, K. (2017). Teachers' image in Greece: A study of the print media. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 461–475.
 5. Massialas, B. G & Flouris, G. (1994). Education and the emerging concept of national identity in Greece. Paper presented at the Comparative and International Education Society, San Diego: Calif. March 21-24 1994.
 6. OECD. (2019). Teachers and School Leaders in Greece. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-and-school-leaders-in-greece_9789264312281-en
 7. Stamelos, G. (2000). Preface. In J. M. De Queiroz, *The School and its Sociologies*, Athens: Gutenberg.
 8. Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Greek preservice teachers. *Educational Psychology*, 29(1), 99–116.
 9. Vlastos, G. (2003). Teacher and Student in the Learning Process. In D. H. Frede & A. Laks (Eds.), *Traditions of Theology: Studies in Hellenistic Theology, Its Background and Aftermath* (pp. 307–336). Brill.

Cyberbullying and digital skills in school environment

Kyriaki Tzintzoglou, PhD student

Department of Sociology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

email: kikitsintzo@hotmail.gr

ABSTRACT PURPOSE *The aim of the specific dissertation is concerned to the collection, analysis and discussion of secondary (qualitative) data about the issue of the cyberbullying and digital skills in school environment.*

METHODOLOGY *The data collection is mentioned as a secondary (qualitative) one about the issue of the cyberbullying and digital skills in school environment. The qualitative method will be concerned to collection of data and information either from journal articles, books or any sufficient published information about the topic*

RESULTS *The teenagers frequently adopt new digital and social media platforms first. According to research, 95% of American teenagers aged 12 to 17 use the internet. 88% of American teenagers who use social media report witnessing cruel or harsh behavior, 67% report seeing others engage in such behavior, and 21% admit to engaging in it occasionally. Teens turn to their parents for guidance on safe internet usage as their first port of call. And there are many ways for parents to keep an eye on what their kids are doing online. Teachers are teens' second-best resource for information, after their parents, when it comes to teaching them digital citizenship concepts like digital safety and digital etiquette.*

CONCLUSIONS *Cyberbullying, data privacy difficulties, online grooming, cybercrime, and materials including child sexual abuse are a few of these risks. Children may be taught to successfully avoid these risks and take advantage of the numerous benefits the Internet offers with the correct education and coordinated efforts on the part of member states, Internet service providers, and educators.*

Keywords: *education, cyberbullying, children, digital skills, education.*

INTRODUCTION

During the 21st century, bullying is not only combined within the school areas, but also extends beyond those and can receive large proportions through the Internet. The internet is an integral part of young people's everyday life. "It has emerged as an important medium for communication, information exchange, academic research and entertainment" (Sfakianakis, Siomos & Floros, 2012). However, along with the development of the internet, some negative aspects of its use began to appear. One of the most important, is that of the cyberbullying. Cyberbullying is a new phenomenon that concerns almost all modern societies. "It regards the various threats, harassment, humiliation and mental violence through the use of the internet" (Sfakianakis, Siomos & Floros, 2012).

LITERATURE REVIEW

Definitions of Cyberbullying

There are many definitions that have been offered by the scientific community for the phenomenon of Internet Bullying. But almost all the definitions have many similarities in their content. Cyberbullying is considered the technological extension of traditional bullying and includes teasing with the aim of having fun at the expense of the victim, spreading offensive rumors online, defaming third parties via e-mail, personal photos - videos on the internet, websites, chat rooms, blogs etc. (Fisoun, 2013).

Cyberbullying can be direct or indirect. It is considered the most harmful form of bullying and is increasing at a very rapid rate (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008). According to psychology professor Smith, cyberbullying is defined as "an aggressive, deliberate and repeated act of cruelty and emotional violence, which is carried out by an individual or a group of individuals, through the use of electronic forms of communication, against a person who cannot easily defend himself", (op. ref. in Kokkinos-Karayiannis).

Cyberbullying is an "aggressive, intentional act, which is carried out repeatedly and over time by a group of people or a single person, using electronic forms of communication, against a victim who cannot easily defend himself" (Smith, et al., 2006). The three criteria of intent, repetition, and power imbalance, proposed by Olweus for traditional bullying, seem to apply to cyberbullying, and two more criteria have been proposed.

These criteria are anonymity and disclosure. Anonymity refers to the fact that the identity of the abuser may not be disclosed, resulting in an intensification of negative feelings in the victim, such as helplessness. Publicity refers to young people considering an assault more serious when, for example, an embarrassing photo is uploaded to a page and made public, than when something embarrassing is done privately (Menesini et al., 2012).

Junoven and Gross (2008), define cyberbullying as "the use of the Internet or other means of electronic communication to insult or threaten someone". Li (2008), gives the following definition of cyberbullying, "bullying through electronic means of communication, such as e-mail, mobile phone, personal digital assistant, instant messaging and the world wide web". Patchin and Hinduja (2006) speak of "deliberate and repeated harm caused through electronic text". Slonje and Smith (2008, op. cit. in Artinopoulos, 2001) refer to cyberbullying as "the attack that occurs through modern technological devices and especially through mobile phones or through the Internet".

Willard (2007) defines cyberbullying as "sending or posting harmful or harsh messages or images using the Internet or other digital communication devices". Smith, et al., (2006), define cyberbullying as "an aggressive act made with intent by an individual or group of individuals, using electronic media, repeatedly and over time against someone (a victim) who has difficulty defending himself". The term cyberbullying refers to "intimidation, threat, humiliation or harassment of children, pre-adolescents and adolescents received through the use of the Internet, mobile phones or other digital technologies by their peers". (<http://en.wikipedia.org>, 2020). It includes the use of information and communications technologies to support deliberate, repeated and hostile behavior by an individual or group, intended to harm others (<http://www.cyberbullying.ca>).

Greek and Foreign Research on School and Cyberbullying

According to a research that has been carried out and concerns the manifestation of school violence, "European research on the phenomenon of school bullying", which was carried out in December 2012, in the framework of the European campaign against school bullying (Europe's Antibullying Campaign Project), results are presented which concern individual students attending schools in Greece.

Specifically, the above survey, which involved a sample of 4,987 students,

showed that 31.98% of students have been victims of any form of school bullying, while 64.34% of students state that they have never experienced such an incident. In particular, the victimization index appears higher among boys, since 34.2% stated that they had been a victim of school bullying. On the other hand, the corresponding percentage of girls amounts to 29.7%. Furthermore, the use of verbal violence in the form of mockery is the main form of school bullying, with a rate of 60.7%. Then, physical violence with the use of pushing or hitting with a percentage of 45.4% and exclusion from the company with a percentage of 27.4%.

The above research, however, did not deal only with the victims of school bullying, but also with the perpetrators. Specifically, 30.2% of the students stated that there has been a perpetrator of school violence against a classmate, while 66.67% that they have never done it. In addition, boys seem to play the role of the abuser very often, with a rate of 42.2%. The percentage of boys shows quite a big difference compared to that of girls, which amounts to 18.6%. Furthermore, verbal violence is the first form of bullying with a percentage of 77.08%, mainly with the use of abusive expressions and teasing. And physical violence ranks quite high on the preferences of school bullies. In fact, the percentage it reaches reaches 61.2%, while the exclusion of others from the company is related to 39.97% of the perpetrators.

According to the article published by the Kapodistrian University of Athens, entitled *Bullying, Cyberbullying, and Suicide*, by Hinduja and Patchin, as it presents similar research questions to our own research, someone can come to the conclusion that the students they need to understand the seriousness of bullying. Both school and online. One of the largest investigations that have been carried out in Greece is that of the Ministry of Education. He dealt with peer relationships, but also with school bullying.

In Primary school, the most common form of bullying is verbal bullying. According to the findings, insults and mockery are included with a rate of 56.5%. This is followed by physical bullying, with a percentage of 30.5%, which includes hitting - pushing, and finally, social bullying, the isolation and mockery of students from the whole class, with a percentage of 27.8% (Artinopoulou, Babalis, Nikolopoulos, 2016).

The students of the above research show little participation in incidents of physical violence, verbal violence, theft and vandalism compared to Secondary Education students who are more often involved in such incidents. The most common feelings of victims of school violence are frustration and guilt, and then, to a much lesser extent, satisfaction. There were statistically significant differences regarding the frequency of physical and verbal violence, regarding the behavior of classmates during of classroom lessons. In addition, during the break, there do not seem to have been any differences between the two sexes, regarding the manifestation of verbal violence and bad behavior (Artinopoulou, Babalis and Nikolopoulos, 2016).

Another pan-Hellenic survey concerning School Violence and Bullying, in Primary and Secondary Education, with participants: three thousand six hundred and sixty-seven (3,667) Primary Education students and thirty-three thousand one hundred and twelve (33,112) Secondary Education students, showed that phenomena are manifested by different way in the individual levels of education. More generally, the severity of incidents tends to increase with age. Also, at older ages (secondary education), a greater difficulty in expressing symptoms was recorded, but also a tendency for children to want to deal with incidents on their own without parental intervention (Artinopoulou, Babalis, Nikolopoulos, 2016).

Prevention and Response to Cyberbullying

Bullying strategies are not the same as cyberbullying. In traditional bullying the victim faces the bully face to face and can escape from him, on the contrary the cyber

bully is behind a screen with no identity and is not dealt with as easily.

Coping strategies are defined as a person's emotional and cognitive responses to a stressful situation (Lazarus & Folkman, 1984). Coping helps to eliminate or change a problem by eliminating the negative character and any person to regulate their emotionality (Machackova et. al., 2013). The transactional model is the most prevalent model in coping theories, (Lazarus & Folkman, 1984) along with the approach-avoidance model (Machackova, et. al., 2013). It is necessary to classify the strategies to understand the data and the existing context behind them (Parris, et. al., 2011).

Avoidance strategies are sometimes problem-focused and sometimes emotion-focused (Machackova, et. al., 2013). CB victims use multiple strategies, so dealing with CB becomes increasingly complex. Inactivity can be a coping strategy in itself (Machackova, et. al., 2013). Some strategies are even favored by the victims. According to research there are strategies that have been considered more effective than others, for example blocking the abuser (technical solution) (Machackova et. al., 2013) and avoiding dangerous sites or potential abusers (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008, Livingstone et al., 2011). The effectiveness of any strategy may be different for each victim (Machackova, et. al., 2013). The context in which cyberbullying takes place needs to be studied in order to predict the effectiveness of strategies (Livingstone et al., 2011).

In one study 49% of children surveyed in the UK believed that information on the Internet is reliable and 38% trusted most of it. Serious problems can arise if young students are exposed to material that is immoral, commercial, or dangerous (Livingstone, et. al., 2011). $\Theta\pi\omicron\nu$ low language proficiency, language evaluation of writers' choices is difficult to achieve. Students who have the language of instruction as a second language may have even greater difficulty understanding the biases, values and ideologies present in material of a different cultural element than their own.

When a teacher selects materials to be used in the classroom, the materials should undergo a critical review process. Such revision skills should also be reinforced in students. While it is important for students to be equipped with critical reading skills for conventional print texts, these skills become even more important when reading content on websites. To enable students to effectively search and then evaluate the material they find and select relevant information, they must be digitally enrolled.

The Role of Technology Providers

Most teenagers have made social and other digital communication media their daily activity (Rutledge, 2010). The Greek situation of this phenomenon does not differ from the American one. An important part of the socio-emotional development of the new generation is based on the use of social media (Yoti, 2011). Information and communication technology providers are beginning to directly address the issue of cyberbullying, and school counselors should familiarize themselves with this material.

For example, MySpace developed a guide to help school staff understand how this social networking site works (Bhat, 2008). The guide provides specific steps to follow in cases of cyberbullying experienced on MySpace (Bhat, 2008). The Australian Mobile Telecommunications Association has published material online to help children and parents deal with mobile phone bullying. School counselors can be proactive leaders in this effort by identifying helpful resources and sharing such information within their school community, thereby ensuring that their students have the ability to take action if they are victimized.

There are also email filters, which prevent and "block" unknown messages or messages from unwanted senders, but this prevention is limited. In direct messages there is the possibility to block or block people. There is a significant difference between the term 'place', sense of place and spatial perception. From this difference it follows that

the space is not only defined in local terms but also as a network of interaction, as a situation established within the internet by remote ones (Demertzis, 2002). In Greece, the "Regulatory authority in the National Telecommunications and Posts Commission" was created. The aim of this authority is to safeguard the interests of the internet. Its role is to control telecommunication service providers and impose sanctions on those who violate the rights of users to maintain the privacy of communications (Vlachopoulos, 2007).

To overcome social engineering attacks Luo and his team (2011) advocate the necessity of a multi-pronged approach to addressing threats through a holistic approach to address organizational policies, procedures, standards, employee training and awareness programs, and response to incidents. While all areas to combat this threat are critical, without employee training, costly investments in infrastructure and network security mean little, considering that only seven percent of US organizations develop training programs and materials in phishing education.

Assessing the cause variables and identifying those that an organization is susceptible to identifies the drivers, goals, and motivations behind social engineering attacks (Luo, et. al., 2011). A study attempted to show an analytical approach to social engineering attacks and identify attacker trends. This study, which surveyed an unknown number of IT professionals, sheds light on possible training measures for organizations willing to develop information security awareness programs to reduce the risk of employees being exposed to a social engineering attack.

METHODOLOGY

Research Aim

The aim of the specific dissertation is concerned to the collection, analysis and discussion of secondary (qualitative) data about the issue of the cyberbullying and digital skills in school environment.

Research Objectives

The research objectives of the specific dissertation are mentioned as follows

- √ Which are the characteristics of cyberbullying in Schools
- √ Which are the forms and means of Cyberbullying
- √ Which are the reasons for the cyberbullying
- √ Which is the bully - perpetrator characteristics
- √ Which are the characteristics of the bullied victim
- √ Which is the legal framework, personal data and international protection for legal coverage and protection
- √ Which are the prevention and response to the cyberbullying

Research Methodology

Research Method

The data collection is mentioned as a secondary (qualitative) one about the issue of the cyberbullying and digital skills in school environment. The qualitative method will be concerned to collection of data and information either from journal articles, books or any sufficient published information about the topic

Research Data

The research project of the present work will refer to the collection of the secondary sources through articles, books or other published data and in order to make a research about the issue of the cyberbullying and digital skills in school environment. The secondary data of the research will come from relevant research articles that have been published in prestigious scientific journals or conferences, from 2000 onwards, in order to be included in the modern literature and research on new technologies and applications. The search for these resources will be done mainly through Google Scholar, as well as through Web of Knowledge, PubMed, PsycINFO, EBSCO and

Science Direct.

RESULTS

Greek legislation was adapted to the directives of the European Community, in principle, with Law 2075/92. This law was soon repealed by the new Law 2246/94 and then by Law 2867/2000, which is still in force today. With the last law, the regulatory authority, "National Telecommunications and Posts Commission", was established with the main concern of safeguarding the interests of Internet users. This authority can control telecommunication service providers and impose sanctions in case of violation of specific rights of users, such as maintaining the confidentiality of their communications (Vlachopoulos, 2007).

The Greek legislation concerning the protection of privacy and the processing of personal data is the result of a combination of international treaties, provisions of common criminal law and laws that have been issued based on Community directives as well as constitutional provisions.

The Constitution of Greece (<http://www.hellenicparliament.gr>), includes a series of provisions for the protection of the private sphere of the individual. The fundamental provision of article 2, paragraph 1, states that "the respect and protection of the value of the human being is a primary obligation of the state". Important provisions are included in articles 5,9 and 19. More specifically in 5A it is stated that "everyone has the right to information, as defined by law. Restrictions on this right can only be imposed by law if they are absolutely necessary and justified for reasons of national security, fighting crime or protecting the rights and interests of third parties".

Also, that "everyone has the right to participate in the Information Society. Facilitating access to information that is circulated electronically, as well as its production, exchange and dissemination, is an obligation of the State, always respecting the guarantees of articles 9, 9A and 19". In Article 9, it states that "the private and family life of the individual is inviolable" a provision that prohibits the publication of the individual's life and continues in 9A noting that "everyone has the right to protection from collection, processing and use, in particular by electronic means, of his personal data, as prescribed by law". Also, article 19 talks about the protection of the confidentiality of letters and the free response and communication. The most essential element of communication is the secrecy of its content.

In the Criminal Code, provision is made for the protection of privacy by articles 370, 370A, 370B and 370C. Articles 370 and 370A protect letters and the violation of privacy of telephone calls and personal conversation, respectively (<http://www.ministryofjustice.gr>).

However, the most essential provision, regarding the Internet space, is included in article 370C, which provides for the punishment for those who without permission gain access to data stored on a PC. In this case privacy is protected in a broad sense. The protection includes not only data which are considered confidential by nature, but also protects the right of the legal owner of the data to exclude third parties from having access to the data stored on his computer.

The above articles of the Criminal Code are not enough to meet the needs of prosecuting electronic crime, which due to technological developments is appearing in more and more new forms. After all, in the specific articles there is no provision for the term "internet", a fact which now gives new dimensions to the issue. For various offenses such as the distribution of malicious software and denial of service attacks there is no possibility to be punished based on the legislation in force in Greece. This gap is of course addressed by the existing legislation on conventional crimes, since the virtual world of the Internet is considered simply as another means of committing crimes.

Also, provisions related to crime on the internet are included in Decree 131/2003

where reference is made to spamming and to the responsibility of internet service providers for acts of users who are their subscribers. The specific P.D. was established in implementation of less than a Community directive on electronic commerce. Also L.2867/2000 on the "organization and operation of the Telecommunications sector", L.2774/1999 and L.2472/1997 "on personal data" and L.2225/1994 on the "protection of the freedom of response and communication" are related to some of the aspects of electronic crime (Karakostas, 2001).

During the year 2000, various governments around the world showed intense interest and concern about the threat called "Cybercrime". The Group of 8 meeting in Paris in June 2000 led the charge and the Council of Europe responded to this concern with a convention against 'Cybercrime' (Castells, 2001). The International Convention on Cyberspace, aimed at combating criminal activity on the Internet, was drawn up on 23/11/2001 in Budapest. Already work on the creation of this convention began in April 1997, with the establishment of a committee of experts in the field of electronic crime, with an initial timetable for completion at the end of 1999.

However, due to the particular problems that arose (rapid development of technology), the contract work was extended until the end of 2000 and was finally completed even later (November 2001). The Convention has so far been signed by most members of the European Council, as well as the USA, Canada, Japan and South Africa.

The main purpose of the "Cybercrime Convention" is to harmonize the national legislation of the signatory member states in the field of cybercrime. The convention also provides the legislative framework of procedural law necessary for the investigation and prosecution of cybercrimes. With this convention, the foundations are laid for an effective cooperation on electronic crime (Sidiropoulos, 2003).

Safer Internet Day is celebrated every 2nd day of the 2nd week of February. This year for 2013 that day was February 5th. The celebration is implemented on a global level by the Pan-European Network of National Information and Vigilance Centers INSAFE, in the Safer Internet program of the EU. It all started in January 2002, when the idea of establishing the celebration was born, through the Safeborders European project, in the Safer Internet framework program of the EU.

On February 6, 2004, Safer Internet Day was celebrated for the first time in 16 countries, including Greece (www.saferinternet.gr accessed April 2013). The Safer Internet Day is a station for reflection on the ways in which children and young people can be protected from illegal and harmful material found on the Internet, but also an account of what has been done to achieve the above goal (www.saferinternet.gr, Saferinternet_Newsletter_Issue1_2009).

Bullying strategies are not the same as cyberbullying. In traditional bullying the victim faces the bully face to face and can escape from him, on the contrary the cyber bully is behind a screen with no identity and is not dealt with as easily.

Coping strategies are defined as a person's emotional and cognitive responses to a stressful situation (Lazarus & Folkman, 1984). Coping helps to eliminate or change a problem by eliminating the negative character and any person to regulate their emotionality (Machackova et. al., 2013). The transactional model is the most prevalent model in coping theories, (Lazarus & Folkman, 1984) along with the approach-avoidance model (Machackova, et. al., 2013). It is necessary to classify the strategies to understand the data and the existing context behind them (Parris, et. al., 2011).

Avoidance strategies are sometimes problem-focused and sometimes emotion-focused (Machackova, et. al., 2013). CB victims use multiple strategies, so dealing with CB becomes increasingly complex. Inactivity can be a coping strategy in itself (Machackova, et. al., 2013). Some strategies are even favored by the victims. According to research there are strategies that have been considered more effective than others, for

example blocking the abuser (technical solution) (Machackova et. al., 2013) and avoiding dangerous sites or potential abusers (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008, Livingstone et al., 2011). The effectiveness of any strategy may be different for each victim (Machackova, et. al., 2013). The context in which cyberbullying takes place needs to be studied in order to predict the effectiveness of strategies (Livingstone et al., 2011).

In one study 49% of children surveyed in the UK believed that information on the Internet is reliable and 38% trusted most of it. Serious problems can arise if young students are exposed to material that is immoral, commercial, or dangerous (Livingstone, et. al., 2011). $\Theta\pi\omicron\nu$ low language proficiency, language evaluation of writers' choices is difficult to achieve. Students who have the language of instruction as a second language may have even greater difficulty understanding the biases, values and ideologies present in material of a different cultural element than their own.

When a teacher selects materials to be used in the classroom, the materials should undergo a critical review process. Such revision skills should also be reinforced in students. While it is important for students to be equipped with critical reading skills for conventional print texts, these skills become even more important when reading content on websites. To enable students to effectively search and then evaluate the material they find and select relevant information, they must be digitally enrolled.

During the recent years, much emphasis has been placed on programs to prevent bullying in schools (Colvin, et.al., 1998, Hernandez & Seem 2004, Pellegrini & Bartini 2000). Researchers and technology managers have created programs, written articles on Cyberbullying and internet user awareness and given speeches to eliminate bullying. Nevertheless, the problem remains constant. The school is a major socialization agent. Several researches prove that teenagers who use the internet in school contexts are less likely to abuse the internet (Botsari, Makri, 2010).

Through technology, cyberbullying, or cyberbullying, insidiously produces its effects. The internet offers unlimited communication, but it is uncontrolled. Students believe that their personal data is safe, but behind the safety of the screen bullies lurk. In fact, many believe that their every misdeed can go unpunished, as anonymity gives them a sense of power to intimidate their victims without consequences.

The aggressor has the possibility even if he is not in the same space as the victim, to harass him, to destroy his psychology, to humiliate him even if the victim's family is in the same space (Keith&Martin, 2005). According to the results of the international survey, children aged 8-11 years stated that they have been bullied in their schools (Nancel, et. al., 2001). In addition, from the same research, the result was found that girls have received more of this kind of violence in s same with the boys. Fact, which leads to a conclusion of worsening of the situation.

Bullying continues to be a concern for students in schools around the world. With the increasing use of digital communication by students in schools, cyberbullying is on the rise. Educators need to be aware of cyberbullying and what forms it consists of, so that they can develop interventions and strategies to act effectively and eliminate it (Beale & Hall, 2007).

They must implement a comprehensive prevention plan with the cooperation and support of parents, counselors, community members, senior members of education, etc. Ensuring the mental health of students, safe learning space and safe surfing on the internet are essential (Keith & Martin, 2005).

Teachers are required to ensure that all students attend school without bullying. This includes that the use of mobile devices or school internet is used for harmless purposes. One of the most important steps to eliminate CB is the assessment of its level that occurs both at home and at school. Also, teachers, staff, parents must be aware of

the seriousness of the issue and the consequences of violating school rules regarding the bullying, competition and harassment (Hernandez & Seem, 2004, Keith & Martin, 2005, Beale & Hall, 2007).

- √ Informing students about cyberbullying.
- √ Teachers should be sure that the political fight against intimidation they use is effective.

- √ Prohibition of using the internet for bullying.
- √ Technological and internet literacy of parents.
- √ Cooperation with the police department to ensure lack of intimidation.
- √ Conducting anti-bullying seminars and programs for teachers.
- √ Informing students to report to teachers in any incidents of school bullying.
- √ Cooperation with other schools.
- √ Collaboration of parents, educators and community members for technology literacy.

Bullying on the internet is prohibited by law, especially in school contexts. More specifically, with school equipment, within school hours. In fact, forty-five states in America have passed legislation that prohibits cyberbullying in its various forms (Beale & Hall, 2007).

Schools are considered important actors in addressing the effects of Internet use. There are a variety of interventions that schools can do to promote safe Internet use (Valcke, Schellens, Keer & Gerarts, 2007). A large number of countries have taken legal measures to compel schools to adopt a responsible approach to internet use. The key element of the Child Protection Act is the obligation to draw up an Internet safety policy (Valcke, Schellens, Keer & Gerarts, 2007). In fact, in most countries, schools are not allowed to provide free Internet access. They must install filtering software. distinguish between inclusion filtering and exclusion filtering (Valcke, Schellens, Keer & Gerarts, 2007).

Schools in general play an important role in children's safety and health (Izenberg & Lieberman, 1998). Cyberbullying can interfere with and hinder this role (Bhat, 2008). However, school officials were afraid to take part in cyberbullying incidents, fearing differences between citizens (Bhat, 2008). The fear grew, because there was no clear approval and legal consensus on when they could intervene. When there has been intervention in cyberbullying incidents by schools, courts have focused on the effects of school operations rather than the bully.

There is no legally strong and straightforward rule about when schools can intervene and discipline students' behavior in cyberbullying situations. Court rulings have set a framework for school administrators to address problematic online student behaviors as well as a basis on which they can be protected from civil liability (Bhat, 2008).

Cyberbullying is not expressly prohibited by the criminal code, while many cyberbullying behaviors are criminal. For example, criminal codes already prohibit the offenses of assault, terroristic threats, harassment, threats of stalking and hate crimes, which can potentially be used to prosecute perpetrators of cyberbullying (Bhat, 2008).

School personnel are often unsure of how to act against cyberbullying among students due to a policy gap on this issue (Shariff, 2005). This lack of clear direction may explain the inaction on the part of adults in schools and the consequent reluctance of students to ask them for help. Protecting young people from forms of relational aggression or verbal, social and emotional bullying through cyberspace becomes an essential responsibility.

Schools are mandated to ensure that they provide their students with a quality learning environment (Bhat, 2008). Often teachers ask children for a parent's signature

to have a cell phone in school, others generally ban cell phones during school with a penalty for breaking the rule. However, ignoring reports of cyberbullying because it did not occur in a school context is not justified, resulting in the effects of cyberbullying being experienced at school.

School counselors and school personnel's lack of familiarity with the many forms and capabilities of electronic communication tools could hinder their efforts to help students experiencing cyberbullying (Bhat, 2008). Gaining relevant knowledge about cyberbullying and its details and being seen as knowledgeable is an important first step for school counselors (Bhat, 2008).

To understand first-hand the importance of evaluating the quality of online material, they should be given to students' opportunities to experience it firsthand for example by providing a checklist of evaluation criteria for online material and through trying to assess the level of material quality. It goes without saying that second language teachers themselves must first have such abilities in order to cultivate them in their students.

In addition to the ready availability of a wide range of online material, another advantage introduced by ICT is the ability for synchronous or asynchronous communication, including blogs, online chat, Twitter, Skype, text messaging, e-mail and wikis (Gordon & Ford, 2006). Because these media offer a variety of real communication opportunities (Stewart, &Fritsch, 2011), they open up many new teaching possibilities in language education. Students can participate in writing activities for a real purpose with a real audience, video conference with people in remote locations, and collaborate with students elsewhere. Posts can be made on SNS sites without much difficulty, and real-time comments on posted material can be exchanged as comments or posts. With the increasing prevalence of digital, media-based communication in today's world, students must acquire these digital literacy skills if they are to fully participate

Although the use of these media opens up new possibilities in teaching programming languages, it also presents a new challenge, namely e-security. First, as noted above, there is the constant possibility that students will be exposed to harmful information (Gordon & Ford, 2006). Another problem is the potential for privacy violations when personal information is posted on bulletin boards, e-mails, text messages, or blogs. When educational activities require registering on a website or posting information on an SNS, students' personal information may be exposed and there is a constant risk of information being disclosed to unwanted third parties.

In addition, teachers of young students should be especially careful because their students could be approached by strangers or face dangerous situations such as online approach by pedophiles or cyberbullying may occur (Gordon & Ford, 2006). In a survey conducted from the United Kingdom, which targeted students aged 11-16, 27% responded that they had communicated with strangers via instant messages and 14% reported that they had such contact frequently (Stewart & Fritsch, 2011). Similar findings were found for email. These findings point to an urgent need for e-security education.

When planning lessons, teachers must be careful not to put students at risk and should teach children specific strategies to protect themselves. Educators are in a prime position to teach them about the types of risks that exist, the risks associated with or meeting strangers, and strategies for dealing with incidents of cyberbullying or invasion of privacy. In order to avoid this risk, some schools prohibit the use of electronic accounts altogether.

However, instead of resorting to such a measure, it may be better The solution is to empower students to protect themselves, given the wealth of educational value

these accounts can provide. For example, teachers can advise students to make their accounts or posts private, visible only to designated viewers. Teachers can also emphasize that students themselves should strive to become responsible users. That is, students must not only be protected from becoming victims of cyberbullying, but also be protected from becoming perpetrators.

CONCLUSION

Evidence plays a difficult factor and the lack of successful convictions is due to the lack of evidence that is admissible in court to prosecute online criminals (Conteh & Schmick, 2016). Two key variables related to the fulfillment of evidence, first is obtaining evidence that is reliable so as to hold individuals accountable. Second, few organizations have the legal expertise to prepare legal evidence in cybercrime cases that require planning, commitment, and resources (Conteh & Schmick, 2016). These challenges reduce the likelihood that a criminal, even if caught, will be prosecuted and imprisoned.

To overcome online crime, the lack of resources is perhaps the main contributor to its exponential growth. Few organizations have the dedicated resources to pursue cybercrimes and criminals (Conteh & Schmick, 2016).

Preventing online theft is expensive and without potential ROI resources it is difficult to justify.

Social engineering attacks challenge information security professionals because to date no technical measure can eliminate human vulnerability (Engebretson, 2011). The cause of this human error and successful social engineering attacks according to Luo and his team (2011), is the social psychology influences of "alternative routes to persuasion, attitudes and beliefs that influence human interactions and techniques for influencing persuasion".

It is obvious that no matter how technologically secures a network is it seems that the human element will always be vulnerable. The success rate and number of online crimes are steadily increasing due to the level of anonymity afforded by social engineering (Engebretson, 2011). Businesses need to stay aware of the various threat actors and their plethora of attacks so that they are able to respond accordingly.

REFERENCES

1. Anderson, R. E., Babin, B. J., Black, W. C., Hair Jr, J. F., (2010), *Multivariate Data Analysis*, 7th. Edition, Prentice Hall
2. Barrak, G. (2003). *Violence and Nonviolence*. Sage Publications Inc USA: 90
3. Boyd, D., Ellison, N.B., (2007). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of computer- Mediated communication*, 13(1), article 11
4. Elliot, M. (2006). *Bullying*. London: Hodder children's book's
5. Espelage, D., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
6. Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
7. Gioti E., (2011), *New World Wide Web (Web 2.0) and User Content Creation Technologies*. Study of their penetration in Greek Students, Athens.

8. Demertzis, N., 2002. Political Communication. Papazisis.
9. Zanni, A., 2005. Online crime. ANT. N. SAKKOULAS.
10. Lambrinouidakis, K., Mitrou, L., Gritzalis, S. and Katsikas, S., 2010. Privacy Protection & Information and Communication Technologies. Papatiriu.
- Makri-Botsari, E., 2010. Anger, Aggressiveness, Bullying. Papazisis.
11. Árpád, I. (2013). A Greater Involvement of Education in Fight Against Cybercrime. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 371-377. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.073
12. Beale, A., & Hall, K. (2007). Cyberbullying: What School Administrators (and Parents) Can Do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 81(1), 8-12. doi: 10.3200/tchs.81.1.8-12
13. Bhat, C. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counselors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53-66. doi: 10.1375/ajgc.18.1.53
14. Colvin, G., Tobin, K., Beard, S., Hagan, and J. Sprague. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education* 8 (3): 292-319.
15. Conteh, N., & Schmick, P. (2016). Cybersecurity: risks, vulnerabilities and countermeasures to prevent social engineering attacks. *International Journal of Advanced Computer Research*, 6(23), 31-38. doi: 10.19101/ijacr.2016.623006
16. Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngster's experiences and parental perception. *Cyber Psychology & Behavior*, 11, 217-332.
17. Engebretson, P. (2011). *The basics of hacking and penetration testing: ethical hacking and penetration testing made easy*. Elsevier
18. Gordon, S., & Ford, R. (2006). On the definition and classification of cybercrime. *Journal In Computer Virology*, 2(1), 13-20. doi: 10.1007/s11416-006-0015z
19. Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analysis review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-445
20. Hernandez, T.J., and S.R. Seem. 2004. A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling* 7 (4): 256-62.
21. SAFE. 2004. National i-SAFE survey finds over half of students are being harassed online. <http://www.isafe.org>.
22. Joinson, A. N. 1998. Causes and implications of disinhibited behavior on the

Internet. In *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications*, ed. J. Gackenbach, 43-60. New York: Academic Press.

23. Izenberg, N., & Lieberman, D. (1998). The Web, Communication Trends, and Children's Health Part 5: Encouraging Positive and Safe Internet Use. *Clinical Pediatrics*, 37(7), 397-403. doi: 10.1177/000992289803700701

24. Keith, S., and M.E. Martin. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth* 13 (4): 224-28.

25. Lazarus, R. S., & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

26. Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.

27. Luo, X., Brody, R., Seazzu, A. & Burd, S., (2011). Social engineering: the neglected human factor for information security management. *Information Resources Management Journal*: 24(3):1-8.

28. Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., & Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research On Cyberspace*, 7(3). doi: 10.5817/cp2013-3-5

29. Nansel, T. R., M. Overpeck, R. S. Pilla, J. Ruan, B. Simons-Morton, and P. Scheidt. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* 285 (16): 2094-100.

30. Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2011). High school student's perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 20, 1-23.

31. Pellegrini, A. D., and M. Bartini. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal* 37 (3): 699-725.

32. Rutledge, P., (2010). *Using LinkedIn*, Pearson Education, Inc.

33. Rigby, K. (2005). *Bullying in Schools and the Mental Health of Children*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(2), 195-208.

34. Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40(3).

35. Shin, S. (2015). *Teaching critical, ethical, and safe use of ict in pre-service teacher*

- education. *Language Learning & Technology*, 19(1), 181-197.
36. Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *FokusMedienpädagogik – AktuelleForschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed.
37. Stewart, D., & Fritsch, E. (2011). School and Law Enforcement Efforts to Combat Cyberbullying. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 79-87. doi: 10.1080/1045988x.2011.539440
38. Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers In Human Behavior*, 23(6), 2838-2850. doi: 10.1016/j.chb.2006.05.008
39. Willard, N.E. (2006). *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress* (2nd ed.). Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use (CSIRU).
40. Wisniewski, P. (2018). The Privacy Paradox of Adolescent Online Safety: A Matter of Risk Prevention or Risk Resilience? *IEEE Security & Privacy*, 16(2), 86-90. doi: 10.1109/msp.2018.1870874
41. Ybarra, M.L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology and Behavior*, 7(2), 247-257.

Research Journal

1. Akers, J. F., Jones, R. M., & Coyl, D. D. (1998). Adolescent friendship pairs: Similarities in identity syatus development, behaviors, attitudes, and intentions. *Journal of Adolescent Research*.
2. Ames. N. (1996). Creating secure school environments through school reform: the harshman story. *Middle School Journal*, 4-13.
3. Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
4. Barone, F.J. (1997). *Bullying in schools*. Phil Delta Kappen.
5. Bentley, K. M. & Li, A. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*.
6. Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L.

Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology (2nd ed., pp. 363-394). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

7. Byrne, B. (1994). Coping with bullying in schools. London: Cassel
8. Campbell, Marilyn, A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? Australian Journal of Guidance and Counseling.
9. Clarke, E.A., & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counselling approach to the problem of bullying. Elementary School Guidance and Counselling.
10. Coloroso, B. (2003). The bully, the bullied and the bystander. New York: Harper Collins Publishers
11. Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basic Books.
12. Dolto F., Dolto- Tolitch C. (1989), Paroles pour adolescents, Le complexe du homard, Editions Hatier.
13. Espelage, D. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? School Psychology Review.
14. Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. International Journal of Behavioral Development, 26(6), 518-528.
15. Europe's Antibullying Campaign Project (2012).
16. Farrington, D. P. (1995). The Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
17. Fuligni, A. J., & Stevenson, H. W. (1995). Time use and mathematics achievement among American, Chinese, and Japanese high school students. Child Development, 66(3), 830-842.
18. Geoffrey E. Mills, L. R. Gay, Peter Airasian. (2017). Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι- Εφαρμογές. Εκπαιδευτική Έρευνα. 1η Ελληνική έκδοση από τη 10η Αμερικανική
19. Georgiou, St. & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. School Psychology International.
20. Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective.
21. Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. Aggression and violent behavior.

22. Hawley, P.H., Little, T.D., & Card, N.A. (2007, March). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 170-180.
23. Heimer K.(1997), Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency.
24. Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*.
25. Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
26. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In J. Lickona (Ed.), *Moral development behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
27. Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages: Vol.2*. New York: Harper & Row.
28. Kowalski RM, Limber SP, Agatston PW. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. New York: Blackwell.
29. Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*
30. Kowalski, R., Limbez, S. & Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. New York: Blackwell.
31. Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
32. Li, Q. (2005). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Journal Computers in Human Behavior*.
33. Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*.
34. Lightfoot, G., Cole, M., Cole, S. R. (2014). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Θεσσαλονίκη: Gutenberg*
35. Limber, S. P. (2002). Addressing youth bullying behaviors. Published in the *Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association.
36. Lipsitt, L.P.(2003). Crib death: A biobehavioral phenomenon. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 164-170.

37. Lizhegu, M. E. (2012). A whole-school approach to managing bullying behaviour among learners in secondary schools in the Vhembe district in the Limpopo province.
38. Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*.
39. McCabe, D. (1999). Academic dishonesty among high school students. *Adolescence*, 34, 681-687.
40. Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R. & Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*.
41. Moffitt, T. E. (2007). A review of research on the taxonomy of life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & I.D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 49-74). New York: Cambridge University Press.
42. Moshman, D. (1999). *Adolescent psychological development: Rationality, morality and identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
43. Murray-Close, D., Ostrow, J.M., & Crick, N.R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203.
44. Naser, J., Ovens, M., Van der Merwe, E. & Moradi, R. (2002). Bullying in schools: a general overview. *Acta criminologica*.
45. Nucci, L. (2004a). Social interaction and the construction of moral and social knowledge In J. I. M. Carpendale & U. Muller (Eds.), *Social interaction and the development of knowledge* (pp. 195-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
46. Nucci, L. (2004b). The promise and limitations of moral self construct. In C. Lightfoot, C. LaLonde, & M. Chandler (Eds.), *Changing conceptions of psychological life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
47. Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
48. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
49. Olweus, D. (1995). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*.

50. Olweus, D. (1997). Bullying or Victim problems in school. Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*,
51. Olweus, D., & Limber, S. & Mihalic (1999) Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado,.Boulder, USA.
52. Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*.
53. Patchin, J., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*
54. Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
55. Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*.
56. Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*.
57. Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*.
58. Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. I. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
59. Rigby, K (2004) *Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications*. *School Psychology International*.
60. Roberts, Jr. W.B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press.
61. Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
62. Sheri Bauman, Ph.D. (2007). *Cyberbullying: a Virtual Menace*. University of Arizona
63. Shoemaker-Galloway, J. (2007). *Social networking defined: Facebook, MySpace, Bebo and other community websites*.

64. Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*.
65. Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*.
66. Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyber bullying its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying. A report to the Anti-Bullying Alliance.
67. Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*.
68. Smith, P.K. & Sharp, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge. Smith, P. K., *Status in the School: A Cross- Age Comparison*, Child Development, University Press.
69. 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*.
70. Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C. & Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*. <http://www.ijvs.org/files/Revue-11/05.-Stavrinides-Ijvs-11.pdf>
71. Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
72. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*.
73. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*.
74. Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*.
75. Ybarra, M.L. & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressors, victims, and aggressor / victims: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*

Examining innovation in the Greek educational system

Maria Drenou, PhD student

Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy

email: mdrenou@gmail.com

Abstract

This paper explores the concept of innovation in education, focusing on its implementation in Greek educational institutions. We examine both mandatory and optional innovations, with an emphasis on "school-centered innovation" as the most effective approach. The study delves into various innovative programs and teaching methods that aim to foster creativity and originality in the learning process. These include interdisciplinary programs, European initiatives, and the use of new technologies. The effectiveness of these innovations is assessed in terms of their impact on the educational process, student engagement, and the overall school culture. Despite challenges such as limited funding, inadequate training, and resistance to change, the paper highlights the potential of these innovations to transform educational practices and outcomes.

Keywords: education, innovation, initiative, pedagogy.

Introduction

Education, as a whole, is the primary means for achieving social growth and transformation (Tassiou, 2017). Furthermore, education is a crucial component of society that needs to adapt to a broader, modernized society. This adaptation is achieved through the implementation of the A.P.S. (Detailed Study Programs) and D.E.P.P.S. (Interdisciplinary Unified Framework of Study Programs), which shape the content of the textbooks. The Greek government actively endeavors to introduce innovations in educational institutions to seamlessly align schools with societal concepts and current technologies. This includes introducing new teaching techniques and challenging established mindsets. Innovative actions and innovative programs propose and support novel teaching approaches and learning processes (Vasilaki, 2012).

The concept of "innovation" is defined as a process of altering one or more elements, initiated by members of an organization, to address problematic situations within the organization and its operating environment. It is important to note that changes imposed by external factors do not qualify as innovative actions (Tassiou, 2017, p. 6). Armstrong (in Vasilakis, 2012) defines innovation as the incorporation of any element into an organization that diverges from its conventional components. In simpler terms, this refers to something novel that enhances the organization's quality and advancement (Vasilaki, 2012). However, the innovation must focus on enhancing the educational process in terms of the curriculum, administration, and organization of the school (Tassiou, 2017). It is important to note that in educational literature, there is a strong connection between the concepts of innovation and change. While these concepts are related, they are not the same. Every innovation involves a change, but not every change is considered an innovation (Vasilaki, 2012).

Occasionally, the Ministry of Education mandates certain types of innovation, while in other cases, teachers and management freely suggest them (Tassiou, 2017). On one hand, there are "mandatory innovations" that the government imposes. These innovations come with specific instructions and accompanying materials to ensure a thorough understanding. The goal is for all teaching staff to adopt and faithfully

implement these changes within the curriculum. However, it appears that, in reality, these mandated educational changes that are the result of governmental decisions or bureaucratic directives do not yield the desired outcomes.

As an alternative, there are "optional innovations" that only a select group of teachers and managers support because they are prepared to research, consult experts, experiment, and make changes on their own (Taciou, 2017). Naturally, the decisions, traits, and needs of the particular school have an impact on the adoption of these innovations by educational institutions rather than being required by law or presidential decree (Vasilaki, 2012). This type of innovation, known as "school-centered innovation" in the international literature, is considered the most effective approach (Tassiou, 2017). In this specific work, the novel approach to the lessons is the student-centered method, which involves actively involving students in the learning process with the guidance and support of the instructor. Education innovation encompasses novel programs and teaching methods that foster creativity and originality.

1. Advancements in Education

In a broader sense, innovation in education refers to any substantial intervention that is based on original pedagogical principles and ideas, resulting in significant changes in mindset, practices, roles, and the overall school culture (Matsangouras, 2011). This concept encompasses the generation, development, and implementation of novel ideas and behaviors, as well as the adoption and initial use of previously unused practices by an organization or its subunits (Lemoni, 2015, p. 19). Innovation can be understood as a new idea, method, mechanism, or process that introduces something novel.

According to Fullan & Hargreaves (in Kyriakodis & Tzimogiannis, 2015, p. 125), there are four levels to the term "intentional and systematic actions, activities, and/or planned programs that integrate, utilize, and promote improvements, changes, and new educational understandings of specific aspects of school reality": a) The application of new educational methods and strategies. b) The utilization of new educational media. c) the development of learning skills that are not specific to any particular subject, such as inquiry skills or collaborative problem-solving skills. d) The transformation of pedagogical principles and beliefs regarding educational goals, priorities, and practices.

Primarily, it can be contended that "educational innovation encompasses any active alteration that enhances the educational process and yields quantifiable educational outcomes" (Kyriakodis & Tzimogiannis, 2015, p. 126). However, owing to the variety of educational systems and the broader political, cultural, economic, and social circumstances of each nation, the notion and significance of educational innovation are comprehended and analyzed differently (Vasilaki, 2012).

The literature (Vasilaki, 2012) identifies the following categories of innovation at the school unit level:

- The incorporation of novel concepts into the curriculum leads to modifications in instructional approaches, evaluation methodologies, and educational resources.
- Administrative-organizational refers to the development of new ways of organizing and administering the school. This especially involves changes in the working relationships between instructors and their pupils.
- Innovation in the school climate and human relations refers to the prevailing atmosphere inside the school environment. This includes the internal qualities that distinguish one school from another and significantly influence the behavior of individuals within the school.

Moreover, educational advancements revolve around two main aspects: novel pedagogical methods and inventive use of educational or technological resources.

Within primary education institutions, two major categories of innovative educational initiatives have been implemented via simultaneous endeavors:

a) Interdisciplinary programs, such as environmental education, health education, cultural issues, student artistic competitions, career education, and youth entrepreneurship, are offered.

b) European initiatives endorsed by the European Union, such as Comenius, e-Twinning, Teachers4Europe, etc.

The incorporation of new ideas into schools is an ongoing and developing process that modifies and adapts established practices. These ideas have been demonstrated to be effective in practice. According to Fullan (2001), educational innovations alter the perceptions, principles, and beliefs of students and teachers, as well as their overall attitude toward school and the process of learning.

However, the majority of teachers continue to depend on traditional methods, which prioritize a) delivering subject matter to students through lectures, b) using a single teaching manual, and c) assessing students through conventional written exams or tests. Given this situation, the adoption of innovative teaching practices by teachers is limited. Currently, educational systems worldwide see innovation as their top goal (Kyriakodis & Tzimogiannis, 2015).

Moreover, educational advancements revolve around two main aspects: novel pedagogical methods and inventive use of educational or technological resources. Within primary education institutions, two major categories of innovative educational initiatives have been implemented via simultaneous endeavors:

a) Interdisciplinary programs, such as environmental education, health education, cultural issues, student artistic competitions, career education, and youth entrepreneurship, are offered.

b) European initiatives endorsed by the European Union, such as Comenius, e-Twinning, Teachers4Europe, etc.

The incorporation of new ideas into schools is an ongoing and developing process that modifies and adapts established practices. These ideas have been demonstrated to be effective in practice. According to Fullan (2001), educational innovations alter the perceptions, principles, and beliefs of students and teachers, as well as their overall attitude toward school and the process of learning.

However, the majority of teachers continue to depend on traditional methods, which prioritize a) delivering subject matter to students through lectures, b) using a single teaching manual, and c) assessing students through conventional written exams or tests. Given this situation, the adoption of innovative teaching practices by teachers is limited. Currently, educational systems worldwide see innovation as their top goal (Kyriakodis & Tzimogiannis, 2015).

Before discussing innovative programs and teaching methods, it is important to clarify the fundamental purpose of their implementation by teachers within the broader school environment where learning occurs. When we talk about learning, we specifically mean the J. Dewey-advocated pedagogical principle of "learn by doing" (Tassiou, 2017). Therefore, to achieve effective learning, three key elements actively and dynamically contribute to the teacher, the student, and the teaching material. This triangular relationship is well-known, with the student as the learner, the teacher as the facilitator and guide, and the learning material as the object that the student must ultimately internalize. These three elements interact with each other, and the absence of any one element or lack of connection between two elements undermines the potential for effective learning and teaching (Tassiou, 2017).

2. Cutting-edge Initiatives

Innovative programs were introduced in Greek education to revitalize and

address the school process according to contemporary pedagogical and teaching standards. These programs are meticulously designed and efficiently implemented, bringing about transformative changes and fostering creativity in the school's culture and daily activities (Pedagogical Institute, 2008).

To be more precise, the adoption of innovative programs aims to:

a) Educating and increasing students' knowledge about environmental and health issues; fostering values, positive attitudes, and behaviors to safeguard the environment and enhance the quality of life; emphasizing and promoting cultural elements; and integrating education with the arts.

b) Familiarizing educators with contemporary pedagogical and instructional approaches enhances their teaching practices and responsibilities.

The term "innovative programs" refers to programs such as environmental education, health education, cultural issues, panhellenic artistic student competitions, career education, European educational programs, experimental education programs, pilot full-day schools, the flexible zone, and new technologies (Pedagogical Institute, 2008).

In our country, the implementation of innovative programs has fostered a novel approach to knowledge by establishing new educational settings. However, these programs are mostly implemented as supplementary activities outside the core curriculum, and participation is optional. In primary education, innovative programs have been incorporated within the curriculum's flexible zone (Pedagogical Institute, 2008).

Despite the increasing number of programs being implemented in schools, the participation of teachers and students in innovative programs remains limited. According to Goupos (in the Pedagogical Institute, 2008), only 25% of primary and secondary education schools implement programs, and even then, it is not done consistently but rather sporadically.

When experimenting with pedagogical innovations, teachers are typically motivated by the pleasure of collaborative creation, the endeavor to overcome the long-lasting crisis in the school institution, and the broadening of educational and social perspectives within the school community through student engagement and the integration of the school with society and the environment (Pedagogical Institute, 2008).

Nevertheless, the majority of programs are implemented voluntarily outside of the official school curriculum. These programs often face challenges such as limited funding and inadequate training, which hinder the seamless integration of their educational philosophy into teaching methods and their widespread adoption in the core school curriculum (Pedagogical Institute, 2008).

According to a study by Manali, Margaritis, Sourpi, Platanitsiotis, and Makridis (2005) (cited in Spyropoulou et al., 2008), 91% of teachers reported that students are unwilling to stay at school for enjoyable activities because of their evening commitments to tutorials and private lessons.

The rigid A.P.S. and the requirement for additional preparation time are two additional inhibitory factors that hinder the execution of innovative programs. The challenges include the implementation of the program outside the Clock Program, inadequate teacher training, insufficient logistical infrastructure and financial support, and negative parental attitudes. Additionally, there are limitations in terms of the number of participating students and the selection process, which is done through a lottery system (Pedagogical Institute, 2008).

The Pedagogical Institute (2008) researched innovative programs and made significant findings. The study revealed that only 40% of teachers have participated in

these programs, while the remaining 60% have not. Similarly, 40% of students have not taken part in any innovative actions. However, some teachers and parents, due to time constraints or a lack of information, do not see the value in these programs. Consequently, the participation of teachers in training programs related to innovation is also limited.

However, the study has shown that most respondents saw the adoption of innovative programs as a means to improve the quality of education and as an essential component of the current school environment (Pedagogical Institute, 2008). Nevertheless, there exists a contradiction in the relationship between pedagogical support and the inability to incorporate innovative programs into everyday teaching. This contradiction impedes the effective implementation, quality, and long-term viability of innovative initiatives (Pedagogical Institute, 2008).

3. Novel Pedagogical Approaches

The term "method" is derived from the combination of the Greek words "meta" and "odos," which refer to the path one follows to reach a predetermined end or a specific goal. However, in the literature, there are varying definitions of this term, depending on the author. The definitions provided below are based on the works of Matsangouras, Petroulakis, and Trilianos.

According to Matsangura (2005), the word "method" is used to refer to two distinct matters.

A) The mental processing of data is referred to as a processing method. It involves the reasoning processes through which processing occurs. This encompasses two main methodological types: the inductive method and the deductive method. Additionally, it includes the combination of these two methods, as well as the analogical, comparative, and analytical-synthetic methods.

B) The phrase "teaching method" may occasionally refer to a teacher's overall strategy. In this context, it refers to a well-organized set of instructional activities that many educators use in a variety of contexts and which is crucial for facilitating learning. Essentially, it pertains to a methodical and deliberate approach to engaging with, investigating, analyzing, and comprehending concepts and cognitive phenomena (p. 181).

In this context, the word "method" specifically denotes the second situation.

According to Petroulakis (1992), the method is closely associated with the teacher. The method is the teacher's responsibility and reflects their approach to teaching. It is important to apply the method systematically to achieve results. The more challenging the task, the more important it is to have a method. The method is a key factor in making progress and cannot be applied to subjects that do not involve progress. Therefore, we can define a method as the path we take to successfully achieve our goals in the most efficient way possible. In this case, it refers to success in the teaching process.

Trilianos (2008) asserts that the method primarily involves considering the actions and their sequential order necessary to accomplish a specific objective. Consequently, the method is closely associated with effectiveness and advancement and is a component of a purpose-driven sequence of actions. Naturally, fundamental pedagogical and scientific principles always guide its selection. Therefore, the method is a structured system of knowledge, attitudes, and actions, founded on a specific philosophy and defined principles, employed to attain specific goals and objectives.

The teaching technique encompasses more than just the sequence of acts in a one-hour class. It also involves organized information, attitudes, and behaviors guided by philosophical and pedagogical concepts. Tassios, (2017) discusses the success of various methods, highlighting that a teaching approach that limits students to passive

listening cannot be considered successful. Conversely, teaching methods that encourage participation and active engagement have yielded positive outcomes. It is worth noting that teaching methods are not only influenced by the student and teacher but also by the goals and objectives of the course, as well as its content. Additionally, modern pedagogy and psychology, including learning psychology, evolutionary pedagogy, and individual differences, along with the principles of scientific research and teaching, such as self-activity, supervision, relevance to real-life situations, and topicality, significantly shape the teaching method.

When it comes to innovative teaching methods, the literature does not provide a specific definition. Instead, it mainly distinguishes between traditional and modern teaching methods. However, in general, a modern teaching method should align with the latest understanding of how people learn, contribute to the development of a child's independent and autonomous personality, and promote active participation and collaboration. Additionally, a modern teaching method should prioritize efficiency by saving time and maximizing results while also significantly reducing student stress. It is important for such a method to generate interest, provide students with opportunities for successful activities, and offer guidance on how to avoid failure. Lastly, a modern teaching method must consider the readiness and abilities of the students, the nature of the subject being taught, the teacher's attitudes, and the conditions of the school environment (Trilianos, 2008).

Conclusion

In conclusion, this article underscores the significant role of innovation in reshaping the educational landscape in Greece. While the implementation of innovative programs and methods faces various obstacles, their potential to enhance learning, foster creativity, and adapt education to contemporary standards is unmistakable. The study suggests that for these innovations to be effectively integrated into the core curriculum, there needs to be a concerted effort in overcoming challenges such as funding, training, and cultural resistance. Ultimately, the adoption of innovative practices holds the promise of not only improving educational outcomes but also of aligning the educational system more closely with the demands of modern society.

References

1. Kyriakodis, D., & Tzimogiannis, A. (2015). *Educational Innovations in Primary Education: A Study of the Award-Winning Works of the "Excellence Institution and Presentation of Good Practices" action*. In *Issues of Sciences and Technology in Education*, 8(3), pp. 123-151, 126, 127, 147.
2. LEMONI, G. (2015). *Effective Leadership and Innovation in Second Chance Schools (SCS): A Case Study* [Unpublished Master's Thesis]. University of Thessaly, Volos. p. 19.
3. Matsangouras, H. G. (2005). *Teaching Strategies: Critical Thinking in Teaching Practice* [Theory and Practice of Teaching, Volume B]. Gutenberg Educational Series, 5th Edition, Athens. pp. 180-188, 339-340, 361, 509-515.
4. Pedagogical Institute (2008). *Cohesion of Parameters*. In Vlachos, D., Dagklis, A.I., & Zouganelli, A. (Eds.), *The Quality of Education: Research on the Evaluation of Qualitative Characteristics of the Primary and Secondary Education System*. Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens. pp. 563-566.
5. Spyropoulou, D., Anastasaki, A., Deligianni, D., Koutra, H., Louka, E., & Bouras, S. (2008). *Innovative Programs in Education*. In Vlachos, D., Dagklis, A.I., & Zouganelli, A. (Eds.), *The Quality of Education: Research on the Evaluation of Qualitative Characteristics of the Primary and Secondary Education System*. Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens. pp. 197-207.
6. Tatiou, E. (2017). *Management of Innovation in the School Unit* [Unpublished

Bachelor's Thesis]. University of Western Macedonia, Florina. pp. 11-13, 14, 20-21, 25-26, 28, 30-33.

7. Trilianos, A. T. (2008). *Methodology of Modern Teaching: Innovative Scientific Approaches in Teaching Practice, Volume A*. Diadromi Publishing, Athens. pp. 161-170.

8. Vasilaki, Z. (2012). *Leadership and Innovation: The Role of the School Unit Director in the Introduction, Development, and Evaluation of Innovations* [Unpublished Master's Thesis]. University of Thessaly, Volos. pp. 21, 23-27, 32-33, 35-36, 38-39, 43-44, 60-63, 66-67.

Intersection of Identities in Personal Stories about Reincarnation in the Druze Community in Israel

Fatin Fayad, PhD student

Department of Sociology, SWU “Neofit Rilski”, Faculty of Philosophy

email: fatin.faiad82@yahoo.com

Abstract

Belief in reincarnation in the Druze community exceeds the bounds of the official religion, and the personal story about it gains significance among the secular members of the community. Though this belief is responsible for marking the boundaries of religious, national, and gender identity, and serves as a cohesive and comforting social factor, it also raises social and psychological tensions among families and individuals who find themselves living a double life story.

This study attempts to investigate these aspects among the Druze society in by analyzing a collection of personal stories of men and women about and their experiences of reincarnation, which I collected from members of the Druze community in Israel. These stories are called among the Druze 'alnutq' / النطق (speaking), a concept that expresses the soul's ability to recall and talk about its past life in the previous incarnation.

By collecting the stories from the people mentioned in the previous incarnation, I came to the conclusion that they are saturated with internal tensions and provoke objections, and their acceptance is almost always controversial. At the same time, the stories, the beliefs and the values they are based on, have a role in maintaining the borders and organization of the Druze community.

Keywords: 'alnutq', community, identity, incarnation, reincarnation, religion, tuqya.

1. Introduction

1.1. The Druze in the Middle East

Unlike other minority groups in the Middle East, the Druze minority has maintained its relatively stable and consolidated social character for nearly a thousand years. The reasons for this are attributed to the foundations of the Druze religion, which since 1042 has not allowed foreigners to join it, not even through intermarriage. Besides the geographical conditions of the Druze settlement areas have made it difficult for foreigners to reach them, and thus, strengthened their separatism.

The Druze minority in the Middle East is concentrated in three neighboring countries: Syria, Lebanon and Israel, but today there are quite large communities of Druze living abroad including the United States, Canada and Australia. An estimate of the size of the Druze population is about one million people in the Middle East. About half a million in Syria and about four hundred thousand in Lebanon (Halabi, 2002: 19).

1.2 The Druze in Israel

It is not possible to accurately determine the date of the Druze settlement in the Land of Israel, since the information we have is insufficient. There are two conflicting traditions in this regard. According to the first, the Druze have lived in Israel since the establishment of their religion in 1037. According to the second, which is accepted to this day as a more proven historic tradition, the Druze settlement in Israel began only in the 15th century (Falah, 1983: 16).

Upon the establishment of the State of Israel, about 14.500¹ Druze lived in Israel. In 1957, the Druze in Israel were officially recognized as a religious community in its own right, which they were not granted in any other country, and since that year they have served in the IDF under the compulsory law service .

● **The Druze Population**

Today, the Druze population in Israel is concentrated in two large villages on Mount Carmel: Daliat al-Carmel and Osfiya, which have become established cities over time, as well as three blocks that include 16 villages in the Western, Central and Upper Galilee. Some of the villages are also inhabited by Christians, and some by Christians and Muslims alike (Falah 1983: 15) .

The Druze population in Israel is estimated at 120,000, and they constitute about 2% of the country's population. In terms of language, the Druze speak Arabic like the Arab Muslims and Christians. Despite the fact that the Druze population in Israel is considered by many to be a religious minority within an ethnic-Muslim minority, the Israeli law defines the Druze as a separate unique community (Rabah 2003: 14). Most Druze in Israel define themselves as Arabs (71%) and the rest define themselves as Druze or Druze-Arabs (Nissan 2010).

Towards the end of the 19th century, and especially at the beginning of the 20th century, social changes began to take place among the Druze community in Israel, including changes in the fields of employment and cultural changes that were caused by the processes of modernization (Shakib,1989: 225-233).

● **The Druze Question of Identity**

Questions about the identity of the Druze community in Israel arose in the early 50s, and over time they have even intensified, until they turned into issues of disputes that still storm the community to this day.

These issues relate to two central tension axes that characterize the Druze identity in Israel: One tension axis concerns the community's loyalty to the Druze religion in the face of secularization and modernization trends, and the other tension axis relates to the community loyalty to the Israeli state despite its connection to the competing Arab nationalism.

On the one hand, the Druze in Israel strive to maintain their unique Druze identity in terms of religion, faith, tradition and customs; to preserve and even develop the community's connection to the Arab population in Israel and to the culture with which they share language and customs, such as the family structure, the clan, clothing, food, music and more (Halabi, 2006: 24-25).

On the other hand, against the background of the tension that has always prevailed between the Druze and the Muslims, the Druze in Israel express an ideological and cultural closeness to the Jewish religion and to the Jews. This closeness relies on similarities between the two religions, such as the connection between the important prophets of both religions: Moses and Jethro (Prophet "Shuaib" in the Koran), or the similarity between the national narrative of the Jews and that of the Druze.

Among parts of the Druze community, there is a desire to develop and strengthen their Israeli identity. This aspiration is expressed in the fact that the Druze who declare their loyalty to the State of Israel are willing to integrate into the military service and seek for themselves social equality. This is in addition to their belief in separate religious definition and cultural connection to the Muslim religion.

The Government of Israel, who grants members of the community judicial

¹The Druze population in Israel - a collection of data on the holiday of the prophet Shuaib. www.cbs.gov.il

autonomy and a recognized legal status, responded to the requests of the Druze and gave them unique self-determination and institutional validity by applying the IDF draft law, recognizing the Druze society as an independent religious community in 1957, and establishing a Druze religious council, and Druze religious courts. In 1962, there was even a change in the registration of residents, and some the Druze were registered as a nation in their own right (Rabah, 2003: 26).

This reflects the desire among the members of the community to establish their status by presenting their heritage and explaining it. Researchers such as Makarem (1966), Firro (1979), Blank (1985), Shakib (1989), Ben Dor (1992), Falah (2000), and Tali' (2001), contributed in their work to getting to know the Druze community and a thorough understanding of its identity. This research work also stems from a personal drive to study and expand the discussion of Druze folklore, a discussion that has received almost no academic attention.

● The Druze Belief in Reincarnation

The belief in reincarnation in the Druze community is called "Taqammuss/التقمص" in Arabic, which means that the human soul "wears" a new "qamis/shirt/ body", and the body serves as a kind of "qamis" (garment/shirt) that holds the soul/ قميص للنفس / او الروح.

This belief reflects and expresses the main principles of religion and community, such as "the love and preservation of the brothers", which means that every Druze has a duty to take care of their community, since reincarnation may be a time for any Druze family to meet with their neighbor or member of the community in the framework of their next incarnation (Falah, 1983, p. 15).

According to the Druze belief, humanity was created with a certain number of souls, and this number is constant and does not increase or decrease. The soul passes only to humans and not to animals or plants (Tali, 2001, p. 121; Granot, 1982, p. 29-28) and thus, the soul receives its reparation. There is no transition of the soul between the genders – a soul that abandons a male body will enter a male body, and a soul that deserts a female will enter a female body (Makarem, 1966, pp. 122). Moreover, a Druze remains a Druze, that is, only he who has accepted Madhahb al-Tawhid مذهب التوحيد ("The Doctrine/ Religion of Monotheism") can be reborn as a Druze (Halabi, 2006, p. 17).

Thus, this belief maintains the order of society and the boundaries of Druze identity, and the personal stories about it may reflect the tensions that Druze society faces every day, tensions arising from its competing affinities to the Arab world and Israeli society, tradition and modernity.

Belief in reincarnation is accompanied by another belief among the Druze, which is not anchored in the religious books and it is not known when it began to be widespread. Yet, it is common, and it is related to 'Alnutq' – the ability to remember and talk about the previous incarnation.

Already here, religious and social tension is emerging, because the Druze religion is as stated 'secret', and therefore, it is not acceptable to speak of the "Alnutq" experience, which exposes one of the principles of the Druze faith and life. From here, this belief can be linked to the fields of "Popular Religion" and Druze folklore.

Yoder (1974, p.14) defines "Popular Religion" as a religion that embodies the "cultural popular dimension of religion", which includes its additional interpretations, influences and external practices. Popular Religion is therefore the total sum of the religious views and behaviors that characterize individuals and not just a collective within a complex society, and coexists alongside the activities of the official religious institutions.

Alongside the difficulty of exploring the main tenets of a secret religion and

society that consistently protects its borders, the issue of 'Alnutq' has been explored in the Western world in various contexts (Tali, 2001; Dwairy, 2006). Scholars such as Nabwani (2004, p. 80-81) and Hassoun (2003, p. 71) referred to the phenomenon of 'Alnutq' as the embodiment of divine justice, since it is impossible to judge and convict a person by his behavior during a single life course.

Some other scholars have investigated cases of recollection and speech such as Stevenson (2013), who has studied the issue of reincarnation around the world, including among the Druze, and has documented 20 cases in the Druze community.

So far, the researchers have dealt with describing the place of faith as part of the Druze religion and some of its recurring characteristics, but not in its cultural and psychological roles and its contribution to the search and marking of identity boundaries – topics that I would like to discuss and present in this article.

2. The Purpose and Significance of this Study

The *purpose* of this study is to investigate one of the most important issues for the Druze community, namely, their "Belief in Reincarnation". The *significance* of the study lies in its treatment of the Druze belief in Reincarnation in a scientific way by reliance on meeting people who have had lived through this experience.

Before conducting the practical stage of making interviews, the researcher had read a large number of studies written by Druze and non-Druze researchers, who focused in their works on the belief of "Alnutq" and reincarnations such as the book by Raja Said Faraj: *Reincarnation* (2006) and Akram Hasson's book: *Reincarnation in the Druze Vision* (2003). However, these books do not deal with folkloric analysis of the stories, which is based on a comparative study of these traditions in their cultural, literary, and psychological context, as this study does. The collection and study of traditions may illuminate new aspects of the Druze identity in Israel, and may even help the Druze community better understand and contain the social tensions which it faces.

The reincarnated people and their amazing stories are closely related to the Druze religion and to the belief in reincarnation, the foundation of the Druze religion. The stories also play an important role in establishing the identity of the Druze community and maintaining its borders, and in the struggle for the social and political status of the community within Israeli society.

3. Methodology

This study adopts a qualitative approach that uses a questionnaire to get results about the quality of the attitudes of the participants.

3.1. The participants

The participants are a group of interviewees, whose ages range from 15-45, and they come from all kinds of people. Most interviewees defined themselves as secular or traditional, but not religious, even if they maintained a traditional lifestyle.

3.2. Procedure

The writer of the article conducted a *fieldwork* in which she recorded her interviews with people who had experienced recollection of information, events, and facts from a previous life (incarnation).⁷⁸²

² The names of the people who tell their stories of 'reincarnation' will only be given in initials, in order to maintain their privacy, and the reference here is to Alnutq - the ability to remember the previous incarnation and talk about it.

During the interviews, the participants of 'Alnutq' (speaking) event" were asked to talk about the previous incarnation. The interviews were fully transcribed, but the research mainly relates to the personal stories, which were taken out of the whole life story.

3.3. Data Analysis

The data that were collected from the recorded interviews constitute of folkloric stories, which were analyzed through a comparative study of the traditions in their cultural, literary, and psychological context. The stories can shed light on new aspects of the Druze identity in Israel, and may even help the Druze community better understand and contain the social tensions it faces. There are three basic concepts should be clarified, which will be used in the following discussion.³

4. Discussion of the Personal Stories

The personal story is legitimate and it is desirable to first be solved as a story for everything. The creation of a personal story involves a process of constant choice, with the aim of reaching the seemingly final version of the representation of the narrator's life. The personal story is an instrument that defines one's identity in order to reach the seemingly final version of the representation of the narrator's life. In the process, the story undergoes a process of changes.

As said before, the personal story is an identity-defining mechanism. The author of the story reflects on his life, and reassembles a multi-faceted identity that is cast into textual materials. The author of the story reflects on his life, and reassembles a multi-faceted identity that is cast into textual materials. The personal story usually has a recipient, and so, it can be seen as a dialogic delivery device of how the narrator perceives himself and the world, and the world responds to his/her creation.

Zava-Elran (2002, p. 69) notes in her essay "The Personal Story as a Rescue from Forgetfulness" that the detailed personal story expresses the voice of the furbished individual in the community. He fulfills the need to perpetuate events in their collective cultural context, on the one hand, but from the individual perspective of the narrator, on the other.

The personal story therefore reflects the unique world of the narrator and the cultural and moral world he assimilated during his life and became an inseparable part of his identity (See also Rosen, 1994, p. 13). These tensions join the tensions of other designers, who characterize the furbished who are recorded in this study, who are affected by changes in the social organization of the Druze society, and the double life story of a person who remembers his previous life and talks about it.

The personal story here - the story of the soul's previous life, and its integration into the present story of life - grows as a part of a certain life history, from which it can be explained (Zava-Elran 2002, p.75). Through it, the interviewees reorganize their lives in a way that reflects their beliefs, and their religious, ideological, social and personal beliefs and perceptions.

With the formulation of a sense of identity, a new view is created toward the persona, which provides a continuous inner feeling of the personal, and stabilizes values and goals. Personal stories and "double" stories as stories of reincarnation often involve searching for identity, clarification of social tensions, and formation of subjective and individual voice design. In this context, the Druze identity is characterized by having a dynamic changing identity that reflects challenges of various kinds.

As for the *subjects of the stories* in the study, all of them are also religious-based belief narratives based on Druze belief in reincarnation. These stories are usually based on popular beliefs that are prevalent in the periphery of religious life, such as belief in characters and supernatural cases, and are often in tension with the main representatives of the official religion (Yoder, 1974, p.8).

³ This article was written according to the research work I am writing, under the supervision of Dr. Tzefi Zava-Elran.

At the same time, it is important to note that from the point of view of the interviewees, the memory and experience of the previous life as part of the current life are in line with their identity and religious belief: "*I was born a Druze and I will die a Druze, and will return, far it be!*" one of the interviewees repeated and stated several times." This is a clear example of the strong affinity for the Druze community as a religious community, an affinity that transcends the limitations of the body, time and place. In the story in the body of the article, one can also find faith in miracle cases. In other words, the foundations of the Druze religion and the faith of the narrators, as well as the narrative traditions that they convey, are part of a single identity, even if complex.

5. Analysis of the Stories

The analysis of the stories is based on the contextual school of folklore research, which is based on the concept of the 'speech event' as an artistic communication that takes place between a narrator and an audience. I will refer to the embodiment of tensions that characterize the Druze society in the stories, and to the embodiment of tensions that are related to the specific biographical context of the story and the specific speech events in which I participated (Ben-Amos, 1973; Hazan-Rokam, Alexander, 2000; Dundes, 1964).

The analysis is also based on comparing parallel narratives about reincarnation, from those I recorded and from those I found in the research literature and in Israeli Folktale Archive. The comparison is based on the structure and characteristics of the story, on the identification of binary opposites and their role in the construction of the world and the narrative message (Lévi-Strauss, 1975), on the use of the narrator by rhetorical and performative means (Hazan-Rokam, 1988; Alexander and Govrin, 1985), and on the use of language and accent- exchange of codes (Held, 2009) and their role.

In the following words, I will briefly discuss an example from my interviews based on the structure of the story and its narrative foundations, the use of the narrator by means of an expression, particularly in the body and objects, in language, in the design of space and time, and in binary opposites.

5.1. Between the Narrator and the Story

• The Biographical, Cultural and Social Context of the Personal Story

The narrators that I interviewed in the study represent a more or less random selection from within the research population, and naturally, there was no uniformity in the level of their education, their age, the fields of occupation, and more. However, I did find a common denominator in their religious beliefs and their connection to the Druze society, even though all the narrators are secular. This matter is essential in principle, because reincarnation is one of the principles of the Druze faith and life, and the choice to take part in its revelation, and to talk about it despite the opposition of the clerics testifies to the common need for narrators to define the borders of identity. The stories that were collected in the framework of the study are considered to be an element that further strengthens their connection to the Druze community, and this belief in reincarnation, as the narrators have reported, makes the members of the community members of one large family. For the narrator, the interview therefore provides an opportunity to tell his story under conditions that he largely determines.

Another important parameter in the relation of the narrator to the story is the degree of readiness for exposure in terms of gender and age. The gender has had a big impact on the subject of participation.

From the narrator chart, I managed to record only three female narrators, and this reflects the fact that the Druze community is a conservative and patriarchal-style community. Women traditionally do not participate in such initiatives, which come from outside the community and they have a role in representing them. Second, the age has also affected. The narrator belongs to different age-groups. There is a young age group and there is an older age-group, and the influence is evident in the speech ability, the quantity and the type of memories. The young

narrators had a limited vocabulary, and their stories were characterized by short, and local references.

Of course, the stories reflected the unique world of each interviewee, male or female, and emphasized the complex identity of the "Alnutq" (speech) seeking to bridge both worlds: Past and present.

Before discussing the *structure of the story*, I will present the essence of the plot and the details of the narrator, which I would like to discuss here, with a concise reference to examples from other stories.

5.2. Elements of the Plot Story

The female interviewee says that she remembered her previous incarnation at a relatively late age when she was 15. She said she was married, a mother who had two children; her husband was a military man, and during the war, he had to leave the house to take part in the war. Since it was a time when there was no media available, he had to come home from time to time and demand safety for his wife and children. The last time, the enemy apparently followed him, and while he was at home, soldiers came and killed him.

The female narrator and the children were forced to flee with the help of friends and immigrate to the United States, where they tried to adjust and live a normal life. The son found a job and helped his mother, and set up a business for her that she named after her husband.

The Female Narrator, A., is fifteen years old from Galilee, a high school student, who was born in a secular family, to a mother who was a housewife and a father who works in the local council. The family is relatively small, and both parents have a high school education. The interview was recorded continuously in Arabic after a preliminary meeting with the interviewee at a high school where she is studying. The conversation throughout the meeting was relaxed and the interviewee expressed a sense of trust and partnership: "It's a good thing you're a Druze because you'll understand me and understand what I've been through." Although we did not have an early acquaintance, everything took place as if we had been acquainted with each other and we had a friendly relationship.

• Common Plot Elements

Most of the stories are based on a template that includes three components: Crisis, followed by recalling and revealing details of the past life, a complication or a difficulty that are related to this life, and acceptance of the situation. These steps are parallel to the plot parts of Labov (1975): Beginning, Middle, and End, and they may also include an extract, an orientation, a complicated action, an evaluation, a result or a resolution and a coda.⁷⁹⁴

Most of the interviewees talk about the background from which they came and present important and significant selected moments in their lives. These are mainly the first years when they began to talk about the ages of 2-5, a period that is characterized by the declaration of the "alnutq", awakening of memory, while detailing the "conditions" in which the memory of the previous incarnation awakens. Often, the recollection begins with a dream when one of the family members, especially the mother, dreams of a particular person, who sends a message to him and informs him that he will soon come to see him, or in another case, when the narrator sees in a dream a character related to his previous life and hints at the coming events. After that, the restoration of the life story that sometimes involves searching for the previous family members, of course if they have discovered who they are and if they can be contacted. By providing this information, the listener is already inserted in the opening statement or in the opening paragraph to the intensification of the events. Thus, for example, in the story of H. from the village of Daliat al-Carmel, the story begins with the sentence: "It all started when I

⁴ Each story has a different length and unique characteristics, such as extensions, other climaxes in the story and more, but in this context, I want to discuss stories together.

was on our porch here at home, and my wife was walking down the street and I recognized and ran to my mother; I was a little boy, and I told her that this woman was my wife.” That’s how the narrator aroused my attention and curiosity and then told me about what happened next.

Many of the stories do not have long openings and therefore all the details described are important. In most stories, the exposition is characterized by time, space, the main characters, and the relationships between them.

Most of the narrators indicate that when they remembered; they were encouraged by the family members in the current incarnation and were recognized by the family members from the previous life, and then a physical contact was created between the two families and they raised more details. At this point, stability takes place in the story.

This is despite the fact that personal stories do not always end in a balance like folk stories, and they are echoed by the difficulties and the unintelligible in the story.

This is despite the fact that personal stories do not always end in a balance like folk stories, and in them difficulties and the unintelligible parts are echoed. Besides, some of the stories I recorded did not end in balance, but in many question-marks relating to the identity of the interviewee, many difficulties in dealing with the cause of death from the previous incarnation, or the inability to contact the previous family. In the story of A., the conclusion was characterized by balance, acceptance of the situation, and the desire to search for family members from the previous incarnation.

Ilana Rozen (1994, p. 87), who divides in her research personal stories into groups, distinguishes, among other things, between stories controlled by the narrator and which are characterized by a broad sheet, a logical order of events, dates and place names, and between stories that often evade the control of the narrator, and which are characterized by a relatively short sheet, in accepting contradictions and in the presence of issues and events charged on the side of their camouflage, or suppression or absence from the text.

The stories I have recorded are of two models. The story of A. is "controlled" by her. It has a structured and logical order of events, dates and timelines, names of places, and a message of religious values – to believe in reincarnation, and to maintain the connection to the previous identity. This issue is shared by some of the stories that were collected in the "באסע" and also by the stories collected by Faraj (2006).

There were also unintelligible stories, but fewer. These were by the young narrators. These stories were characterized by jumps in the order of events. For example, in the story of Y. from Kufr Yassif village: The story begins with his visit to Horefish village, continues with a story about a dream he had before he even remembered a previous incarnation, and only then in response to the question: “Was that the first time you remembered?” He chose to speak about his mother who asked him why he loved the other mother more. It is likely that the stories of this young age group were not told much and did not come together as the stories of the older age group.

- **Design of Space and Time**

- **Space**

The reference to space and place in stories is interesting and important because it reflects a social situation and sometimes also a spiritual one. In all the stories, the central place where everything begins is the home, which is described in brief or in detail. In the attached story, the narrator describes the place through the feelings he evoked in it.

This story and other story "Alnutq" take place in two central spaces: In this incarnation, the space is the tombs of the prophets, and the very fact that the (she-) narrator visited the tombs of prophets emphasizes that belief in holiness in itself is a central thing to the community consciousness, and the religious practices that accompany it. The second space is the home in Syria, in a small Druze village. Although this is a hostile country from an Israeli point of view and living under the shadow of war, the narrator excitedly describes her life, and also talks

about her husband and the circumstances of their acquaintance.

In this passage, her facial expressions changed and her tone of voice changed because despite the shaking experience, it was probably a good memory. Immigration to the United States is remembered without specifying how it happened and when exactly. The avoidance of eye contact at this stage and various cues have led me to speculate that migration in the aforementioned incarnation was illegal.

Just like this example, most of the recorded stories begin in the space of the house or near the house, and then the memory and events that lead to the transition to the second space and the continuation of the plot. After the description of the house and the moment of remembrance, the narrator can move to the second space, which is characterized by difficulties related both to the previous life circumstances and to the acceptance of the story in the present.

An important and interesting aspect that is reflected in the story is that the house becomes a place of lack of belonging and doubt, and undermines the sense of identity of the narrator. These feelings drive the narrator to seek an answer to the problem of identity in the second space, which characterizes the previous incarnation.

We can see that in most of the narrators, there is no detailed description of the house, there are no expansions, but when they talk about the other space, they expand or detail about things related to it. So, for example, in the story of H. from Daliat al-Carmel, the house is described briefly: "It all started when I was on the porch at our home..." But when the narrator begins to describe his home in a previous life, he expands: "There was a basket in the house where we used to put pens. We had an unsafe staircase in our house, and the children always fell because of it." Thus, the narrator establishes the credibility of the story and anchors his experience with tangible details.

• Time

The design of time in the story is anchored in both collective and personal events. So, for instance, in the attached story, the interviewee A. talks about two periods of time: this incarnation is about the period of preparation for the holiday of the Sacrificing Day – an important period among the members of the community from a religious perspective, because this period, which is called the "Ten-Day-Nights" period of fasting and praying. In this period, they also donate a lot to those in need. The circumstances of the commemoration thus indicate the Druze culture and customs of the community.

The second period of the previous incarnation is the 80s to the 20th century, a period in which Syria suffered from wars, and the Druze community in particular suffered persecution from Muslims, mainly because of the support of the members of the community at the time to President Assad. However, the story does not mention or describe the details of the war: Who is the enemy and what kind of war it is exactly. The she-narrator only mentions that her husband was murdered by the enemy. This passage was characterized by the seconds of silence that also testify to the nature of the society that tells, who maintains the commandment of "al-Tuqia / التقيية" (self-guarding), according to which, hiding the truth is allowed in order to protect the members of the community and the believers from hostile Muslims and/or Christians. Because of the war and persecution, the family built a cubicle underground to hide during wars. It is presumed that the trauma of persecution and the murder of her husband in front of her eyes caused the narrator to avoid talking about her circumstances. Whether one way or another, the two central timelines in the story tie the narrator to the Druze community and strengthen her historical connection to it.

• The Conflicting Elements of the Story

The personal stories I recorded are often based on a system of binary opposites (according to Levi-Strauss, 1975). The binary opposites common to the stories I recorded are the contrasts between life-death, past-present, religious-secular or modern, young-old, women-men. The attached story evokes a lot of tension, resulting from the comparison between the two

incarnations. At the beginning of the story, when the (she-)narrator noted that everything began during the holiday preparations, the contrast between illness and cure and science and religion arose. When she went to the doctor for treatment, but this did not work, so she had to seek help from the prophets.

Two main characters in the interviewee's life embody another set of fundamental opposites: between a secular figure outside the family and a religious figure inside the family. On the one hand, she describes the educator who is not religious and she is portrayed as an inclusive and supportive figure. On the other hand, she describes the religious aunt who did not agree to let her tell what she had gone through. She also prevented a structure, which also recalls a previous life, to talk and talk about his previous life. This tension between secularism and religion is also connected to the tension between the official religious leaders, who are always trying to prevent those who are mentioned in their incarnation from telling and sharing.

The third tension is between generations. When the interviewee was asked to answer the question: "How was the reaction in your environment? Parents, relatives and school? She noted that at first it was difficult for her in school, the students (the younger generation) ridiculed her, until the educator (representing the older generation) intervened and helped her. Then her classmates began to accept her, and even try to help her in search of the previous family members. The members of the older generation support this case and help more than the narrator's contemporaries.

A fourth tension is between genders. In the first part, the character of the husband is a key figure that protects the family. After his disappearance, the figure of the son appears, taking the place of the father. He protects his mother and makes decisions for her: "My son didn't agree that I go to work." Dependence on men reflects the patriarchal nature of Druze society - the woman usually depends on her husband; he protects the land and the family honor.

The Narrator tries to resolve these tensions using her roles as a mother: She didn't break down after her husband's death; she started a business and took care of her sons, after adjusting to a new and foreign environment. This is also evident in the stories of other women in Faraj (2006), Hasson (2003) and in "אסע". Women who cling to their role as mothers and in the areas of female occupation in the Druze society such as cooking, in order to bridge times, spaces of life and personal destinies.

It is important to note that there are clear differences between the genders – there are certain types of behavior and hobbies that are constant for men, and unique behavior that is legitimate for women! Here too, the story maintains a certain 'social order' - gender-specific.

In conclusion, the story has a religious character because in the infrastructure, the idea is embodied, and the high power forces the rules.

In the two parts of the plot, which are connected to the two life cycles of the narrator, is the motive of accepting God's decree and belief in the uniqueness of the community character. In the background, there is a glimpse into the history of the Druze, who are constantly at war with their neighbors, especially the Muslims (Dana, 1998, p. 33). The main purpose of the story from the point of view of the woman-interviewee is to expose her identity and bridge between two worlds of the past and the present.

● Use of Language and Accent

The language of the stories is considered one of the keys to deciphering the means of expression of the narrating society. Heled (2009, p.308) notes that according to Fishman, language is content and the medium is at least partially the message. Even in the stories I recorded, language is a personal expression of a reality that has a profound emotional significance. The narrator in the attached story combined expressions and concepts from her previous incarnation, and in this case, from English, when she mentioned the names of foods she had prepared in her previous incarnation, and she still remembers them. Other interviewees usually used for this purpose in Hebrew, mixed with Arabic, and even dialects of different

villages, which linked them to the villages from which they came in a previous incarnation. For example, the proverb that the narrator V from Kfar Rama said, when he referred to his homeland in a previous incarnation, life - Syria: "The roots of the love of homeland are rooted in faith". This is a Syrian and Lebanese proverb. Heled (2009, p. 68-69) focuses on her article: "Mother, Madre, or Mama?"

In the phenomenon of exchanging codes. A code is a type of language used to communicate in a particular group. It brings the words of Gomperetz, who identified the phenomenon of code exchange as an element of contrast or collision. This is not only a clash between two modes of speech belonging to different syntactic systems, but also between two paths of discourse that reflect an internal conflict between polarized emotional positions.

Integration of languages and dialects as 'codes', may tell how blurred the interviewees' integration and identity are, and even divided. This aspect ties them to more than one group. This aspect may also reflect another tension that is characteristic of the Druze community, namely, the tension between the community and the state: To what extent the language of the state expresses the narrators, and how much they must adopt other languages and dialects in order to tell their story.

Language also refers to the way things are told, namely, direct speech, the use of quotes, images and metaphors, what use the narrator makes in his voice (high, low, loud, etc.) and body gestures. The woman-narrator here and other narrators whom I interviewed used their voice in a diverse way. When they spoke of the moment of death, their voice was sharp and firm, and when they spoke of family members from the previous incarnation, their voice was characterized by a low, calm tone.

● Use of Body and Objects

Integration of objects in the stories also performs a function of validation. The literal reconstruction of life becomes a part of life itself through the objects that validate the story and the identity of the narrator who creates it (Held, p.310). In most stories, the "Natiq" (speaker) already at his first meeting at his home or with one of his previous family members speaks of a particular object that he had hidden in a previous incarnation and/or identifies an object.

In one of the interviews I recorded, the narrator mentioned N. from Moghar village, that the first thing he looked for in the room when he visited was the hunting vessel he had, and in another story (Faraj, 2006, p. 47), the interviewee noted that he remembered his military weapon. It can be observed that men had "masculine" objects, compared to women who in most cases were remembered people who were central in their lives like a husband or a child, or in the operation of some machine that was used for the narrator in a central role in her life, such as a sewing machine.

According to Bar-Yitzhaq (1981), the subject of reincarnation as a belief, experience, and story is thus connected on one side to one's religion and society (as a potential family member of each member of the Druze society in Israel and abroad), and sometimes it is his only connection to this society.

6. Summary

Belief in reincarnation in the Druze community exceeds the bounds of official religion, and the personal story about it is held precisely among the members of the secular community. This belief is responsible for marking the boundaries of religious, national, gender and other identity, and for crossing other boundaries, such as time and place boundaries.

This belief is responsible for marking the boundaries of religious, national, gender and other identity, and for crossing other boundaries, such as time and place boundaries. It serves as a cohesive and comforting social factor, but it also engulfs social and psychological tensions among families and individuals who find themselves living a double life story. Against this background, contextual and comparative examination of the phenomenon may provide explanations for popular beliefs, behaviors and expressions among members of the Druze

community and understand the foundations of its identity, as reflected in the folklore.

The personal story of the genre with which I deal is first of all a personal expression, and second, the social perceptions of their creator, come to complete their perception of their Ego/ I itself. Thus, indirectly, we learn from these perceptions of the communities and societies that create the stories, but it is the "I" who is at the center of the popular work that stands in front us in this article.

Finally, I quote Franz Rosenzweig⁸⁰⁵, who saw in the personal experience a point of origin and a fundamental principle of philosophical thought, reflects this position. His words shed light on this research, on which this study is based on, and on the questions of identity that are derived from it.

“And so is man made, not any man, but a certain man in his privacy, a master of philosophy [...] Man in the absolute privacy of his own being in the reality defined by first name and family name, has deviated from the world which he knew himself as a thinking world, has deviated from the rule of philosophy. The human being experience is his experience in his privacy.”

References

A. In Hebrew and Arabic

- אלכסנדר, ת', גוברין, מ' (1985). "קווים להגדרת אמנות ההצגה של המספר העממי". עתון 77, עמ' 45-51. אלכסנדר, ת' (1999). מעשה אהוב וחצי. ירושלים: מאגנס.
- אלכסנדר, ת' (2000). "סיפורים מהראש: על אמנות ההיגוד של המספר ועל ייחודו של הסיפור האישי שבעל-פה". רבקה: רבעון ישראלי לספרות, 3, עמ' 41-47.
- בן-עמוס, ד' (1973). "הגדרת הפולקלור בהקשר התרבות". הספרות, 3/ד, עמ' 417-426.
- בר-יצחק, ח' (1981). מרחב וזמן באגדות קדושים על פי מדגם מ"שבחי צדיקים". חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בר-יצחק, ח' (1987). אגדת קדושים כז'אנר בסיפורת העממית של עדות ישראל. דסרטציה. ירושלים: [חמו"ל].
- גרנות, י' (1982). הדרוזים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דנה, נ' (1998). הדרוזים. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הלד, מ' (תשס"ז). "לשון, חפץ, מקום: סיפורים אישיים של מספרות עממיות דוברות ספרדית-יהודית (לאדינו) כמשקפי זהויות". יהדות-סוגיות, קטעים, פנים, זהויות, באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון, עמ' 305-334.
- הלד, מ' (2009). "אימא, מאדרי או מאמה?". לאדינאר ה, עמ' 67-87.
- זבה-אלרון, צ' (תשס"ג). "הסיפור האישי כהצלה מן השכחה". מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, כב, עמ' 69-98.
- חזן-רוקם, ג' (תשמ"ח). "לראות את הקולות". מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, י, עמ' 20-31.
- חסון, א' (2003). גלגול נשמות בראייה דרוזית. תל-אביב: אסיה.
- חלבי, מ' (2002). העדה הדרוזית. דלית אל-כרמל: אסיה.
- חלבי, ר' (2006). אזרחים שווי חובות: זהות דרוזית והמדינה היהודית. ישראל: אדום הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- טליע, א' (2001). طليع, 'التقصص'. بيروت: منشورات عويدات.
- לאבוב, ו' (1975). "טרנספורמציה של חוויה לתחביר סיפורי". הספרות, 20, עמ' 60-83.
- לוי-שטראוס, ק' (1975), "עלילות אסדיוואל". הספרות, 20, עמ' 8-27.
- מכארה, ס' (1966). مكارم, س!. اضواء على مسلك التوحيد. لبنان: الدار التقدمية.
- נבואני, ס' (2004). تقالييد من تراث بني معروف. جولس
- נבואני, ס' (2006). דרוזים מיסטיקה פולקלור ומורשת. דלית אל-כרמל: בית המורשת הדרוזית-ג'וליס.
- סטיבנסון, א' (2013). بحث في التقصص: اطفال يتذكرون حياتهم السابقة. بيروت: دار الخيال للطباعة النشر والتوزيع.
- FFפלאה, ס' (1983). צלון של קול. ישראל: דפוס חדקל.
- פלאה, ס' (2000). הדרוזים במזרח התיכון. ישראל: סדר ההוצאה לאור משרד הביטחון.

⁵ Rosenzweig, F (1921). Star of Redemption. Translated from German by Y. Amir, Jerusalem, Tel Aviv, p. 51. In an article by M. Heled, ("תשס"ז). "Tongue, object, place: Personal stories of Spanish-Jewish popular Narrators speaking Jewish -Spanish (Ladino) as identity glasses." **Judaism - Issues, Pieces, Faces, Identities**, Beersheba: Published by Ben-Gurion University Press, pp. 305-334.

פרג, ר' (2006). גלגול נשמות. תרשיחא: א.ר.ה ספריה ומחשבים.
רוזן, א' (1994). השואה במרכז החיים. ירושלים: דיסרטציה-האוניברסיטה העברית.
רוזן, א' (1999). מעשה שהיה: הסיפורת העממית של יהודי קרפטורוס. תל-אביב: פרויקט המחקר של יהדות
קרפטורוס ומונקאץ', המכון לחקר התפוצות.
רוזן, א' (2004). באושוויץ תקענו בשופר. ירושלים: הוצאת יד ושם.
רפל, ח' (2007). "ומי יזכור את הזוכרים?: היבטים של ייצוג ודו-שיח בין חוקר לנחקריו במחקר סיפורי חיים של
שלושה דורות בקיבוץ יד מרדכי". מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, כרך כד/כה, עמ' 227-243.
שכיב, ס' (1989). תולדות הדרוזים. תל-אביב: משרד הביטחון ההוצאה לאור.
שנהר- אלרעי, ע' (1994). מספר, סיפור, קהל. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

B. In English

1. Ben Amos, D. (1993). "Context" in Context ". *Western Folklore*, 52, pp. 209-226
2. Bosch, B. (2000). "Ethnicity markers in Afrikaans". *International Journal of the Sociology of Language*, 144, pp. 51-68.
3. Dundes, A. (1964). "Texture, Text and Context". *Southern Folklore Quarterly*, 28, pp. 251-265.
4. Dwairy, M. (2006). "The psychosocial function of reincarnation among Druze in Israel". *Culture Medicine and Psychiatry*, pp.59-73.
5. Fialkova, L.L, Yelenevskaya, M.N, (2007). *Ex-Soviets in Israel: from personal narratives to a group portrait*. ML: Wayne State University Press.
6. Georges, Robert A., and Michal O. Jones, (1980). *People studying people: the human Element in Fieldwork*, Berkeley: University of California Press.
7. Olrik, A. (1965), "Epic Laws of Folk Narrative", A. Dundes (ed.), *The Study of Folklore*, New Jersey, Inglewood Cliffs, pp. 129-141.
8. Yoder, D. (1974). "Toward a Definition of folk Religion". *Journal of American*

The effect of educational level on the involvement of Palestinian Arab women in the labor market in the State of Israel

Abu Ahmad Redan,

PhD student, Sociology Department
South-West University
Bulgaria

Abstract

The current century has witnessed many changes and developments on many political, economic, and scientific levels. This is due to several reasons, the most important of which are successive technological revolutions, which have resulted in several positive results, including increased awareness in society and education across all generations. Women had a large share of these results, as women paid attention to their education and acquired many certificates. They also entered the labor market, worked in several jobs, and were appointed to many positions. However, although women can work in most countries of the world, they face some difficulties in some Arab countries, especially in the State of Israel. The current research discusses the factors leading to the decline in Palestinian Arab women's participation in the Israeli labor market. It also highlights the impact of women's education on economic and social development, and the relationship between Palestinian Arab women's education and their entry into the Israeli labor market. It also discusses some of the efforts made to empower Palestinian women in the Israeli labor market.

Key words: Palestinian women, Israeli labor market, labor market, Education level, Workforce.

Introduction

The status of Arab women in the countries of the Middle East and North Africa represents a source of great concern, from several theoretical, political and practical aspects, including Palestinian citizens of Israel, given the lack of women's participation and contribution to working life in those countries, and their lack of activities and involvement in the labor market like other women in the rest of the world. (Hijab, 1988)

This fact can be attributed to Islam and Arab customs and traditions that limit the participation of Arab and Muslim women in the labor market. For this reason, much of the literature has recently begun to pay attention to the participation of Arab women in the Middle East in the labor market, and this literature has also begun to challenge the adequacy of such explanations and their ability in and of themselves to explain the continuing scarcity of women in formal employment. Many economic and political variables have been presented as critical factors in shaping women's status and work patterns under specific circumstances in

addition to or as alternatives to existing cultural calculations. (Karshenas, Moghadam, 2001)

Although Israel is only a small part of the Middle East and North Africa region, it is structurally and historically distinct from that region. One of its unique features is the differential treatment of two groups, namely Palestinian Arabs and Jews who immigrated from Middle Eastern and North African countries. Despite the important differences between these two groups, as well as within each of them, they shared Arab culture. However, the Israeli state treated the two groups very differently. Therefore, the involvement of Palestinian women in the Israeli labor market will not be easy in light of this bias. and will be affected by several factors, including ethnic influence, customs and traditions, and the educational level of Palestinian women, assuming that the most educated woman is the least affected by traditional values. (Yonay, Kraus, 2017)

Factors affecting women's participation in the labor market.

Women's labor force participation varies widely between countries. In general, the majority of countries, especially the countries of East Asia and North Africa, are characterized by low participation of women in the labor market. To understand this international diversity, one must consider differences between countries in institutions, economic factors, cultural norms, and public policies. These differences provide important insights into actions countries can take to increase women's participation in the labor market. (Winkler, 2016)

In the case of Israel, the labor market participation rate of Palestinian women in Israel is significantly lower than the labor market participation rate of Jewish women and Palestinian men, as three out of four Palestinian women were out of the labor market, while one out of three Jewish women were out of the labor market. (Miaari, et al, 2020)

The current study clarified some of the factors that affect women's participation in the labor market, especially the participation of Palestinian women in the Israeli labor market. These factors are:

The first factor: Differences in socioeconomic characteristics that influence differences in labor force participation among women from ethnic minority groups. A large body of literature focuses on human capital and explores the extent to which variation in educational attainment can explain differences in the labor supply of minority women. Studies have found that Western women view education as a primary driver in the labor market, and that they are able to obtain better jobs compared to Arab women, who view education as a resource to carry out their duties as wives and mothers rather than participating in the labor market. (Khattab, Johnston, 2015)

In the case of Israel, many studies have documented the low participation of Arab women in the labor market despite their higher educational attainment. Although human capital variables such as higher education and marital status are important in explaining Arab women's participation in the labor force in Israel, a

sole focus on these factors is not sufficient to explain the gap in participation among Arab women, and other factors must be combined to understand low participation. For Palestinian women working in the Israeli labor market. (Yashiv, Kasir, 2013)

The second factor: Cultural factors and resulting attitudes toward women working outside the home inhibit women's labor force participation among minority groups. Cultural factors mean religion and the degree of religiosity. Some studies have quantitatively examined the impact of cultural factors on Muslim women in the labor market and found that women's prayer habits and the importance of the status of religion do not have a significant impact on employment among Muslim women. (Abu-Baker, 2016)

In the case of Israel, the literature on the impact of culture on labor force participation among Palestinian women remains primarily qualitative in nature. The laws, customs and practices imposed on Palestinian minorities make it difficult for them to achieve economic security. It makes it difficult for Palestinian women to enter the Israeli labor market in light of institutional factors such as discriminatory employment policies and economic privatization. (Yashiv, Kasir, 2013)

The third factor: Family structure and childcare policies influence women's propensity to participate in the labor market. Children in the family may constitute an important barrier to women's participation in the labor force. Especially pre-school children, they tend to have the strongest negative impact on women's labor force participation. Moreover, in countries where access to childcare is not easy for structural or monetary reasons, mothers are likely to be primarily responsible for raising the child while fathers are in paid work. (Khoudja, Fleischmann, 2015)

In the case of Israel, the fertility rate of Arab women is higher than that of Jewish women in Israel. Therefore, child-rearing responsibilities may prevent labor force participation. The lack of services, such as affordable mother and childcare centers, discourages a large proportion of women who might otherwise seek work. (Miaari, et al, 2020)

The fourth factor: Working conditions. Palestinian women are more likely than Jewish women to retire early from the labor market. Early retirement among this group may contribute to exacerbating the overall gap in female labor force participation. Early retirement also reduces the total expected returns from work over a lifetime, which may prevent younger women from entering the labor market in the first place. (Miaari, et al, 2020)

Other factors specific to Palestinian women within the Israeli labor market.

All of the previous factors do not provide sufficient justification for the lack of significant participation of Palestinian Arab women in the Israeli labor market. As these factors are general factors and, in all countries, while in the case of Israel,

there are additional factors that significantly affect the decrease in Palestinian women's participation in the Israeli labor market, and these factors include:

- Discriminatory government policy. As this policy affects the employment rates of Palestinian women in Israel, emphasizing that this policy leaves Palestinian communities with less developed infrastructure and limited industrial and commercial areas, which limits employment opportunities within Palestinian communities. In sum, discrimination based on nationality and exclusion based on gender requires Palestinian women in Israel to deal with multiple marginalities manifested in relatively low participation in the labor market. (Meler, 2021)
- The war on Palestine. There is no doubt that the war on Palestine had major effects on the inability of Palestinian women to enter the Israeli labor market. The Palestinian minority has witnessed a continuous deterioration in its relationship with state institutions and the Jewish community in the last decade due to landmark political events such as the October War that occurred in 2000, the July War on Lebanon in 2006, and the two wars on Gaza in 2008 and 2014. The result of these recent events was the suffering of the Palestinian minority from worsening poverty, marginalization, and the high level of racism and incitement towards it by the Israeli government. This was particularly reflected in the employment rates of Palestinian women. (Meler, 2019)
- Israeli society is considered a patriarchal society par excellence, relying on the superiority of the male element, and perpetuating the inferiority and marginalization of women. This is embodied in the deep job division between men and women, the separation between private and public, and the wage gap. Despite this, the patriarchal structure in Israeli society did not prevent Jewish women from reaching one of the highest participation rates in the world. While Palestinian women's participation in work remained closely linked to the marginalized economic and political reality of Palestinians as a whole. But the concepts of patriarchal culture, especially regarding the role of women and their participation, are constantly changing. Changes in the concepts of patriarchal culture were faster and more comprehensive among residents of Galilee, members of Christian sects, and women who defined themselves as secular. (Sa'ar, 2015)

The effects of women's education on social development

Educating women leads to significant social development, and the most prominent social benefits include lower fertility rates, lower infant mortality rates,

lower maternal mortality rates, closing the gender gap in education and increasing gender equality, which is important because it ensures equal rights and opportunities for people regardless of their gender. Educating women also has cognitive benefits for them. Improved cognitive abilities increase the quality of life for women and lead to other benefits. One example of this is the fact that educated women are more able to make decisions regarding their health and the health of their children. Cognitive abilities also translate to increasing political participation among women, educated women are more likely to engage in civic participation and attend political meetings, there are several cases of educated women in the developing world who were able to secure benefits for themselves through political movements, and evidence also suggests an increased likelihood of democratic governance in countries with good female education. (Birdsall, et al, 2015)

There are also benefits related to the role of women in the family. It was found that educated women are less exposed to domestic violence, regardless of other indicators of the state of society, such as employment status. They also participate more in making family decisions and decide to make more decisions during a certain period. These benefits are This extends to economic decisions, and in addition to the intrinsic value of increasing women's employment, the presence of women playing a more active role in the family also brings social benefits to family members. When the mother is educated in the family, the children of the family, especially girls, learn in schools, while in families with uneducated mother, adult literacy programs can help teach mothers the value of education indirectly and encourage them to enroll their children in school. Children of an educated mother also have several benefits beyond those of an educated father, including higher life expectancy and better nutrition. (M. King, Hill, 1993)

The effects of women's education on economic development

Both individuals and countries benefit from women's education. Individuals who invest in education reap net financial gains throughout life, and this individual monetary gain provides an increase in the country's overall economic productivity. The role of girls in education is less prominent, meaning that investments specifically aimed at educating women should produce greater profits. (Dollar, Gatti, 1999). Although investment in women's education is not present everywhere, there are some results that show that this decision is not an adequate economic option for developing countries, and that countries with little investment grow slowly. Looking holistically at the opportunity cost of not investing in girls, the total lost GDP growth is between 1.2% and 1.5%, and when looking at different regions we find that only 0.4-0.9% of the estimated difference in GDP growth is due to differences in the gender gap in education. The impact of the gender education gap is more pronounced when a country is moderately poor, and the incentive to invest in women rises as the country moves to eliminate extreme poverty. (Chaaban, Cunningham, 2013).

In addition to the overall economic growth, educating women also increases the equity in the distribution of wealth in society, and increasing women's education is important to achieve this because it targets poor women, especially miserable women. There is also evidence indicating that a decrease in gender disparity in educational attainment in a developing country is associated with a decrease in disparity. In the general income of society. (Dollar, Gatti, 1999)

The effect of women's educational level on their involvement in the labor market

The level of education has a strong impact on social outcomes such as mortality, fertility, education of children, income distribution and life expectancy at birth. It can be said that the greater educational attainment, the more skilled, knowledgeable, and productive people are in society. Some scholars and researchers have addressed the issue of education and its impact on long-term economic growth. The prevailing hypothesis is that education positively affects economic growth because it increases the level of skills possessed by the labor force and its marginal productivity. (Denison, 1964). Gender inequality in education may have adverse effects on economic growth. It may lead to a decline in some determinants of human capital such as total fertility and female unemployment. Some scholars have found in their studies and research that increasing inequality tends to delay growth in poor countries, and that enhancing female education reduces levels of fertility and child mortality, and enhances the education of the next generation. (Ince, 2010)

Gender employment gaps still exist across countries. Despite decades of progress, women are still much less likely than men to participate in paid work. When they do work, they are less likely to advance in their careers or become business owners. In the case of women with low levels of education, this gap widens. Studies have shown that in all OECD countries, the employment gap between men and women with low educational attainment is more than twice the gap between men and women with higher education. (Roy, 2013)

There is a very positive correlation between women's education and their social empowerment. Although education is a necessity, duty and right for every individual, it is very important for girls and women because it is able to increase women's empowerment and provide them with a healthy life. (Habib, 2019). Basak noted that educating women can lead to their significant empowerment, but provided that problems such as sexism, prior evaluation of female education by males, and patriarchal practices do not occur. Therefore, educating women is essential because it increases human capital, productivity and most importantly economic growth which leads to the development of the nation. (Basak, 2022). In a study conducted by Shah et al, entitled "Is higher education really important in improving the social status of women?" It was found that there is a significant relationship between women's education and women's social status, which is measured by participation in decision-making at the family level, and it was found

that women's education enables them to enhance multiple dimensions of their social and economic status, which guarantees them equality between the sexes. The study recommended that there should be a commitment on the part of both the government and community networks such as parents, NGOs and other civil society agents to work on how to empower girls and make them effective from an early age in educational institutions as well as at the family level. (Shah et al, 2016)

The effect of Palestinian women's educational level on their involvement in the Israeli labor market

The Palestinian Arab community in Israel (which constitutes 21% of the total population) has witnessed tremendous social change in recent decades. One of the important social changes is that educational attainment has increased significantly. Especially among women, as in other societies, the high level of education in Palestinian society has attracted more Palestinian Arab women to the labor market, but their percentage remains low until recently. (Miaari, et al, 2020)

The percentage of educated women in Palestine is one of the highest percentages worldwide, reaching 99.6 in 2020 to complete the primary and secondary levels of education. Palestinian women are among the most educated women in the Middle East and North Africa. While women's academic participation can indeed be measured, they do not reap the benefits of education. Palestinian women, especially educated Palestinian women, are ignored, and underrepresented in Palestinian society. In decision-making positions, women constitute only 8.3% of all ministers, 0% of ministers' representatives, and 6% of assistants to ministers' representatives. In all ministries, women constitute 30% of employees. In the Ministry of Women's Affairs, women represent 68.1%, which is an encouraging indicator. (unknown, 2023)

Women face a multi-layered system of exploitation in the Israeli labor market. Educated and skilled Palestinian women have found their opportunities to access the labor market thwarted by Israeli policies that limit their ability to be part of a vibrant economy. On the domestic front, women face discrimination in the workplace, as well as poor working conditions in the formal and informal sectors. Discrimination is partly evident through differences in wages: women earned on average 84 Israeli shekels per day in 2016, while men earned 114 shekels (average exchange rate in 2016: \$1 = 3.83 shekels). The unemployment rate among women is higher than among men (45 percent compared to 22 percent). In the Gaza Strip, unemployment rates among women reached 65% in 2016, which is one of the highest unemployment rates in the world. (Al-Botmeh, 2023)

There are several efforts aimed at empowering Palestinian women in the Israeli labor market, and among these efforts the following:

The Businesswomen Forum in Palestine that was established to create a support system for women entrepreneurs and budding entrepreneurs to enhance their knowledge, skills, attitudes, competencies, and ability to make informed and

strategic decisions not only in their businesses but also in their lives. The support system includes interconnected elements of intensive mentoring and capacity building, access to information and awareness raising, providing linkages to new networks and interactive platforms, encouraging investment, membership in local committees and entities, and providing them with a strong voice in development or reform of national policies that affect their lives. Being the main decision makers in women's households, promoting positive messages about women's economic role and gender equality, and supporting women to have a greater role in the family and society. (Wadi, 2022)

The project that was established by a consortium that includes Education International (EI), GUPT, the National Education Association (NEA)/USA, and the National Union for Education (NEU)/UK, and the Norwegian Education Union (UEN), which aims to enhance women's participation and leadership within the union and in education. Among its goals are the following: (unknown, 2023)

- Increase the number of women in key union leadership and decision-making bodies at the regional and national levels, through training on leadership capacity development for women. Policies such as gender quotas and budget allocated to gender equality programs have also been introduced.
- Activating the Women's Committee and giving priority to hiring young female teachers.
- Identify and address barriers to women's participation in union leadership and decision-making processes.

Many economic empowerment programs have been implemented in Palestine to enable women to have equitable access and control over information, resources and opportunities that increase their employability or to start their own businesses as entrepreneurs. Some of these efforts included practices that proved successful not only in alleviating the impact of the challenges women face in the labor market, but also in increasing their opportunities for work and entrepreneurship. The Women in Business Forum has designed programs specifically designed to address the gap between education and employment outcomes, labor market requirements and the emerging needs of the private sector, especially after the outbreak of the Coronavirus (Covid-19). One of these programs is the WASSALNY program, which provides capacity building, skills development, individual training, and on-the-job training for new graduates. The program has provided an opportunity to create additional job opportunities for young women and enhance business opportunities for small and medium enterprises. It identifies talented young women in the field of marketing, enhances their ability to become marketing and sales specialists with greater employability skills, and then links them to job opportunities provided by women leaders in small and medium enterprises and the private sector. (Wadi, 2022)

conclusion

In conclusion, we find that although Palestinian women excel in education over most women around the world, they have not yet found their opportunity to work in suitable conditions and in a specialty suitable for their degree. We also find that most Palestinian women with advanced educational attainment chose to stay away from the Israeli labor market voluntarily due to poor working conditions. So, in order to encourage more women to join the labor market, it will be necessary to eliminate the wage discrimination and poor working conditions to which they are exposed. Most importantly, the productive capacity of the Palestinian economy must be strengthened. This requires policies and strategies to confront the erosion of productive sectors, including agriculture, manufacturing, and technology, resulting from Israeli colonial policies. These sectors can be strengthened through a range of investments including research and development, as well as through quality control monitoring and the introduction of trade protectionist measures especially regarding goods and commodities that have local substitutes and cannot compete with highly subsidized Israeli goods.

References

- Abu-Baker, K. (2016): Gender policy in family and society among Palestinian citizens of Israel _ Outside and inside influences.
<https://www.taosinstitute.net/files/Content/5848887/Abu-Baker, K. 2016-Gender Policy in Family and Society .pdf>
- Al-Botmeh, Samia. (2023): Palestinian Women in the Labor Market.
https://www.palquest.org/en/highlight/16043/palestinian-women-labor-market?_cf_chl_tk=CA9h4mlCDjR.5lXXLIoI8wGQEIO7c.6MxseRUjon3qI-1710633886-0.0.1.1-1301
- Basak, Rituparna. (2022): ROLE OF EDUCATION ON WOMEN EMPOWERMENT IN THE SOCIETY.
https://www.researchgate.net/publication/370818401_ROLE_OF_EDUCATION_ON_WOMEN_EMPOWERMENT_IN_THE_SOCIETY
- Birdsall, Nancy. Levine, Ruth. Ibrahim, Amina. (2005): Toward universal primary education _ investments, incentives, and institutions.
<https://digitallibrary.un.org/record/556099?ln=ar>
- Chaaban, Jad. Cunningham, Wendy. (2013): Measuring the Economic Gain of Investing in Girls _ The Girl Effect Dividend.
<https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-5753>
- Denison, E.F. (1964): Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth.
<https://www.jstor.org/stable/1153051>
- Dollar, David. Gatti, Roberta. (1999): Gender Inequality, Income, and Growth _ Are Good Times Good for Women?
https://www.researchgate.net/publication/238237787_Gender_Inequality_Income_and_Growth_Are_Good_Times_Good_for_Women
- Habib, Kamila. Shafiq, Muhammad. Afshan, Gul. Qamar, Fariha. (2019): Impact of Education and Employment on Women Empowerment.
https://www.researchgate.net/publication/341132132_Impact_of_Education_and_Employment_on_W

omen Empowerment

Hijab, N. (1988): Womanpower _ The Arab debate on women at work.

<https://www.barnesandnoble.com/w/womanpower-nadia-hijab/1100957171>

Ince, Meltem. (2010): How the education affects female labor force? Empirical evidence from Turkey.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810001163?ref=cra_js_challenge&fr=RR-1

Karshenas, Massoud. Moghadam, Valentine M. (2001): Female labor force participation and economic adjustment in the MENA region.

[https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1016/S1094-5334\(01\)04006-7/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1016/S1094-5334(01)04006-7/full/html)

Khattab, N. Johnston, R. (2015): Ethno-religious identities and persisting penalties in the UK labor market.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036233191400130X>

Khoudja, Y. Fleischmann, F. (2015): Ethnic differences in female labor force participation in the Netherlands _ Adding gender role attitudes and religiosity to the explanation.

<https://academic.oup.com/esr/article-abstract/31/1/91/462102?redirectedFrom=fulltext>

Meler, Tal. (2019): Underemployment Versus Relocation: Coping Mechanisms of Palestinian Women in Israel with Patriarchal and Spatial Impositions.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02732173.2019.1691096>

Meler, Tal. Herbst-Debby, Anat. Sabbah-Karkabi, Maha. (2021): Economic Abuse of Palestinian Mothers in Israel _ The Case of Participants in a Welfare-to-Work Program.

https://www.researchgate.net/publication/354109345_Economic_Abuse_of_Palestinian_Mothers_in_Israel_The_Case_of_Participants_in_a_Welfare-to-Work_Program

Miaari, Sami. Khattab, Nabil. Sabbah-Karkabi, Maha. (2020): Obstacles to Labor Market Participation among Arab Women in Israel.

<https://www.iza.org/publications/dp/13572/obstacles-to-labour-market-participation-among-arab-women-in-israel>

M. King, Elizabeth. Hill, M. Anne. (1993): Women's Education in Developing Countries _ Barriers, Benefits, and Policies.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/849491468740172523/pdf/multi-page.pdf>

Roy, Sanchari. (2013): Empowering Women: Inheritance Rights and Female Education in India.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304387815000024>

Sa'ar, Amalya. (2015): Palestinian women in the Israeli workforce and the idea of economic citizenship.

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/156050/1/vol16-no02-a3.pdf>

Shah, H. S. Lodhi, S.A. Ahmed, M. (2016): Does higher education really matter in improving women's social status? Empirical evidence from Baluchistan.

<https://sujo.usindh.edu.pk/index.php/SUJE/article/view/1409>

unknown. (2023): Palestine: Empowering women teachers.

<https://www.ei-ie.org/en/item/28091:palestine-empowering-women-teachers>

Wadi, Doa. (2022): Women's Empowerment in Palestine _ A Process in Progress.

<https://www.iemed.org/publication/womens-empowerment-in-palestine-a-process-in-progress/>

Winkler, Anne E. (2016): Women's labor force participation.

<https://wol.iza.org/uploads/articles/289/pdfs/womens-labor-force-participation>

Yashiv, E. Kasir, N. (2013): Arab women in the Israeli labor market _ Characteristics and policy proposals.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2271083

Yonay, Yuval P. Kraus, Vered. (2017): The role of the state and the pliability of tradition: Israeli Palestinian and Middle-Eastern Jewish women in the labor force.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562416301214>

Населението в България – най-бързо намаляващото в ЕС

Даниела Ангелова, докторант

Катедра „Философски и политически науки“, ЮЗУ „Неофит Рилски“
Философски факултет

Population in Bulgaria – the fastest decreasing in the EU

Daniela Angelova, Ph.D. Student

Department of Philosophical and Political Sciences, SWU “Neofit Rilski”
Faculty of Philosophy

d.itskova@abv.bg

Резюме: Демографската тенденция в страната ни през последните няколко години показва продължаване процеса на намаляване в броя на населението. За периода от 2020 до 2023 г. населението на ЕС намалява с 338 хил. души. Сред всички държави-членки на ЕС, България се нарежда на шесто място по намаляване в броя на населението за изследвания период – 77 хил. души. България е на челно място по спад на брой на населението в периода от 2000 г. насам, като се очаква до 2050 г. населението да намалее с още 22,5%. Наблюдава се тенденция за увеличаване средната възраст на населението, като от 39,9 г. през 2000 г., средната възраст достига до 45,2 г. през 2022 г. Освен средната възраст на населението в България се променя и броя на населението в трудоспособна възраст. Страната ни е под средните нива на ЕС за раждаемост и е над нивата за смъртност, включително и детска. Основни фактори за демографския срив в България са ниската раждаемост, високата смъртност и миграцията на населението.

Ключови думи: намаляване, брой, застаряване, миграция, ЕС

Abstract: The demographic trend in our country over the last few years shows the continuation of the process of decreasing the number of the population. For the period from 2020 to 2023, the population of the EU decreases by 338 thousand people. Among all EU member states, Bulgaria ranks sixth in terms of population decline for the period under study - 77 thousand people. Bulgaria is at the forefront of population decline in the period since 2000, and by 2050 the population is expected to decrease by another 22.5%. There is a tendency to increase the average age of the population, as from 39.9 years in 2000, the average age will reach 45.2 years in 2022. In addition to the average age of the population in Bulgaria, the number of working-age population is also changing age. Our country is below the average EU birth rate and above the mortality rate, including infant mortality. The main factors for the demographic collapse in Bulgaria are the low birth rate, the high death rate and the migration of the population.

Keywords: decline, number, aging, migration, EU

Въведение

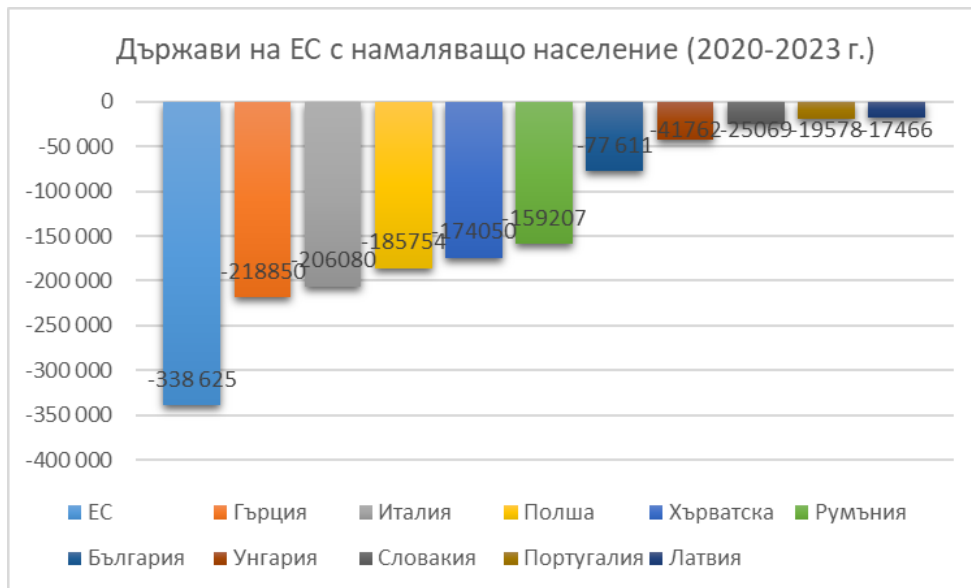
Социално-икономическите и демографски проблеми в България през последните десетилетия, са свързани с ниска раждаемост, намаляване броя и структурата на населението, увеличаване на международните миграции, намаляване броя на сключените бракове и увеличаване на семейната обвързаност. В следствие на посочените процеси се ускорява стареенето на населението и намаляване на населението в трудоспособна възраст, което оказва трайно негативно влияние върху социално-икономическата сфера и недостига на кадри в различни икономически сектори (Цеков, 2020: 55). Въпреки известните си специфики, естествените демографски процеси в България, са сходни с тези в останалите европейски държави, като крайните проявления са свързани със застаряване на населението, ниска раждаемост и увеличаване на средната възраст (Черкезова, 2020: 332–350). В сравнение с останалите европейски държави обаче, страната ни е с най-бързо намаляващото население.

Брой на населението в България и в държавите членки на ЕС

Данните от демографската статистика показват, че в края на 2022 г. населението на страната ни е 6 447 710 души. В сравнение с предходната година, броят на населението е намалял с 0,5% или с 34 774 души. През изминалата година броят на живородените деца също намалява, като е в размер на 56 596 деца, което е с 2 082 деца по-малко, в сравнение с предходната година (НСИ: 2022).

Демографската тенденция в страната ни през последните няколко години показва продължаване процеса на намаляване на населението, намаляване в броя на живородените деца, както и намаляване броя на сключените граждански бракове. Към края на 2022 г. населението на България представлява 1,5% от общото население на ЕС. Според Евростат населението на Европа се увеличава и достига своя пик в началото на 2020 г. (447, 4 млн. души), а през 2022 г. броят им спада до 447,0 млн. души, което от една страна се дължи на пандемията от Covid-19, а от друга страна на увеличаване дела на застаряващото население (Fleck, 2022). През януари, 2023 г. населението на ЕС се увеличава и достига до 448,4 милиона души, като увеличаването се дължи до голяма степен на увеличените миграционни движения на населението на Украйна и получаването на временна закрила от страните на ЕС (The World Bank:2022). Населението на отделните страни от ЕС към 2023 г. варира от 0,5 милиона в Малта до 84,4 милиона в Германия, като Германия, Франция и Италия заедно съставляват почти половината (47%) от общото население на ЕС (Eurostat: 2021). Въпреки, че общото

население в ЕС се увеличава през последната година, увеличение на населението не се наблюдава във всяка държава-членка (графика 1).



Графика 1.

Държави-членки на ЕС с намаляващо население през 2022, в сравнение с 2021 г.

Източник: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/DEMO_GIND__custom_8436481/default/table?lang=en&page=time:2021

Видно от данните на графика 1, за периода от 2020 до 2023 г. населението на ЕС намалява с 338 хил. души. Сред всички държави-членки на ЕС, България се нарежда на шесто място по намаляване в броя на населението за изследвания период – 77 хил. души. Преди страната ни по намаляване брой на населението в ЕС за посочения период, са Гърция, Италия, Полша, Хърватска и Румъния (Eurostat: 2021). Като цяло, при десет държави се наблюдава намаление на населението през двугодишния период 2020-2021 г., докато при останалите седемнадесет се отчита увеличение на населението. Франция регистрира най-високо абсолютно увеличение (552 000, 0,8%), а Люксембург най-високо относително увеличение (19 000, 3,1%) (Eurostat: 2021). България е на челно място по спад на брой на населението в периода от 2000 г. насам, като се очаква до 2050 г. населението да намалее с още 22,5%. След страната ни в негативната класация се нареждат Литва, Латвия, Украйна, Сърбия, Босна и Херцеговина, Хърватска и Молдова (World Population Review: 2023).

Структура на населението

Мъжете са 48,1% от населението в България, като с увеличаване на възрастта се увеличава и относителния дял на жените в общото население, което се дължи на по-високата смъртност при мъжете. Увеличава се и делът на населението на възраст над 65 г., като през 2022 г. делът им от общото население е 23,5%, което е увеличение с 0,1% спрямо предходната година. В регионален аспект най-висок дял на възрастното население се наблюдава в областите Видин (31%), Габрово (30%) и Кюстендил (28%), а най-нисък в София (19%), Варна и Благоевград (21%) (НСИ: 2022).

В периода 2002-2022 г. делът на населението на възраст над 65 г. се е увеличил във всички държави-членки на ЕС, като за целия ЕС се увеличава от 16% до 21%. Най-голямо е увеличението във Финландия (8%), а най-малко в Люксембург (1%). През 2022 г. Италия и Португалия имат най-висок дял на населението над 65 г. – 24%, следвани от Финландия и Гърция – 23%. Най-нисък дял на населението над 65 г., имат Ирландия и Люксембург (15%) (Eurostat: 2023). Очаква се населението на възраст над 65 г. в ЕС да продължи да се увеличава като достигне 129,8 милиона до 2050 г. През този период броят на хората в ЕС на възраст 75-84 години се очаква да нарасне с 56,1 %, докато броят на възраст 65-74 години се очаква да се увеличи с 16,6 %. За разлика от това, последните прогнози сочат, че до 2050 г. в ЕС ще има 13,5 % по-малко хора на възраст под 55 години (Eurostat, Ageing people: 2023).

Делът на младото население (до 15 г.) в България през 2022 г. е 14,2% от общия брой на населението. В ЕС делът на младото население е 15%, като е най-нисък в Малта (13%), Португалия и Италия (12%), а е най-висок в Ирландия (20%), Швеция (18%) и Франция (18%). Средната възраст на населението в ЕС през 2002 г. е била 38,7 г., през 2012 г. – 41,9 г., а през 2022 г. – 44,4 г., което означава, че се наблюдава увеличение с 5,7 г. на годишна база за периода от 2002 до 2022 г. (Eurostat: 2023). Сред държавите членки с най-висока средна възраст през 2022 г. е Италия (48,0 г.), следвана от Португалия (46,8 г.), Гърция (46,1 г.) и Германия (45,8 г.). Най-ниска средна възраст на населението е регистрирана в Кипър (38,3 г.), Ирландия (38,3 г.), Люксембург (39,7 г.) и Малта (40,4 г.). (Eurostat, demography: 2023).

В България се наблюдава тенденция за увеличаване средната възраст на населението, като от 39,9 г. през 2000 г., средната възраст достига до 45,2 г. през 2022 г. (фигура 2).



Фигура 2

Промяна в средната възраст на населението в България за периода 2000-2022 г.
Източник: www.nsi.bg

Освен средната възраст на населението в България се променя и броя на населението в трудоспособна възраст. През 2022 г. трудоспособното население в България е 58,5% от общото население. Възпроизводството на населението в трудоспособна възраст се определя от коефициента на демографско заместване, който показва съотношението между броя на влизащите в трудоспособна възраст (от 15 до 19 г.) и броя на излизащите от трудоспособна възраст (от 60 до 64 г.). През 2022 г. посоченият коефициент е 66, а през предходната година е бил 124 (НСИ: 2022).

Раждаемост и смъртност

Броят на живородените деца в България през 2022 г. е 56 596, като в сравнение с 2021 г. броят им намалява с 3,5% или с 2082 деца. Коефициентът на обща раждаемост, показващ брой живородени деца на 1000 души население, през 2022 г. е 8,8 ‰ (www.nsi.bg). По данни на Евростат, коефициентът на раждаемост общо за ЕС е 9,1‰, като с най-високо равнище на раждаемост са Ирландия (12‰), Кипър (11,4‰), Франция и Швеция (11‰), а с най-ниско Италия (6,8‰). В ЕС общият коефициент на раждаемост, е 10,2‰ през 2001 г., като се повишава до 10,6‰ през 2008 г. и оттогава намаля до 9,1‰ през 2021 г. Сред държавите-членки този модел се различава, с понижение в шестнадесет държави членки и повишение в десет през този период, докато в България процентът остава непроменен (Eurostat, demography: 2023).

Общият коефициент на смъртност (брой смъртни случай на 100 души) през 2001

г. в ЕС е бил 9,9‰, намалява до 9,7‰ през 2004 г. и достига до 10,4‰ през 2019 г, 11,6‰ през 2020 г. и 11,9‰ през 2021 г. За периода от 2001 до 2021 г. в 22 държави-членки на ЕС се отчита увеличение на коефициента на смъртност и само в 5 – намаление. През 2021 г. най-високата наблюдавана смъртност е в България (21,7‰), Латвия (18,4‰), Румъния (17,5‰) и Литва (17,0‰). За същата година най-ниска смъртност се отчита в Ирландия (6,8‰), Люксембург (7,0‰), Кипър и Малта (8,0‰). В България нивото на смъртност продължава да е високо, като смъртността при мъжете е 19,8‰ и е по-висока от тази при жените (17,0‰). С най-висока смъртност в страната са областите Видин (27,9‰), Габрово (24,9‰) и Монтана (24,6‰). Най-ниска е смъртността в София (13,4‰).

Коефициентът на детска смъртност, измерващ броя на умрелите деца на възраст под 1 година, през 2022 г. в България е 4,8‰, като намалява в сравнение с измерения през 2021 – 5,6‰ (www.nsi.bg). За сравнение, коефициентът на детска смъртност в ЕС през 2021 г. е 3,8‰ (Eurostat, Mortality and life expectancy statistics: 2023).

Външна миграция

Само за 2021 г. над 13 хил. българи са променили своя настоящ адрес от страната в чужбина, като 64% от тях са мъже. 5,4% от всички емигранти са деца на възраст 0-14 г., 69,4% са на възраст 15-64 г. и 25,2% са на възраст над 65 г. Сред най-предпочитаните държави от емигрантите са Германия (24%), Турция (20%) и Обединеното кралство (9%). Българските граждани, които са се завърнали от чужбина, както и гражданите от други държави, които са получили разрешение за пребиваване в страната, през 2022 г. са 40 хил. души, като от тях 55,5% са мъже. С най-висок дял са имигрантите от Турция (23%), Германия (12%) и Сирия (9%) (НСИ: 2022).

През 2021 г. общо 2,3 млн. души са имигрирали в ЕС от страни, извън ЕС, като 1,4 млн. души, които преди това са пребивавали в една държава-членка на ЕС, за мигрирали в друга. Най-голям брой емигриращи лица са регистрирани в Германия (23% от всички емигранти в ЕС), Испания (14%), Франция (9%) и Италия (9%). Емигрантите от тези четири държави обхващат 55% от всички емигранти в ЕС. Най-малък брой емигранти през 2021 г. са регистрирани в Словакия, Латвия, Малта и Естония (Eurostat, demography: 2023).

Естествен прираст на населението

Поради отрицателния естествен прираст, населението на България през 2022 г.

намалява с 62 хил. души. Коефициентът на естествен прираст, измерващ разликата между броя на живородените и броя на умрелите на 1000 души население, през 2022 г. в страната ни е -9,6‰, като в селата е -16,4‰, а в градовете -7,2‰ (www.nsi.bg). През 2021 г. отрицателен естествен прираст се регистрира общо и за ЕС, в размер на -2,7‰. Положителен естествен прираст има само в девет държави-членки на ЕС, като с най-високи показатели са Ирландия (5,2‰) и Люксембург (3,4‰). Освен България, с отрицателен естествен прираст са Латвия (-9,1‰) и Литва (-8,7‰) (Bello: 2023).

Здравеопазване и качество на живот като фактори за намаляване населението в България

Основни фактори за демографския срив в България са ниската раждаемост, високата смъртност и миграцията на населението. Съществено влияние върху намаляване на населението имат и факторите, оказващи влияние върху здравето, които могат да се групират на генетични и биологични, начин на живот, външна среда (социално-икономически фактори, както и фактори на околната и трудовата среда) и оказване на здравна помощ. Увеличаването на възрастта довежда до влошаване на здравословното състояние на населението, като е тревожен фактът, че „при деца (0-14 г.) и млади хора (15-24 г.) делът на тези с влошено здраве се е утроил, считано от 1996 г. до настоящия момент“ (Куков, 2020: 267). България е в първите места, сред останалите европейски държави по ранна смъртност при мъжете и жените, което показва изключително ниската средна продължителност на живот (Eurostat, Mortality and life expectancy statistics: 2023). Основни причини за ранната смъртност са раковите заболявания и заболяванията на кръвоносната система – хипертония, инфаркти и инсулти. Влияние върху влошеното здравословно състояние на населението в страната ни има и културата на хранене, довеждаща до увеличаване случаите на затлъстяване, включително и при деца.

Заклучение

Демографското развитие на България е национален приоритет, с огромно социално значение. През последните години страната ни е в демографски срив, в следствие на ниска раждаемост, висока смъртност и отрицателен прираст на населението. Демографски предизвикателства са и влошаване възрастовата структура на населението и неговото застаряване. Като приоритетни направления на демографската политика на България са определени забавяне темповете в намаляване броя на населението, намаляване на регионалните дисбаланси, осигуряване на равни

възможности за активен живот на възрастните хора и др. (Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.). Предвидени са и мерки за насърчаване на раждаемостта чрез създаване на среда, която да е благоприятна за раждане и отглеждане на деца; подобряване на репродуктивното здраве и общото здравословно състояние на населението, намаляване броя на емигриращите хора в репродуктивна възраст.

Използвана литература

1. Актуализирана Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.), <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=778>.
2. Куков, Н. (2020) Социално-икономически фактори, обуславящи процеса на раждаемост в Република България. Юридически сборник. БСУ, том XXVII, с. 267-268.
3. Население и демографски процеси през 2022 г. НСИ: www.nsi.bg.
4. Цеков, Н. (2020) Регионални различия във възпроизводството на трудовите ресурси в България. Население, том 38, книжка 1, с. 55-74.
5. Черкезова, С. (2020) Бъдещето на пазара на труда в България – остаряване на населението и възможности пред политиките. Известия – списание на Икономически университет Варна, бр. 4, с. 332-350.
6. Ageing Europe - statistics on population developments. Eurostat. 2023, <https://www.euronews.com/next/2023/04/04/china-sees-first-population-decline-in-six-decades-where-does-the-eu-stand>
7. Bello, C. In data: The EU faces a major demographic decline with 27.3 million fewer people by 2100. Euronews.next. 2023.
8. Countries with Declining Population 2023, <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/countries-with-declining-population>
9. Demography 2023 edition. Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2023>
10. EU population increases again after two years decrease. Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20230711-1?language=bg>

11. Mortality and life expectancy statistics, 2023. Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Mortality_and_life_expectancy_statistics. (Последно посетен 11.11.2023 г.)
12. Fleck. A. (2022) EU Population Declines for Its Second Year. Statista, <https://www.statista.com/chart/27779/eu-population-net-figures/>
13. Population change - Demographic balance and crude rates at national level. 2023. Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/DEMO_GIND_custom_8436481/default/table?lang=en&page=time:2021
14. Population and population change statistics. Eurostat. 2023, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_and_population_change_statistics
15. Population growth (annual %) - European Union. The world bank, <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.GROW?locations=EU>.

**Идеологически промени в образователната система и нови
идеологически школи**
Ideological changes in the education system and new ideological schools

Адиел Шошани, докторант

Катедра „Философски и политически науки“, ЮЗУ „Неофит Рилски“
Философски факултет

Adiel Shoshani, Ph.D. Student

Department of Philosophical and Political Sciences, SWU “Neofit Rilski”
Faculty of Philosophy

adiela100@gmail.com

Резюме: Основната цел на изследването е да представи и анализира идеологическите промени в образователната система и новите идеологически школи в Израел. Националната еврейска образователна система е създадена в Израел главно от самите учители. Те се придържаха към идеята и поеха трудното бреме на създаването на нов субект в тази област – образователни институции, учебни програми, книги за учители и студенти, методи на обучение, обучение на учители и др. Тези учители протагонисти гледаха на учителската работа, като на висше национално призвание, така че не трябва да е изненада, че тези учители се заеха да разпространяват иврит и извън стените на училището. Те създадоха иврит говорещи общности и сред възрастното население. Основните моменти в текста са: Еврейската езикова революция (1880-1948 г.; Идеологически промени след Шестдневната война и войната на Йом Кипур (1967-1980 г.); Революцията на технологиите и естественото образование (2000-2023 г.).

Ключови думи: Идеологически промени, образователната система, нови идеологически школи

Abstract: The main purpose of the study is to present and analyze the ideological changes in the educational system and the new ideological schools in Israel. The national Hebrew education system was created in the Land of Israel mainly by the teachers themselves. They adhered to this idea and they bore the difficult burden of creating a new entity in this field – educational institutions, study programs, books for teachers and students, teaching methods, teacher training and more. These first teachers saw teaching work as a supreme national calling, so it should come as no surprise that these teachers took it upon themselves to spread Hebrew outside the school walls as well. They created Hebrew-speaking communities among adults as well. The main points in the text are: The Hebrew Language Revolution (1880-1948; Ideological changes following the Six-Day and Yom Kippur Wars (1967-1980); The Technology and Natural Education Revolution (2000-2023).

Keywords: Ideological changes, education system, new ideological schools

1. Introduction

The Hebrew Language Revolution (1880-1948) Jews emigrated to the Jewish settlement in the Land of Israel in the 19th century from the West and the East, each community speaking a different language and its own unique accent. Here in Israel they could not speak to each other because the Hebrew language was missing. Although Jews learned Torah in Hebrew and prayed from the arrangements in Hebrew, Hebrew was only a sacred language and not an everyday language.

The revival of Hebrew speech in the Land of Israel from the middle of the late nineteenth century is the realization of a unique vision in the history of languages. Among the factors that helped to revive Hebrew speech and turn the Hebrew language into the official language of the Jewish settlement in Mandatory Palestine and later into the official language of the State of Israel, national Hebrew education occupies a central place, the beginning of which is also connected with the name and activity of Eliezer Ben Yehuda. Even before immigrating to the Land of Israel, Ben Yehuda advocated the establishment of a national Hebrew education system as an effective means of reviving Hebrew speech and disseminating it in the emerging Jewish society in the Land of Israel.

After immigrating to Israel, Ben-Eliezer became the first teacher in Israel to teach spoken Hebrew without the use of translations. He was followed by other teachers who developed new teaching methods for imparting Hebrew as a spoken language, the teaching method was called "Hebrew in Hebrew". They established schools and taught all subjects in Hebrew.

The national Hebrew education system was created in the Land of Israel mainly by the teachers themselves. They adhered to this idea and they bore the difficult burden of creating a new entity in this field – educational institutions, study programs, books for teachers and students, teaching methods, teacher training and more. These first teachers saw teaching work as a supreme national calling, so it should come as no surprise that these teachers took it upon themselves to spread Hebrew outside the school walls as well. They created Hebrew-speaking communities among adults as well.

1.1. Eliezer Ben Yehuda

Ben Yehuda believed that the Hebrew school in the Land of Israel would contribute greatly to the revival of Hebrew speech. This idea was expressed by Ben Yehuda in articles even before his arrival in the Land of Israel in 1881. In an article he wrote in the lily newspaper

in September 1880, he wrote:

"If you genuinely want to benefit the inhabitants of this miserable land, then you must take Hebrew and turn it into the language of education, the language of studies. I see from afar your laughter that will produce these words from your readers: "What?" Ask your soul, "Hebrew language?" Is the madman this man or will he just laugh at us?" Hebrew language? Dead language..." (Haramati, 1979:25)

Indeed, Ben Yehuda is perceived by his readers as a clown hallucinating in false dreams. Most of the teachers and immigrants spoke various European languages, with which they immigrated from European countries: Russian, German, Hungarian, Polish and more. But Ben Yehuda did not give up and wrote another article in the newspaper in which he explained in more detail his vision for Hebrew language education in schools:

"Only by educating our children in Hebrew will they learn to speak this language always, even when speaking their hearts or thinking in spirit – only then will the boys learn to love his people in his childhood and will not cease loving this nation until his last day." (Haramati, 1979:37)

Ben Yehuda believed that speaking Hebrew would also lead to love of the people and the homeland, and therefore argued that the language of education and speech in schools must be in Hebrew.

He was joined by idealistic teachers who believed in the great vision of making Hebrew the national language of the Jewish community in the Land of Israel.

1.2. The Method – "Hebrew in Hebrew"

The group of teachers headed by Eliezer Ben Yehuda set out to teach all subjects (mathematics, science, history, art, etc.) in Hebrew, for which it was necessary to renew new Hebrew words and phrases. However, the fluent speech in the classroom and the study of language also lacked quite a few words. In order to illustrate the teachers' difficulties due to the lack of an extensive vocabulary, the following are renewed words that appeared in newspapers between the years 1879-1900:

Colony, buzzer, tomato, seriousness, runny nose, furniture, sidewalk, savings, train, identity, kitchen, motion picture, soldier, percentage, gun, menorah and much more.

The group of teachers saw teaching as a national vocation and therefore they took upon themselves not only the rather difficult task of teaching the Hebrew language as a living language, which seemed to many to be a distant dream, but to teach all other subjects in the Hebrew language as well.

1.3. Achievements and successes

In 1890 a number of tourists arrived in Israel and these are their impressions of the schools in the country:

- a. "And when I came to school, I started trying the students and I spoke to everyone in Hebrew, and their questions and answers were all in Hebrew!!" (Haramati, 1979: 53)
- b. "I tested the male and female students in all branches of study. And we couldn't believe it, our souls marveled to see young girls, aged 14-15, proficient in the Bible by heart, knowing our sacred language and grammar, speaking and writing in it with wonderful speed and without any error to the rules of language. When we saw this play, we were dreamers" (Haramati, 1979: 55).
- c. These two testimonies (out of many) express the great revolution that Eliezer Ben Yehuda concocted, and here it is taking shape.

In 1891, the chairman of the teachers' committee in Palestine summarized the group's achievements:

"Many teachers already use the natural method called Hebrew in Hebrew and see with their own eyes the great benefit of reviving children's Hebrew speech." (Haramati, 1979: 58).

In 1895, Professor Joseph Halevy of Paris visited Israel, he also visited the schools and was very impressed by the success of the teachers in creating continuous communication with the students in Hebrew. These are his words:

"The results of the test I conducted in schools are truly a wonderful thing, which we never dreamed of. The students' knowledge of the language of our forefathers in every department and department and in all kinds of professions is a deep knowledge that emanates from the heart.

In particular, the speech of the holy tongue is so common in their mouths and hovers easily on their lips, until it resembles the natural language they learned at home. Dibrom was fluent and never failed to speak or stop at their words for lack of words." (Keller, 1989: 185).

2. Ideological changes following the Six-Day and Yom Kippur Wars (1967-1980)

Wars cause coups in the world, as does the young State of Israel. On the day of the establishment of the State of Israel, May 14, 1948, the Arab armies rose to fight against a state that did not yet have an army and government in an orderly manner. In this chapter I will discuss the Six-Day War (June 1967) and the Yom Kippur War (October 1973). These are two wars adjacent to each other (5.5 years apart) and their impact on the ideological and educational

views in the State of Israel are critical to understanding the current educational ideologies in the country.

In the Six-Day War, the IDF set out to defend the residents of the State of Israel who were subjected to attacks by the Egyptian, Jordanian and Syrian armies. Within six days, the IDF managed to repel the Arab armies and triple the territory of the State of Israel. Among the liberated territories were places of historical and religious value:

- a) Jerusalem and the Temple Mount, the site of the Temple;
- b) Hebron, the Cave of the Patriarchs where Abraham and Sarah are buried;
- c) Nablus, Joseph's Tomb;
- d) Bethlehem, get Rachel.

For Religious Zionism (the state-religious education system in Israel), this was a complement to the War of Independence in 1948, its rabbis and leaders saw the return to these places as a divine hand that complements the meaning of the State of Israel as a continuation of the chapter of the Bible.

In the general atmosphere, too, the connection with the country was strengthened, and they went on trips to places where our ancestors traveled. On the military level, the IDF has raised its reputation throughout the world. A victory of few against many, in a short time, led many generals to learn combat strategies from IDF generals.

The intoxication of victory caused the army leadership to become blind and mentally fixated, and in October 1973, the Egyptian and Syrian armies surprised Israel with an attack in the middle of Yom Kippur. Despite the IDF's diplomatic and military victory, the sense of surprise and the deaths of 2600 soldiers and more than 7,000 wounded created ideological fractures in the nation that will also be reflected in religious and secular educational institutions in Israel.

2.1. Is it possible to educate for ideology?

In 1974, S. Yizhar, a writer and Knesset member, wrote an article entitled "On Education and Education for Values" in which he undermines the assumption that values and ideals can be educated, writing:

"Education is, in the knowledge of everything, a kind of deliberate action that takes place between an individual and his environment, which includes society, culture, collective memories, shared desires, language, symbols, exemplary heroes and more. That is, action that introduces the individual to his habitat with the intention of promoting his natural growth and influencing his development both as an individual and as a member of a defined group. Promote

where? And what is the desired growth? Does this mean strengthening the natural state? Or to replace the initial state of man with a more elaborate and richer one? Or to guide him to which ideal situation is preferred?" (Brandes, 2021: 87)

S. Yizhar's article casts doubt on the ability to educate for values and ideals, and it is not for nothing that it found its place after the Yom Kippur War, in which Israeli society had to take a deep reckoning about the path they had taken so far.

Indeed, it should be noted that the article succeeded in casting doubt on the question of their authority and ability to determine which ideals and values will be reflected in the curricula.

2.2. Social phenomena

The Yom Kippur War brought heavy mourning to all parts of the Israeli public and a general shock to the government's incompetence. From this began and various phenomena began to develop in Israeli society. In this article I will address two phenomena: Emigration from Israel and repentance. These two movements have one origin: the loss of trust or faith and the search for new meaning.

Between 1948 and 1980, emigration from Israel was between 4,000 and 20,000 immigrants a year. When the great waves of immigration occurred in the years following the Yom War, it was Kippur. This figure indicates a great fracture among the citizens in the leadership and perhaps also in the fear and anxiety of living in Israel. To this figure must be added the governmental upheaval in 1977, only three and a half years after the war.

At the same time, famous figures such as comedians, actors, and singers began the process of observance, most of them even left their first occupation and devoted themselves only to building a family and keeping mitzvot. This phenomenon greatly undermined secular culture, which required ideological soul-searching.

2.3. From collective to individual

The people's crisis of confidence in the leadership (mainly because of the number of fatalities) has caused the sense of the collective and the shared vision in the establishment of the state to be called into question, and IDF commanders or the government should not be trusted to make decisions that ultimately harm human life. Immediately after the war, the younger generation issued a call: "An invitation to cry" and initiated meetings whose sole purpose was to weep for the fallen, and perhaps also for those who remained. Against this initiative, the founding generations of the state came out, holding the position that soldiers do not cry (the mythological, macho figure from the days of the establishment of the state), for them crying is an expression of weakness.

The older generation saw value in the great and collective vision, for which it is sometimes necessary to sacrifice what is most precious of all.

Also in general culture, in the written literature of the 70s the individuo occupies a central place, so that the speakers in poems and stories are written in the first person (I), while the literature of the first years is written in the first person plural (us).

3. The Technology and Natural Education Revolution (2000-2023)

Since the Internet entered our world, there have been far-reaching changes in our daily routine for children, parents and teachers. It is common to divide the internet-tank revolution into three:

- a) Web1 – information sites such as encyclopedias, dictionaries, sites according to fields of knowledge and more;
- b) Web2 – social networks, where information needs can respond and even upload information themselves;
- c) Web3 – Artificial intelligence.

Each of these stages affected classroom instruction both in terms of content and information consumption, required skills, and students' attention and concentration ability.

There is a lively debate among schools on the subject, whether and to what extent technological aspects should be introduced into the classroom and the school, and to what extent it is worthwhile to leave technology out or at least postpone it to later stages. Therefore, in recent years we can see two distinct phenomena, one changing learning in classrooms according to technological innovations and the other natural education, anthroposophical education, and more.

3.1. Technology Education

The goal of technological education is to prepare students for the real labor market, the high-tech companies in Israel are numerous and attract many Israeli citizens. Therefore, schools provide these students with the best data to be accepted into these companies.

In the State of Israel, every citizen of 18 years, after the Study Law, is obligated to enlist in the IDF, even in the IDF there are special elite units that require professional knowledge in computer science.

Ideological schools that direct students to excellence in computer science see great value in integrating them into the employment market in Israel and in building a stable economy that also contributes internationally to social initiatives.

3.2. Conclusion. Natural Education

Natural education in Israel is growing stronger, and from year to year we can see more creative schools that are changing the classroom for learning outside the school walls, for example: in the forest, greenhouses, community gardens, agricultural farms and more. Natural education leaders see ideological value in connecting to nature and the land. There are schools where students grow vegetables and fruits and prepare class breakfast.

In such schools, teaching reading and writing takes longer, and the required achievements are expressed mainly in high school classes.

4. References:

1. Adler, M. (1977). *Reforming Education* (pp. 275-280). Boulder: Westview Press.
2. Bradach, D. (2003). Going to Scale: The Challenge of Replicating Social Programs. *Stanford Social Innovation Review*, Spring 2003, pp. 19-25.
3. Brandes, Y. (2021). The hyphen and the ellipse – religious Zionism: values and balance.
4. Center of Research and Information of the Knesset (2012). Data on Religious State Education. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/15556b58-e9f7-e411-80c800155d010977/2_15556b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_6959.pdf (Hebrew)
5. Haramati, S. (1979). *The role of the Hebrew teacher in reviving the Hebrew language* Jerusalem: Reuben Mas press
6. Herzl, T. (1950). *The Jewish State* (Translated: S. Perlman), Jerusalem: The Zionist Library Press, p. 13. (Hebrew)
7. Keller, D. (1989). *The Identity and Ideological Meaning of the Bypassing Systems* (pp 175-190), Beit Berl Press. (Hebrew)
8. Kim, C., & Mauborgne, R. (2001). Creating New Market Space. *Harvard Business Review on Innovation*. USA: Harvard Business School Publishing Corporation, pp. 1-30.

**“Арабският социализъм” като идеологическо движение в
политическата история на Египет – Насър (1956-1970 г.)**
**“Arab Socialism” as an ideological movement in the political history of
Egypt – Nasser (1956-1970)**

Шмуел Хен Леви, докторант

Катедра „Философски и политически науки“, ЮЗУ „Неофит Рилски“ Философски
факултет

Shmuel Hen Levi, Ph.D. Student

Department of Philosophical and Political Sciences, SWU “Neofit Rilski”
Faculty of Philosophy

shmuliklavy@hotmail.com

Резюме: Основната цел на изследването е да представи и анализира „арабския социализъм“ като идеологическо движение в политическата история на Египет, и управлението на Насър (1956-1970). Арабският социализъм е политическа идеология, която съчетава панарабизма и социализма. Влиянието на арабския социализъм е в своя връх през 50-те и 60-те години на миналия век, докато е идеологическата основа на партията Баас и има по-малко влияние върху движението на Насър в Египет. Този термин не трябва да се смесва със социалистическото мислене в арабския свят, който е бил петдесет години преди арабския социализъм. Основните моменти в текста са: арабският социализъм; Образът и личността на Насър в процеса на определяне на неговата политика: Влиянието на външни фактори върху политиката на Насър.

Ключови думи: арабски социализъм, идеологическо движение, политическа история, Египет

Abstract: The main purpose of the study is to present and analyze “Arab Socialism” as an ideological movement in the political history of Egypt, Nasser rule (1956-1970). Arab socialism is a political ideology that combines Pan-Arabism and socialism. The influence of Arab socialism was at its peak in the 1950s and 1960s, while it was the ideological basis of the Ba'ath Party and less influential on Nasser's movement in Egypt. This term should not be mixed with socialist thinking in the Arab world, which was fifty years before Arab socialism. The main points in the text are: Arab socialism; Nasser's image and personality in the process of determining his policy: And the influence of external factors on Nasser's policy.

Keywords: Arab Socialism, ideological movement, political history, Egypt

1. Introduction

Arab socialism is a political ideology that combines Pan-Arabism and socialism. The influence of Arab socialism was at its peak in the 1950s and 1960s, while it was the ideological basis of the Ba'ath Party and less influential on Nasser's movement in Egypt. This term should not be mixed with socialist thinking in the Arab world, which was fifty years before Arab socialism.

The socialism idea came to the Arab world by the end of the 19th century and the

beginning of the 20th century, about a hundred years after it was developed in France and England. The term was first translated "Ajathmaaya" and then "Ashtrachia" which means cooperative, a meaning that is different from the Western origin, the name origin and its development should be examined first. The origin of the noun socialism is in the Latin word *socialis* – social. One of the most important designers of the socialist ideal is Karl Marx. Arab socialism rejects the anti-nationalist approach of socialism.

The socialist movement began its way in the modern world in the working-class movement at the end of the 19th century. At this time, the term "socialism" was first and foremost linked to European social critics, who criticized capitalism and the property term. According to Karl Marx, who has defined and shaped the socialist movement in the modern era, socialism is the socio-economic stage after the proletariat revolution, and after all production products will be transferred to joint ownership. According to Marx, society will advance from this stage to the stage of communism.

Many different streams may be called or were called by others "socialistic". Since the 19th century, there has been no consent about the doctrine or strategy for achieving the movement goals of the socialist movement. The supporters of the various socialist movements sometimes belong to opposing streams, and one can especially distinguish between reformists and communists. Some socialists believe in the nationalization of production while others, for example, social democrats support the nationalization of a limited number of key industries, within an integrated economic system. Some Marxists support central planning of the economy carried out by the state, like the Soviet model, others, including the communists in Yugoslavia and Hungary (since the 1970s), the reformists in China, and some Western economists, support integration of socialism and market economy, trying to use the market economy advantages for the socialists' principles. Anarcho-syndicalists and some supporters of the New Left support the establishment of "Workers' Councils" and manage the production means through them. There are some additional streams (Yisraeli, 1974: pp. 35, 62).

2. Arab socialism

Arab socialism is a political ideology that combines Pan-Arabism and socialism. The influence of Arab socialism was at its peak in the 1950s and 1960s, while it was the ideological basis of the Ba'ath Party and less influential on Nasser's movement in Egypt. This term should not be mixed with socialist thinking in the Arab world, which was fifty years before Arab socialism.

The socialism idea came to the Arab world by the end of the 19th century and the

beginning of the 20th century, about a hundred years after it was developed in France and England. The term was first translated as "Ajathmaaya" and then "Ashtrachia" which means cooperative, a meaning that is different from the Western origin, the name origin and its development should be examined first. The origin of the noun socialism is in the Latin word *socialis* – social. One of the most important designers of the socialist ideal is Karl Marx. Arab socialism rejects the anti-nationalist approach of socialism. Arab socialism is unique since it is tied to the Arab national ideology.

The term "Arab socialism" was coined by Michel Aflak, one of the founders of the Ba'ath party in Syria, to distinguish between his socialism and other socialism streams.

03. Nasser's image and personality in the process of determining his policy

It is important to analyze Nasser's growth sources to understand his ideological values and approaches to perceive the meaning of Nasser's leadership in Egypt. It should be remembered:

First – he was the first Egyptian leader who ruled Egypt since the Pharaoh time. He was a Nile native, a true Egyptian.

Second - he was a military leader, and in Arab-Islamic history, the legitimate claims for authority and leadership were based on military empowerment and success.

Third – his leadership was based on a series of political successes - elimination of the monarchy and the oligarchy, purification of politics from corruption, and attempt of agrarian reform.

Fourth - His modernizing leadership in nature – in aspiration to bring socio-economic changes and change the Egyptian society's image, emphasizing the revolutionary change in politics and building a new system. Nasser's rule is an example of a patrimonial regime - the army's role in political systems, informality in the decision-making process, the personal nature of the regime, the absence of corporate interests and a broad middle class, and lack of institutionalization of the political system. Political structures, mass parties, and real political participation failed due to Nasser's personalistic rule.

Although in the past this phenomenon was based on land ownership and wealth, in Nasser's time, clientelism was based on personal strategic relations with policymakers. However, it still does not provide sufficient organizational basis for government. As mentioned, "Egyptians do not operate in organized groups..." Corporatism never ingrained in Egyptian society: because the economic system was always had to answer the political government due to cultural-political factors, which were related to the non-institutionalization of Islam, and the

absence of class and ethnic ties.

Political clientelism has united the political system for centuries. It was informal, personalistic, and was based on unifying leadership. The "divide and conquer" tactic was accepted in Nasser's leadership style. However, he managed to unite all the revolution officers, while cooperating between them and being loyal to him. In this sense, the statement that post-coup Egypt is an "integrative and non-competitive society" is correct. However, the charismatic phenomenon is a result of severe socio-political crises. The modernization crises are the main cause of the need for charismatic leadership. Namely, charismatic leadership is a function of the internal situation in developing countries – the desire to achieve consensus, legitimacy, and integration.

The researcher Dekmejian analyses Nasser's leadership by the charism theory, he believes, and the researcher Weber offers a tri-polar interpretation of historical and social change. In times of severe socio-political crises and the traditional society falling, the charismatic personality, becomes routine and leads to regime bureaucratization. Without entering theoretical limitations, the Egyptian socio-political situation demonstrates the validity of Nasser's charismatic personality. It had its image, communication ability, influence, and credibility - the three skills that every charismatic personality must have. His leadership was largely personalistic, and the political system was clientelist. It is essential to analyze this subject to know and understand Nasser's place in the decision-making process and in shaping Egyptian policy.

Tactically, Nasser's political activity was expressed in pragmatism, which means a struggle on one front at a time, while isolating and neutralizing the other fronts until the end of the fight. Abdel-Kader Hatem has explained it well, calling it "the one front system": "... the system was set by the revolution leader... when ending one stage, the revolution has prepared itself to the second stage..." (Efrat, 1970: pp. 105-298).

For this reason, the researchers or policymakers often saw Nasser to be moderate, ready to compromise and negotiate, in doing so, the West was impressed that it would be possible to reach an agreement with him. Schematically, it can be described as follows: there is an event that is important to Egypt, and Nasser reacts according to the circumstances of the event, but mainly tactically. During the implementation and execution of the response, is set a more inclusive policy that is ideologically justified (Erni, 1970: pp. 120-89).

For Nasser, Arab unity meant solidarity, alignment of the Arab country's foreign policies, and realizing a form of joint political and economic arrangements. He sought to control the foreign policy of Arab countries, but not to annex them or merge with them. He called on the

Arabs to unite under his leadership and adopt a common foreign policy. In his opinion, Arab solidarity is the basis for Arab nationalism. It will strengthen the Arab countries through cooperation in economic, military, and foreign policy fields. The union is not an inevitable and obligatory step. For Nasser, Arab nationalism was absolute independence from any foreign influence, and its external political content is neutralism between the superpowers. He emphasized Arabism as a main political and social weapon in the hands of the Arabs:

"... that protects the Arab nation from imperialist intrigues... nationalism is a means of preserving independence and freedom... and making Pan-Arabism to be the main issue, part of each Egyptian's cognitive content."

"... our revolution was due to Arab nationalism... the Arab nation has common history and destiny..."

"Arab nationalism is not just a political movement, it is a social philosophy... common interest, strategic necessity..." .

From now on, the enemies of the Egyptian people are those external factors that stand between Egypt and its destiny. The fact that Egypt is a leader speaks for the region countries and negotiates on their behalf with foreign parties, which will support its prestige in the region, and its importance in the international system, it will mainly be a means to obtain economic and military aid from foreign parties and will lead to the socio-economic development of Egypt. A united Arab world under the leadership of Egypt will inevitably raise Nasser's prestige and the superpowers will have to consider him as a factor in the international system (Efrat, 1970: pp. 105-298).

All the ambitious development plans of Egypt regarding industrialization, economic development, and military power development, created a strong incentive to turn to foreign policy to obtain massive aid. The intention was to translate Egypt's influence in the Arab world into control over Arab oil sources and get considerable economic and military assistance from both superpowers. Copeland describes that in one of the meetings organized by Nasser in 1954 to discuss foreign policy, he was asked why not go to the North African Union. Nasser replied that there is only geographical interest, the Maghreb may be a goal, but what is the power of such a union? The Arabs in the East have oil, transportation arteries, and the Palestinian problem, and all these interests in the West and the USSR.

Arabism was used to get support, justify policies, and legitimize the domestic regime. Its empowerment and effectiveness were a flame in Islamic society, which has directly and emotionally addressed the people. In this sense, Arabism is an ideal instrument for taking a popular and active policy as one. Formulating foreign policy goals is mainly a cognitive

process. However, it is carried out in the external-executive environment. The implementation process requires using various methods called "political means", which are both conceptual and operational.

What did Nasser used to promote Egypt's inter-Arab goals?

First, referring Islam as a religion and political instrument. Islam is not an important element in the political system of the Nasser regime, it was referred within the historical-religious framework, and not a factor of political-social importance. However, most of the "free officers" members are related to the traditional system of Egypt, therefore, there were no revolutionaries who were related to religion and secularism.

Second, Israel as a tool in inter-Arab policy. Until the end of 1954 the conflict with Israel was not an important motive in Egypt policy, "Palestine problem" was third in the Egyptian foreign policy priority during the two first years after British evacuation and uniting with Sudan. Nasser expressed it by saying that the struggle with Israel would postpone and delay the internal reforms, which the regime believed were the basis of its activity and therefore more important. This emphasis on social and economic reforms was due to Nasser's conclusion that the Arab defeat in 1948 was a result of their weakness rather than Israel's power.

4. The influence of external factors on Nasser's policy:

A new era began in the Middle East in general and the Palestinian problem in particular following the Kadash operation results and the Suez Battle in October-November 1956, Jamal Abdel Nasser was the charismatic leader of Egypt and the entire Arab world.

The first result of his political victory was his massive appeal to the Arab region to establish his leadership in the Arab world after he was recognized as the undisputed leader of Egypt. Nasser politically conquered the Arab world through preaching the idea of Arab nationalism (al-Kumiya al-Arabiya) which was the axis of Arab politics in the reviewed period and after it. This idea was mentioned in some of his speeches in 1955, but without explaining its meaning. In his speech on November 7, 1957, Nasser began a long and vigorous campaign for the idea.

The period between 1957-1961 was the heyday of Arab nationalism and its peak in the United Arab Republic (UAR) which was established following the union between Egypt and Syria in February 1958. This nationalism plan was the essence of Nasserism. An entire generation of Arab leaders was educated following Nasser's theory. Nasser preached an active and militant Arab nationalism that would use all means, including force, to achieve its goals. He believed that in the Arab nationalism he preached, he expressed the aspirations of the Arab

nation more than any other Arab leader in his time (Lacouture, 1972: pp. 113-131) (Galily & Schwartz, 2021: pp. 1-9).

He defined several goals for Arab nationalism, including the political, social, and economic liberation of the Arab world and the elimination of imperialism and Arab reaction. Arab nationalism was designed to fill the space created in the Arab world after eliminating Western influence. He believed that Arab nationalism is the strongest weapon of the Arab world and the guarantee of its security. Arab nationalism means Arab solidarity (later he added "Arab uniqueness") that is based on the independence of Arab countries, later he added content such as positive neutrality, non-identification, social justice, and real democratic life (Be'erry, 1963: pp. 49-50).

In one of his speeches, he defined Arab nationalism as a "spiritual movement" and a "historical movement", without explaining these terms. He threatened to use military force to protect Arab nationalism and invaded Yemen in 1962-1967. Nasser divided the Arab world into his allies and his enemies, nationalists and imperialism agents, progressives, and reactionaries. On this basis, he strove to change regimes that did not go his way. The dissolution of the Egypt and Syria union in September 1961 symbolized the beginning of Arab nationalism decline according to Nasser's theory. This idea suffered a real blow in the Arab military defeat in June 1967. In October 1960, when Nasser was at the peak of his glory, Al-Ahram newspaper wrote about Arab nationalism and its fulfillment:

"Arab nationalism is spreading every day among the Arab masses in the area between the Atlantic Sea to the Persian Gulf. Every Arab feels this nationality and believes that he is a member of the Arab nation. But the mission of Arab nationalism these days is the mission of active action for realizing the nationalism from an idea into a dynamic fact." (Shemesh, 2004: pp. 80-110).

5. Conclusion

During this period, Nasser was the undisputed leader of the Arab world, while "Arab nationalism has a victory after a victory". Arab public opinion outside of the UAR, especially in the Arab Mashrak (East), was rapturous by Nasser and the union he symbolized. This reality did not change even after the UAR dissolution. The stable regime in Egypt was confronted by a vibrant and unstable Arab world. The political events in the Arab world and the Arab countries, including Iraq, Syria, and Jordan, were all around Nasser's steps and decisions in the Arab arena or a result of them, even during the "depression" period in his leadership after the dissolution of the UAR. Nasser was forced - both due to this struggle and the communist danger to Syria (which was part of the UAR), especially after the communists' activity increased there - to

openly launch an ideological attack on communism, which he completely rejected, and on the internal regime in the Soviet Union, his friend. Communism was described in the Arab countries as a betrayal of Arab nationalism and apostasy to Islam. The agents of Moscow who collaborated with imperialism and Zionism were communism's messengers to eliminate Arab nationalism. On the other hand, the special social content of Arab nationalism advocated by Nasser was emphasized. However, the Soviet Union eventually succeeded in patching things up with Nasser to prevent erosion in its positions in the Arab countries and prevent the Egyptians from turning to the West again.

The Israel Issue: The change in Egyptian policy towards Israel at the beginning of 1955 was due to internal unrest and seeing Israel as an essential means in inter-Arab policy to achieve the Egyptian foreign policy goals. A change in this attitude may be seen in the many statements Nasser and his friends began to make, clearly defining their position on Israel (Shemesh, 2004: pp. 80-110).

6. References:

1. Be'erry, A. (1963). The history of the free officers in Egypt. *The new East*, 13, 1-2(pp. 49-50), the Israeli Mizrahi society.
2. Efrat, M. (1970). Arab socialism in Egypt - in practice. In: Z. Goldberg (Ed.) *Arab Socialism*, pp. 105-298, Beit Berl publication.
3. Erni, S., (1970). Arab socialism, pragmatic pragmatism devoid of ideology. In: Z. Goldberg (Ed.) *Arab Socialism*. pp. 120-89, Beit Berl publication.
4. Galily D. & Schwartz D. (2021), The Muslim Brotherhood in Egypt: Ideology vs. Pragmatism, *Open Journal for Studies in History*, Vol. 4, Issue 1, pp. 1-9, Center for Open Access in Science, Belgrade, Serbia.
5. Lacouture, J. (1972). *Nasser and his successors* (Z. Arad, Trans.). pp. 113-131, Am Oved publication.
6. Shemesh, M. (2004). *From the Nakba to the Naksha, the Arab-Israeli conflict and the Palestinian problem 1957-1967, Nasser's path to the Six Day War*. pp. 80-110, Ben-Gurion Institute Publishing.
7. Yisraeli, S. (1974). The political decline of the Arab Socialist Union. In: S. Shamir (Ed.) *Nasser and Sadat: two approaches in coping crisis*. pp. 35, 62, Shiloh institute, Tel Aviv University.

**Икономически и политически последици от вълната от търсеци
убежище в Европа през последните 10 години**

**Economic and political consequences of the wave of asylum seekers in
Europe in the last 10 years**

Едмънд Дей, докторант

Катедра „Философски и политически науки“, ЮЗУ „Неофит Рилски“ Философски
факултет

Edmond Day, Ph.D. Student

Department of Philosophical and Political Sciences, SWU “Neofit Rilski”
Faculty of Philosophy

dayii724@gmail.com

Резюме: Основната цел на изследването е да представи и анализира икономическите и политически последици от вълната от търсеци убежище в Европа, през последните 10 години. Снимката на момчето Алън Кърди, лежащо мъртво на плажа в Турция през септември 2015 г., разпространена в повечето западни медии, отбеляза вододел в отношението на европейската общност към хуманитарната криза в Сирия; дотогава европейците се отнасяха към въпроса безразлично, но вече не беше възможно да се игнорират трагичните измерения на пътуването на търсеците убежище. В резултат на това имаше желание да се отворят портите на континент за стотици хиляди търсеци убежище. Въпреки това, други характеристики на европейското общество също започнаха да се появяват по същото време: омраза към чужденците (главно мюсюлмани) и насилствен националистически патриотизъм. Основните моменти в текста са: От икономическа гледна точка; Културната разлика; Страхът от културна заплаха; Вълните на мюсюлманската имиграция в Западна Европа; САЩ: характеристики на имиграцията, политика, законодателство, икономически съображения, сигурност, правен аспект и лица, търсеци убежище.

Ключови думи: ЕС, убежище, миграция, икономически и политически последици.

Abstract: The main purpose of the study is to present and analyze the economic and political consequences of a wave of asylum seekers in Europe in the last 10 years. The photo of the boy Alan Kurdi lying dead on the beach in Turkey in September 2015, which was distributed in most of the Western media, marked a watershed in the European community's attitude to the humanitarian crisis in Syria; until then, the Europeans treated the issue with indifference, it was no longer possible to ignore the tragic dimensions of the asylum seekers' journey. As a result, there was a willingness to open the gates of the continent to hundreds of thousands of asylum seekers. However, other characteristics of European society also began to emerge at the same time: hatred of foreigners (mainly Muslims) and violent nationalist patriotism. The main points in the text are: From an economic point of view; The cultural difference; The fear of a cultural threat; The waves of Muslim immigration to Western Europe; USA: characteristics of immigration, policy, legislation, economic considerations, security, legal aspect and asylum seekers.

Keywords: EU, asylum, migration, economic and political consequences.

Introduction .1

The photo of the boy Alan Kurdi lying dead on the beach in Turkey in September 2015, which was distributed in most of the Western media, marked a watershed in the European community's attitude to the humanitarian crisis in Syria; until then, the Europeans treated the issue with indifference, it was no longer possible to ignore the tragic dimensions of the asylum seekers' journey. As a result, there was a willingness to open the gates of the continent to hundreds of thousands of asylum seekers. However, other characteristics of European society also began to emerge at the same time: hatred of foreigners (mainly Muslims) and violent nationalist patriotism (Galily, 2023: pp. 211-220).

From an economic point of view, the reception of asylum seekers placed a significant financial burden on the EU countries. It isn't easy to accurately estimate the absorption cost since it includes various components, including registration, evaluation of the application, and provision of long-term social and health services. However, from the OECD data, it appears that, on average, for the various European countries, the cost of the introduction, reception, and assimilation of asylum seekers in European countries is estimated at ten thousand euros per asylum seeker in the first year of his reception. To illustrate, Germany - which took in over a million asylum seekers, spent about 16 billion euros on the reception of asylum seekers in 2015 alone, and Sweden - which took in 160,000 asylum seekers in 2015, spent six billion euros that year. Expenditure of this magnitude has quite a few consequences, especially when Europe is in a continuous economic recession that year (Arcarazo & Freier, 2015: pp. 89–122)

The cultural difference .2

The cultural difference - alongside the economic difficulties involved in taking in a large number of asylum seekers in a short time, an even more significant problem arose from the cultural difference between the population of the asylum seekers and that of the receiving countries (Galily & Schwartz, 2019: pp. 17-32). This cultural difference raised concerns about the formation of sub-communities that would harm the receiving countries' social cohesion and could even undermine their sovereignty and the security of their residents. This perception is widespread not only among the marginalized groups in the political system but also among the general public in the receiving countries, who fear that the formation of closed communities will serve as fertile ground for Islamic extremism in many polls, which have found that although the public is sympathetic to the plight of the asylum seekers who came from countries with conflicts, they fear from the consequences associated with their absorption. The surveys show that the main fear is that immigration will lead to an increase in terrorism, the loss of jobs, and

a reduction in the social rights of the host country's residents .(United Nation, 2004).

The fear of a cultural threat .3

The fear of a cultural threat - the arrival of hundreds of thousands of asylum seekers, mostly Muslims, played into the hands of populist right-wing movements all over the continent. These took advantage of the public sensitivity to the issue of asylum seekers and spun a narrative according to which Europe is "flooded" by Muslims who "threaten" Europe's Christian-secular culture, its security, and even its existence. The significant support for the far-right movements stemmed from the public concern that the government does not know how to act. In contrast, the far-right movements offer a clear and decisive solution, which the supporters see as a realistic solution to the challenge of asylum seekers. Furthermore, the same parties were able to harness the issue of immigration to sharpen the message that the main responsible for the situation is the European Union, which has weakened the control of the countries at their borders, and therefore the Union has allowed hundreds of thousands to enter European countries without real supervision, and thus, the connection between anti-immigration positions and anti-immigration positions Negativity regarding the European Union has increased significantly in recent years, mainly in response to the increase in immigration rates since 11. 2004.

Public opinion polls show that there is a direct relationship between negative attitudes toward immigration and negative attitudes toward European integration¹². To illustrate, many of the "yes" voters in the referendum in the United Kingdom regarding its exit from the European Union claimed that it was immigration to the United Kingdom that motivated them to support 'Brexit.' The rise of the populist right and the erosion of the position of moderate leaders meant that parties from the political center also began to harden their immigration policies. Chancellor Merkel said Germany would work to integrate "**genuine refugees**" as part of its humanitarian duty, thus hinting at the possibility of deporting migrants who came for economic reasons. A worsening of the immigration policy also occurred in Austria, which initially took in many asylum seekers who passed through Hungary; later, Austria decided to increase border control to prevent further immigration (Arcarazo & Freier, 2015: pp. 89–122).

Later, the **Danish** government gave its police the authority to confiscate asylum seekers' belongings; similar measures have already been adopted in Switzerland and southern Germany. A division among the member states of the Union, along with the rise of Eurosceptic parties, caused a sharp dispute in the European Union regarding the waves of immigration regarding the extent of the participation of the member states in the reception of asylum seekers. The two poles of the dispute between European countries on the immigration issue were represented by German Chancellor Angela Merkel and **Hungarian** Prime Minister Viktor Orban. The first

following its decision to accept hundreds of thousands of immigrants in Germany, and the latter following the Hungarian government's decision to deport approximately 4,000 asylum seekers per day. Under the leadership of Merkel, Germany worked for the member states of the European Union to accept a mandatory obligation to distribute asylum seekers equally throughout the European Union. Italy, France, and Greece supported Germany in this policy, but the other European leaders only agreed to voluntary absorption. One of the bases of the dispute between the countries stemmed from the geographical location of the countries in relation to the arrival route of the asylum seekers; on one side of the debate were the "**gateway countries**" that lie on the shores of the Mediterranean Sea, and therefore are the first destination for immigration, and on the other hand the more northwestern countries that do not border on the arrival route of asylum seekers from Asian and African countries. The gateway countries, especially Italy and Greece, whose reception centers were overcrowded, demanded from the other members of the Union an equitable distribution of the burden of asylum seekers in proportion to their size and capacity to receive them. On the other hand, the Northwestern European countries refused to accept hundreds of thousands of asylum seekers into their territory, claiming that the acceptance should be done voluntarily only. Their position was also determined because most asylum seekers sought to be transferred to economically more vital European countries, including Germany, Scandinavian countries, the Netherlands, and Belgium.

One of the causes of tension between the gateway countries and the other countries on the continent is the '**Dublin Convention**' of the European Union. The convention states that the asylum request must be processed in the first country the asylum seeker enters (the gateway country). As part of the convention, asylum seekers who move from the gateway country to other countries may be sent back to the country where they registered under what is known as "**Transfer Dublin**". The wave of asylum seekers that hit Europe revealed the weakness of the Dublin Convention and the need for a reform that would answer the gateway countries' markets. A proposal to reform the Dublin Convention began in June 2015 when many asylum seekers arrived in Europe. According to a proposal by the President of the European Commission, Jean-Claude Juncker, the member states of the Union will share the burden of receiving asylum seekers in a balanced manner according to a key based on gross national product, population size, unemployment rates, and the number of asylum seekers previously received.

This division did not come to fruition; Hungary and Poland opposed taking in asylum seekers, while Slovakia and the Czech Republic agreed to take in about a dozen asylum seekers each. Later, several countries, including Slovakia, Hungary, and Poland, appealed the decision

of the European Commission in 19.2015. After two years of struggles, the European Court of Justice (ECJ) rejected the petitioners' claim on September 20.2017. Despite the court's ruling, Hungary, Poland, and the Czech Republic decided to continue their refusal to accept asylum seekers, the inability to find an internal solution to the immigration crisis resulted in European leaders throwing their weight on Turkey as a means of reducing the number of asylum seekers arriving in their countries (Katherine, Trent, Gabaccia & Leinonen, 2011: pp. 495–526).

As part of the agreement, Turkey agreed to take in asylum seekers deported from the EU countries for billions of Euros, in addition to speeding up its admission processes to the EU. After that, Turkey received the highest number of Syrian asylum seekers - over three million immigrants. The deal that was signed slowed down the pace of arrival of asylum seekers at the gates of Europe. However, the closure of the land migration route led to increased migration through the Mediterranean route, while the Libyan coast became the primary source of immigration.

The waves of arrival of asylum seekers to Europe in 2015-2017 created a significant challenge for the European Union. The economic, social, and political cost of absorbing the asylum seekers resulted in the fact that the European countries, in most cases, avoided participating in the burden of their absorption, thus creating a tremendous burden on the reception centers of the gateway countries, which collapsed under it.

The failure of the institutions of the European Union and its leading companies to formulate an agreed policy that would result in a fairer sharing of the reception of asylum seekers in the countries of the Union revealed the lack of solidarity between the various countries of the Union and the weakness of the institutions of the Union in finding an agreed solution. Furthermore, asylum seekers have primarily poisoned the political discourse on European integration.

The ability of Eurosceptic parties to leverage the issue of immigration to recruit audiences to their ranks and the political price involved in a lenient policy towards the reception of asylum seekers prompted parties from the political center to adopt a rigid immigration policy, both towards asylum seekers within the country and towards the reception of those residing in other countries.

European leaders, although they expressed sympathy towards the asylum seekers, were equally committed to the idea of European integration and were forced to face both a moral and a practical decision: whether to endanger the peace of the Union and insist on the continued acceptance of the asylum seekers or to sacrifice their initial position in the name of the principle of European integration. For example, Britain's decision to leave the European Union is

primarily attributed to the fear of increasing future waves of immigration and the loss of control over Britain's borders. This decision demonstrated the trap in which European leaders are caught: on the one hand, the lack of a solution to the problems of countries bordering the arrival path of the asylum seekers, especially Greece and Italy, increased the tensions between the gateway countries and the other countries in the Union. On the other hand, the opening of the gates of the countries of the north, which were the preferred destination for asylum seekers, strengthened the Eurosceptic forces in the Union and created a fear that other countries would follow Britain's path. The agreement signed with Turkey, although it slowed the arrival of asylum seekers to the continent, did not solve the difficulty associated with the lack of an agreed immigration policy for all the members of the Union. The decision of Poland, Hungary, and the Czech Republic not to accept the conclusion of the European Commission and the European Court of Justice revealed the weakness of the EU mechanisms in imposing the authority of the Union on recalcitrant countries (Castles, 2004: pp.205–227).

The fall of the Iron Curtain, which formed the ideological boundary line that divided Europe into two blocs: the Eastern bloc controlled by the Soviet Union, and the Western bloc led by the United States, caused significant changes in the nature and scope of immigration to the countries of the Union: the easing of the transition from the Eastern European countries to the West led to a surge of people who sought to escape from the poor standard of living of their country of origin. Tens of thousands infiltrated across the borders (or did not return after their tourist visas expired), and they are trying to be absorbed and reinvent themselves in the established Western countries.

About a fifth of global immigration flows to the European Union until the 2020s at a different rate. It seems that Europe has not found any coherent answer to this. The expected monumental changes in the underlying demographics of Western countries, caused by Muslim mass immigration, may have negative social and political effects. It is possible to distinguish a number of characteristics related to migration in Europe - **first**, the borders did not prevent a wave of millions seeking refuge and a permanent place. **Second**, an increase in the phenomenon due to the characteristics of business and industry and encouraging the growth of the workforce. **Third**, social status, most immigrants enter the bottom of society (Kevin, 2020: pp. 1-7).

As a result of these processes, the EU countries are grappling with how to handle the phenomenon and the problems that accompany it. The subject of illegal immigration and the problem of refugees and asylum seekers were at the top of the agenda of the summit of the EU countries held in Seville in June 2002. As a basic step to jointly address the problem of immigrants infiltrating the EU illegally, an initiative was promoted at the summit to establish a

joint authority that would consist of the heads of the border police of the 15 EU countries; This authority will serve as the foundation for a single European border police.

The hardening policy - beyond that, almost every country that is a member of the Union has hardened its immigration policy at one time, the hardening measures were outlined while trying to meet three main tests:

- 1 .Continuing to respect the international treaties regarding refugees and people persecuted in their country of origin.
- 2 .The elimination and reduction of the large flow of foreigners knocking on the gates of the countries.
- 3 Reducing the accessibility of foreigners to the state's generous welfare system.

Accordingly, the hardening of immigration policy finds expression in two main ways: early prevention and deterrence of the entry of immigrants or refugees into the country; and the toughening of the conditions of stay for those who have already entered (as foreign workers or as tourists whose visas have expired or as asylum seekers whose petition has been rejected) and are trying to gain legal status to settle in the new country.

The case that tangibly clarifies the hardening of the policy and the change in the attitude towards immigrants and foreigners is the case of Denmark, until not long-ago **Denmark** was considered a preferred destination for immigrants and refugees who were looking for a comfortable place to settle. The immigration laws were flexible, and the generous welfare system provided adequate allowances even to those who had just arrived, but no more - Denmark, through the Danish right-wing government, greatly tightened its immigration laws and its treatment of foreigners staying in it temporarily or illegally, first, to reduce the amount of for the foreigners entering it, Denmark has tightened the definition of "refugee". Now the state will consider accepting foreigners only if, according to the Geneva Convention, they can prove and establish that they suffer from persecution on racial, religious, national or political grounds. This means, among other things, that conscientious objectors or refugees who left their country of origin due to war or famine will not be able to request asylum because they will not be considered refugees. Secondly, the attitude towards the foreigners who had already entered was also toughened. Now foreigners and new immigrants will be able to enjoy the rights of the welfare system only after seven years of stay in Denmark. The eligibility conditions for family reunification have also been greatly tightened.

The Netherlands has also hardened its attitude towards foreigners staying in it in recent years. Until recently, the foreigners (those who were waiting for their petition for political asylum to be examined) were housed in open residences and enjoyed freedom of movement.

However, a law passed in the country mandates that the foreigners live in special residences under strict supervision conditions for two months. A person whose request for asylum was not answered will be deported from the country immediately (until then the authorities reserved themselves from deporting foreigners, even if their petition was refused) (Czaika & Varela, 2018: pp. 589–622).

United Kingdom - In the United Kingdom, a law designed to toughen the treatment of illegal immigrants and refugees trying to gain political asylum is currently in advanced legislative stages. The law, promoted by the Minister of the Interior (Nationality, Immigration and Asylum Bill), aims to abolish the automatic access to generous benefits that refugees whose petitions are under examination currently receive from the state. In addition, the law will require refugees to carry special identification cards with them at all times and to live in special housing centers.

The British government promoted legislation against illegal immigration, the smuggling of immigrants from Asia and Africa through the English Channel led to a change in policy in London, **Prime Minister Sunak** claimed: "People need to know that if they arrive illegally in the UK, they will be arrested and deported immediately", the conservative government of Great Britain led by Rishi Sunak's started legislative activity to ban illegal immigration to the UK. The purpose of the new legislation is to "**break the human smuggling industry**" to Britain, which creates "modern slavery" and to strengthen the supervision of Britain's borders .

Under the proposed legislation, illegal immigrants will not be able to obtain asylum seeker status and will be deported from the UK and never be able to return to it. Also, legal immigrants will not be able to enjoy legal protection under the guise of maintaining human rights or the protection of regulations against "modern slavery". People need to know that if they arrive illegally in Britain, they will be arrested and deported immediately," stated Prime Minister Sunak, "as soon as they know this, they will not come and the ship traffic (with the illegal immigrants) will stop".

One of the first to respond to the British legislative initiative in the European Union was Eric Zamor, one of the leaders of the sovereign right in France: "The message is clear, in Britain illegal immigrants are not welcome and will not receive special treatment. A local press that will hate the decision of the British Prime Minister, who, unlike the Macron government, chose to protect his people from the flood of immigration'.

The British Minister of the Interior even drew up a list of "safe countries": countries that are assumed not to be persecuted on political or ideological grounds, and therefore it is assumed that petitions of citizens from these countries to be absorbed in Britain will be rejected. As long

as the law is approved, citizens from these countries who arrive in the UK without a visa and apply for refugee status will be deported within a few days, unless they can prove beyond any doubt that they are indeed being persecuted in their country of origin.

If the United States is the classic example of a nation built and developed through immigrants, modern European countries represent the anti-model. These British mainly opposed policies that would encourage immigration. Immigration issues, considered hotly contested throughout the post-war period, inspired significant reactions in Britain. At the beginning of 2016, over 700,000 Syrians, Iraqis, and Afghans arrived, flooding small immigration offices and temporary camps; southern and eastern European borders became transit routes for migrants trying to reach Germany, Sweden, and the United Kingdom (Arno, 2019).

Germany: Where Britain measured the need to deal with immigration as a post-colonial type, Germany confronted it with economic orders in line with its strong economy, calling on everyone to take millions of refugees into individual countries and the larger EU. The economic crisis and recession in 1973 were supposed to bring about significant changes in the West German economy, which no longer needed many jobs and new workers. The German response to the flood of refugees was the boldest expression of openness to immigrants in Europe. The Merkel government strongly advocated a broad EU policy.

France: In the political context and similar to other European countries, France faced the tremendous challenge of rebuilding a stable economic infrastructure after the war, its colonies demanded independence, and its allies expected to participate in building a multinational defense force and a collective economic union. Despite decades of close ties, the French's concerns about cultural differences and the economic burden became more charged in political systems after 1980. Still, the catalyst for the conflict after 2013 was the influx of refugees and the fear that they would introduce dangerous militants into France, and the extremism of angry minorities.

The general message of the EU countries is the desire to present a balanced immigration policy. This means finding a policy that will not lean towards one of the two extremes - those on the extreme right who call for a complete stop to immigration (zero immigration) or the extremists in the liberal wing who call for immigration to continue without restriction and to grant legal status to all illegal immigrants and all refugees petitioning for political asylum. Most EU governments work between these two extremes to create a supervision and control system over the flow of immigrants and refugees without violating humanitarian values. The goal is to reduce the flow of illegal refugees as much as possible but, at the same time, allow continued

immigration in a controlled manner while using selective measures and giving priority to immigrants who are necessary for the country and are willing to come to the country, or those who are in humanitarian distress (Czaika & Varela, 2018: pp. 589–622).

Conclusion. The waves of Muslim immigration to Western Europe .4

The waves of Muslim immigration to Western Europe - began after World War II following two processes: (a) the post-colonial process in which citizenship was granted to former colonies, such as Algiers in France; (b) Accelerated urbanization and industrialization processes that stimulated the need for cheap labor in Western European countries. The number of Muslim minorities in Europe is currently estimated at about 20 million, entire Muslim communities began to immigrate to Western Europe, mainly from the countries of the Middle East: the Turks began to immigrate to Germany; The immigrants from the northern Maghreb countries immigrated to France and Switzerland; The Moroccans - to Italy; and the Lebanese - to Denmark. (Arno, 2019).

USA: characteristics of immigration, policy, legislation, economic considerations, security, legal aspect and asylum seekers-

In 2013, 14, a flood of immigrants crossing the Mexican border made immigration a national issue. Increased violence and poverty in Central America encouraged thousands, believing they would be welcomed as refugees, to head north. Border facilities were unprepared for the number of mothers with children or children traveling alone, and immigration offices struggled to comply. State legislatures and Congress were paralyzed in their ability to decide. And months passed without a clear policy. In 2017, the record year, more than one million immigrants (1,127,167) were transferred for legal permanent residence in the country. Relatives of US citizens accounted for nearly half of the entrants (516,508), to which must be added another 232,238 entered as more distant relatives of citizens and non-citizens (Sorana & Villares-Varela, 2017: pp. 52–68) (United Nation, 2004).

5. References

1. Arcarazo, D. A.& Freier, f. L. (2015). Turning the Immigration Policy Paradox Bonjour, Saskia. 2011. "The Power and Morals of Policy Makers: Reassessing the Control Gap Debate," *International Migration Review* 45 (1): pp. 89–122.
2. Arno, T. (2019), *Migration from the Muslim World to the West: Its Most Recent Trends and Effects*, *Jewish Political Studies Review*, Vol. 30, pp. 65-225, Jerusalem Center for Public Affairs (JCPA), Jerusalem, Israel.

3. Castles, S (2004). Why migration policies fail, *Ethnic and Racial Studies* pp. 27(2): pp.205–227.
4. Czaika, M. H. & Varela, V. M. (2018). The Global Evolution of Travel Visa Regimes. *Population and Development Review* 44(3): pp. 589–622.
5. Galily D. (2023), *Philosophy of Law or Philosophy of Reason - The Idea of a Treaty Establishing a Constitution for the European Union*, *Athens Journal of Philosophy*, pp. 211-220, Athens, Greece.
6. Galily D. & Schwartz D. (2019), *Migrant workers from the perspective of the Israeli welfare state*, Center for Open Access in Science (The 4th International Online Conference on Studies in Humanities and Social Sciences), Belgrade, Serbia, pp. 17-32.
7. Katherine M., Trent, A., Gabaccia, A. D. & Leinonen, j. (2011). “Variations in the gender composition of immigrant populations: how they matter,” *International Migration Review* 45(3): pp. 495–526.
8. Kevin, KW. (2020), *Selecting Immigrants in an Unjust World*, *Political Studies*, 2020 00323217, Feb 2020, Vol. 68, Issue 1, pp. 1-7.
9. Sorana, T. & Villares-Varela, M. (2017). “The Role of Migration Policies in the Attraction and Retention of International Talent: The Case of Indian Researchers,” *Sociology* 53(1): pp. 52–68 <https://news.sky.com/story/ukraine-war-warnings-that-places-are-reaching-capacity-to-house-refugees-after-10-million-flee-homes-12571352>.
10. United-Nation Department of Economic and Social Affairs, population division: *World population in 2300 (2004)* 6.Population Divisin of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, *Trend in Total Migrant Stock: The 2005 Revision* (<http://esa.un.org/migration/>).

Еволюция на комуникацията и изказът в епохите

Evolution of Communication and Language during the Ages

Христина Калайджиева, докторант

Hristina Kalaydzhieva ,PhD Student

South-West University “Neofit Rilski”

e-mail: chrisynz@abv.bg

***Резюме:** Езикът като фундаментална единица на съзнание, осъзнатост и морал е представлявал обект на многократни разсъждения и дебати. Статията прави разбор на основните философски положения свързани с езикът, като проявление и мисловна дейност. Дискусиите на философи като Аристотел, Сократ, Хумболт, Сапир, Уорф и други са направили опит да опишат най-изконната функция на езика, а именно неговата перформативна функция в света, както и ролята му в играждането на моралния, духовния и философския аспект на човека. Поставя се въпросът колко точно важен е езикът в изграждането на тези задължителни аспекти от съграждането на човека.*

***Ключови думи:** език, комуникация, лингвистичен релативизъм, философия*

***Abstract:** Language as a fundamental unit of consciousness, awareness and morality has been the subject of repeated reflections and debates. The article analyzes the main philosophical positions related to language, as a manifestation and mental activity. The discussions of philosophers such as Aristoteles, Socrates, Humboldt, Sapir, Whorf, and others have attempted to describe the most primitive function of language, namely its performative function in the world, as well as its role in shaping the moral, spiritual and philosophical aspects of the person. The question arises as to exactly how important language is in the construction of these obligatory aspects of human constitution.*

***Keywords:** language, communication, linguistic relativism, philosophy*

“Думите са, разбира се, най-мощният наркотик използван от човечеството“, посочва Ръдиард Киплинг. Тези сравнително модерни заключения, оказва се, не се намират само в нашата епоха.

От създаването на езика досега, от възникването на академичния и емпиричния интерес към него като система, словото винаги е издигано на пиедестал в човешкото съществуване и мислене. Бащата на философията на езика, Вилхелм фон Хумболт,

твърди: „езикът е инструмент за формиране на мисълта”. Не е възможно, смята той, при отсъствие на езика, човек да организира своите мисли и да прояви белези на съзнание. Според Жан-Жак Русо, езикът е възникнал на базата на човешките нужди. Той дефинира нужди, като над-базови, типично познати ситуации на оцеляване. Според Русо, за всички по-абстрактни ситуации в живота е необходимо средство за комуникация, като например, при случай на несправедливост или когато е необходим романтичен подход към нечие сърце. Томас Хобс, от друга страна, предлага по-стерилна хипотеза и твърди, че езикът е възникнал като социален договор в отговор на принципа „всеки срещу всеки”, т.е. естественото състояние на хората е да се разединяват и делят и с оглед на това да оцелеят им е нужна обединяваща структура.

Наред с диференциалните хипотези относно възникването на езика идват и още по-разнородните мнения относно значението на думите. Семантиката, макар да е подраздел на лингвистиката често е дублирана със семиотиката, която пък е предимно философска дисциплина.

Назад във времето немалък брой философи са забелязали връзката между интерпретацията на знаците и езиковите (лексикални единици), като знаци сами по себе си. Джамбатиста Вико отделя огромно внимание на риториката, не само като дисциплина, но и като заучено поведение. Според него, риториката е вродено умение у хората с цел да разбират по-абстрактните сфери от живота, сфери, в които обективни думи описващи реалността просто не са достатъчни.

Джон Лок, от друга страна, много умело преплита двете дисциплини, семиотика и семантика, създавайки хибридна дисциплина лексикална семантика. Той описва лексемата или лексикалната единица, като носител на денотативно значение (значение директно свързано с облика или проявата на думата в света), като описва нуждата от консенсус между потребителите на езика. В допълнение, той описва и конотативното значение на думата, нещо, което според него, възниква на база опита и асоциацията с определена лексема.

Езикът обаче, далеч не е бил обект само на съвременните философи. Аристотел, Сократ, стоиците и други също са осъзнали важноста на езика, неговите възможности и неговото приложение. В днешно време има много методи за подхождане към езика с цел извличане на информация. Малко изследван обаче остава маркиращият фактор на езика, а именно, способността на определени езикови средства да характеризират цяла една епоха, нейните особености, ценности, препятствия. Това своеобразно профилиране на

времето е малко проучвана територия, въпреки, че има потенциала да изложи безценна информация.

В зората на философията, с появата на Платон и Аристотел са започнали да се използват думи, като добродетел, едно, ум, душа, материално. Това е било много характерно за тези философски течения, макар и различни в дадени аспекти. През Средновековието с появата на неоплатонизма започва и употребата на думи свързани с религията, духовността, появява се още по-изразено понятието Бог, божества, грях, покаяние, небесен, смирение и други. По време на Ренесанса философските концепции са радикализирани в лицето на Николо Макиавели и съответно започват да се срещат думи като лукавство, лъжа, измама, владетел и други.

Релативизмът като философска доктрина описва състоянието на морала и истината, като относителни величини зависещи от културата, историята и социалната среда.

Идеята за лингвистична относителност, известна още като хипотезата на Сапир–Уорф, хипотезата на Уорф или уорфианството, е принцип, който предполага, че структурата на езика влияе върху миросгледа или познанието на говорещия, и по този начин езиците на индивидите определят или оформят техните възприятия за света. Идеята, че някои езици са по-добри от други и че по-слабите езици държат своите говорещи в интелектуална бедност, е широко разпространена в началото на 20-ти век. В исторически план, концепцията за значението, приложението и съществуването на езика претърпява сериозни метаморфози и интерпретации.

Като цяло, езикът може да се разгледа не само, като познание към индивида, но също и като познание на цяла една идеологична епоха, към нейните най-потентни моменти. Ако очите са прозорец към душата, то езикът е прозорец към духа на една епоха. Той материализира мислите, идеите и преживяванията на света. Идеята за първи път е ясно изразена от мислители от 19-ти век като Хумболт и Йохан Готфрид Хердер, които виждат езика като израз на духа на една нация. Хипотезата за лингвистичната относителност, сега наричана лингвистичен детерминизъм, твърди, че езикът определя мисълта и че езиковите категории ограничават и определят когнитивните категории. Това се поддържа от някои ранни лингвисти, преди Втората световна война, но като цяло се приема за невярно от съвременните лингвисти. Въпреки това, изследванията са създали положителни емпирични доказателства в подкрепа на по-слаба версия на лингвистичната относителност: че структурите на езика влияят и оформят възприятията на говорещия, без строго да ги ограничават или възпрепятстват.

Идеята, че езика и мисълта са преплетени е древна. В своя диалог, „Кратил“, Платон изследва идеята, че концепциите за реалността, като хераклитския поток, са вградени в езика. Платон се аргументира срещу софистки мислители, като Горгий от Леонтини, който смята, че физическият свят не може да бъде преживян освен чрез езика; това прави въпроса за истината зависим от естетически предпочитания или функционални последици. Вместо това Платон представя възгледа, че светът се състои от вечни идеи и, че езикът трябва да отразява тези идеи възможно най-коректно.

Следвайки Платон, св. Августин Блажени, се придържа към това, че езикът е просто етикети, приложени към вече съществуващи понятия. Този възглед остава преобладаващ през Средновековието. Роджър Бейкн поддържа мнението, че езикът е само завеса, която покрива вечните истини и ги крие от човешкия опит. За Имануел Кант езикът е само един от няколко инструмента, използвани от хората, за да живеят в света.

Силна реформа във връзка с езика, осъществява лингвистът Едуард Сапир, който казва: “Няма два езика, които да са достатъчно сходни, за да се счита, че представляват една и съща социална реалност. Световете, в които живеят различните общества, са отделни светове, а не просто един и същи свят с различни етикети” (Sapir, 1929).

Той е силен привърженик на хипотезата, че именно езикът е движещата мисловна и морална сила, а не толкова културата и географско-социалните особености. За първи път той представя по ясен начин универсалността на езика. Сапир твърди: „Лесно е да се покаже, че езикът и културата не са вътрешно свързани. Напълно несвързани езици споделят една култура; тясно свързаните езици – дори един език – принадлежат към отделни културни сфери. Има много отлични примери в аборигенска Америка. Атабаските езици образуват толкова ясно обединена, толкова структурно специализирана група като всяка друга, която познавам. Говорещите тези езици принадлежат към четири отделни културни области... Културната адаптивност на говорещите атабаски народи е в най-странен контраст с недостъпността на чуждите влияния на самите езици” (Boas, 1911).

Бенджамин Лий Уорф е другият страстен привърженик на хипотезата за лингвистична относителност въпреки, че получава критики за недостатъчни описания и обяснения по темата. Уорф отговаря: „Ние разчленяваме природата по линията, заложена от нашия роден език. Категориите и типовете, които изолираме от света на феномените, не откриваме там, защото те гледат всеки наблюдател в очите; напротив, светът е представен в калейдоскопичен поток от впечатления, който трябва да бъде организиран от нашите умове – и това означава до голяма степен от езиковите системи на нашите

умове. Ние нарязваме природата, организираме я в понятия и приписваме значения, както го правим, до голяма степен защото сме страни по споразумение да я организираме по този начин – споразумение, което се прилага в нашата речева общност и е кодифицирано в моделите на нашия език [...] всички наблюдатели не са водени от едни и същи физически доказателства към една и съща картина на вселената, освен ако техният езиков произход не е сходен или може по някакъв начин да бъде калибриран” (Worf, 1956).

В заключение, езика може да се разглежда не само като познание към индивида, но също и като познание на цяла една идеологична епоха, към нейните най-потентни моменти. Ако очите са прозорец към душата, то езикът е прозорец към духа на една епоха. Той материализира мислите, идеите и преживяванията на света.

Библиография

- Boas, Franz (1911). [Handbook of American Indian Languages](#). Vol. 1. Bureau of American Ethnology, Bulletin 40. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology)
- Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 225–239. <https://doi.org/10.1037/h0070931>
- Whorf, Benjamin (1956), Carroll, John B. (ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, MIT Press

Херменевтика на любовта. Концептуален анализ според възгледите на Н. Бердяев и ап. Павел

Hermeneutics of Love. Conceptual Analysis According to the View of N. Berdyaev and ap. Paul

Диана Христова, докторант

Diana Hristova, PhD Student

South-West University "Neofit Rilski"

e-mail: filologia@swu.bg

***Резюме:** В доклада се прави сравнителен концептуален анализ на понятието любов във философските възгледи на Н. Бердяев и богословското учение на ап. Павел, отразено в Първото му послание до Коринтяни. С методите на библейската херменевтика се прави опит да се достигне до същината на понятието любов, според християнското учение и отражението му върху богословските и философски възгледи на Н. Бердяев.*

***Ключови думи:** любов, херменевтика, концептуален анализ, богословски възгледи, Бердяев, ап. Павел*

***Abstract:** This report is a comparative conceptual analysis of the concept of love in the philosophical views of N. Berdyaev and the theological teaching of Ap. Paul as reflected in his Second Epistle to the Corinthians. With the methods of biblical hermeneutics, an attempt is made to reach the essence of the concept of love, according to Christian teaching and its reflection on the theological and philosophical views of N. Berdyaev.*

***Keywords:** Love, hermeneutics, conceptual analysis, theological views, Berdyaev, ap. Paul*

В богатото и разнообразно творчество на Николай Бердяев темата за любовта е застъпена в почти всичките му съчинения. Той разсъждава за любовта по различни поводи и определя нейните концептуални параметри. Като представител на руската религиозна философия рамките, в които той поставя понятието любов несъмнено се съотнасят и са повлияни от християнското учение за любовта, разкрито в Новозаветните книги. Като отправна точка на своите разсъждения взимам първото послание на Св. Ап. Павел до Коринтяни, в което намираме т.нар. „химн на любовта“, в който апостола дава кратко, но много съдържателно и пълно обяснение на християнския възглед за любовта.

За да стигнем до същината на темата, нека най-напред да проследим значението на думата „любов“, както е отразено в тълковния речник на българския език. Там намираме следното обяснение:

1. Чувство на самоотвержена и силна привързаност към някого, основано на кръвно родство, приятелство, разбирателство, обич;
2. Склонност, пристрастие, предпочитание, привързаност към нещо;
3. Чувство на сърдечна привързаност и влечение към лице от другия пол, обич, сексуално привличане⁸¹.

За сравнение ще приведа и няколко значения, отразени в чуждоезични речници. Според Оксфордския речник „любов“ е:

1. Силно чувство на харесване и грижа за някого;
2. Силно романтично привличане към някого;
3. Силно чувство на удоволствие, което някой ни дава;
4. Човек, нещо или дейност, която харесваме много⁸².

Според речника на португалския език любов е същ. от м.р. и означава:

1. Предразположение, привързаност към някого или нещо, което ни вдъхновява;
2. Дълбока привързаност на един човек към друг, което включва и сексуално привличане;
3. Дълбоко духовно и деликатно чувство, насочено към някого;
4. Силно чувство или привличане към някого, с когото сме в роднински отношения – майчина любов, бащина любов, синовна любов;
5. Чувство на дълбока връзка с трансцендентална, религиозна или философска същност, което предполага преданост: любов към Бог, любов към човечеството, любов към родината;
6. Привързаност на Бог към Неговото творение⁸³.

За да се разкрие по-пълно смисъла, който Бердяев и ап. Павел влагат в понятието „любов“ е добре да се проследи и историографията на тази дума.

Древните гърци означават понятието „любов“ с различни термини и влагат различен смисъл в тях. Тук се отнасят следните думи: „Ερως“ „φιλία“, „στοργή“ и „αγάπη“.

Гръцката дума „Ερως“ първоначално означава „желание“, „страст“, а нейните производни прилагателни, έρωνος, ερατεινός, έρατος, означават „привлекателен“, „красив“ и се употребяват по отношение на предмети и действия, а глагола, ερωτεύομαι,

⁸¹ Вж. линк: <https://talkoven.onlinerechnik.com>

⁸² Вж. линк: https://oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/love_1?q=love

⁸³ Вж. линк: <https://dicionario.priberam.org>

означава „влюбвам се“. Всички тези думи в по-късен етап придобиват сексуален оттенък, когато с понятието „ерос“ започват да обозначават божеството Ерос, което е персонафицираната сила, подтикваща хората да се влюбват и да се желаят. Ерос в основата на значението си е полова любов, страст, ревност, страстна самоотдаденост.

В термина, „φιλία“, древните гърци влагат по-широк спектър от значения в сравнение с „Ερως“⁸⁴. Прилагателното, „φίλος“, означава „да бъде близък“, „скъп“, „мил“, а съществителното, „φίλος“, означава „приятел“ или „родственик“. Така, „φιλία“, е любов, която засяга естественото чувство на привързаност и душевна близост, което се появява и съществува между близки хора. От тази дума са произлезли и понятията “Φιλοπάτερ” – обичашч своя баща; “Φιλαδέλφεια” – любов към братята и сестрите, „φιανθρωπία” – любов към човека. Така с понятието „φιλία“ се обозначава духовна, открита любов⁸⁵.

Друг термин, който се е употребявал от древните гърци е думата „στοργή“ означаваща любов, която е свързана с рода и семейството. Тя е взаимно чувство. В тази любов човек намира доверие, покой, увереност.

И четвъртия термин, който се е използвал за обозначаване на любовта е „αγάπη“. С него се обозначава най-висшата, божествена любов. Тя е чиста, нежна, предана, безусловна и безкористна⁸⁶. Значението обхваща и любов към Бога и ближния. С този термин в началото на християнската ера са се наричали общите вечери на всички християни.

Християнската философия придава на любовта универсално значение. Тя въвежда ново разбиране на любовта „каритас“ – жалост, състрадание, милосърдие. Този вид любов е вътрешна сила, която непрестанно се разпространява във всички дейности на човека. Християнството предполага нови отношения между Бог и човек, които се определят от любовта „αγάπη“.

В своите възгледи Бердяев вижда любовта „αγάπη“ като главна християнска добродетел. Също както в християнството, той придава на любовта универсално значение, в което отношението между Бог и човек се определят от тази любов. За него християнството е религия на любовта. Тази любов е истинска, чиста. Тя е висша добродетел, която „обеднява суровостта, строгостта, максималните изисквания (преди всичко към себе си), със снизхождението, милосърдието, мекотата (в отношението към

⁸⁴ Вж. линк: https://lsj.gr/wiki/Main_Page

⁸⁵ Вж. линк: <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

⁸⁶ Вж. линк: <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

близките)“ (Бердяев, 2006: 150). Какво има предвид философа като казва, че любовта изисква строгост, суровост и максимални изисквания към себе си? Отговор намираме в думите на св. ап. Павел в първото послание до Коринтяни. За апостола любовта „αγάπη“ е дълготърпелива и добра, у нея няма завист и гордост. Любовта не е злопамятна и не завижда, тя е праведна (1 Кор. 13:4). За да се обича смирено, безрезервно, без гордост се изисква непрестанна суровост и максимални изисквания към себе си, както е прозрял Бердяев. Ап. Павел нарича любовта не просто търпелива, а дълготърпелива, т.е. търпението на любовта е неизмеримо с времето, любовта е изпълнена с доброта и в тази пълнота няма място за завист и несправедливост. Няма място за гордост и превъзнасяне. Любовта е смирение. Именно затова Бердяев вижда колко е трудно на християнина да измине пътя към постигането на истинската любов. Той казва: “За християнина е неизказано по-трудно да стои на висотата на своята вяра, на своя идеал: той трябва да обича враговете си...” (Бердяев, 2006: 173). Трудно се запазва и се устоява вярата, когато трябва да спазваш изискването да обичаш враговете си. Бердяев осъзнава, че такава изискване може да се счете за ограничаващо свободата на човека. За него свободата и любовта са двата велики принципа на живота, но може ли да бъде свободен човек, който е задължен и трябва да обича враговете си? Обичайки враговете си не ограничаваш ли свободата да избираш как да постъпваш? От друга страна, ако си напълно свободен в действията си, не поставяш ли ограничителни рамки на истинската любов? Затова и философът казва: „Двата велики принципа на живота – свободата и любовта – могат да влизат в конфликт. Свободата може да бъде ограничена от любовта, а любовта – ограничена от свободата” (Бердяев, 2006: 83). Ап. Павел също разсъждава за тази свобода. Той казва: „Всичко ми е позволено, но всичко е полезно, всичко ми е позволено, но не всичко служи за съзидание“ (1 Кор. 10: 23). Тоест, не всичко, което може да прави човек, го издига и го приближава към постигане на любовта. И пак Бердяев казва, че: „Най-трудно е да се осъществи в живота религията на любовта...” (Бердяев, 2006: 136).

За ап. Павел животът без любов не е пълноценен. За него знанието колкото и голямо да е, и вярата, колкото и силна да е, са безсмислени, ако няма любов. Без любов човек е кух и празен, като бездушен метал. За ап. Павел каквото и добро да извършиш, ако то е направено без любов, от него няма смисъл (1 Кор. 13: 1-3). Тоест, каквито и богатства, каквито и дарби да притежава човек, те не струват нищо, ако в човека няма любов. Той няма полза от нищо, ако в него не живее любовта. Само чрез любовта, чрез най-висшето чувство, чрез „αγάπη“ се осмисля човешкия живот. А любовта, която осмисля живота и изпълва всичко може да бъде научена единствено в лоното на

Христовата църква. Според Бердяев: само в свършената реализация на християнството намираме повик към любов, към кротост, към саможертва, към служение на ближния, към сърдечна чистота. Тази реализация се осъществява в Христовата църква, в която няма насилие, няма злоба, няма отмъщение, няма омраза, няма корист (Бердяев, 2006: 141). Според него в Църквата човек може да открие пътя на любовта, защото само в Църквата „действа Христовата любов, и Христовата свобода... Църквата е порядък на любовта и свободата, единство на любовта и свободата. Църковното битие не познава принудата и насилието, не познава свободата, въстанала против единството, против любовта (Бердяев, 2006: 500).

Библиография

Бердяев. Н. (2006). Философия на свободния дух. Т. 5. София: Захарий Стоянов
Библия или Свещено Писание на Стария и Новия Завет и неканоничните книги, нов превод от оригиналните езици, 2019 г.

Интернет източници

https://lsj.gr/wiki/Main_Page

<https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

<https://talkoven.onlinerechnik.com/>

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/love_1?q=love

<https://dicionario.priberam.org/>

Работата на структурите за сигурността в държавния апарат

The Role of Security Organisations in the State Apparatus

Венцислава Венчова, докторант

Ventsislava Venchova, PhD Student

Югозападен университет „Неофит Рилски“

e-mail: ventsislava_venchova@swu.bg

Резюме: Настоящата студия разглежда въпросите, свързани с работата на службите за сигурност в Република България. В този труд ще се обърне специално внимание на следните служби: Главна Дирекция „Борба с организираната престъпност“ (ГДБОП) при МВР, Държавна Агенция „Разузнаване“ (ДАР) и ще се поясни в основни линии структурата на министерството на вътрешните работи. Ще се засегне темата за заплахите, които съществуват в интернет пространството, както и опасността от предоставянето на чувствителна информация. Огромният поток информация, който човека постоянно генерира в мрежата е предпоставка към извършване на злоупотреби. Ще се засегне също и темата за трафика на хора, като ще се изясни всеки ресор с какво точно се занимава.

Ключови думи: МВР, ГДБОП, ДАР, сигурност, трафик, технологии, киберсигурност, заплахи

Abstract: This study examines the issues related to the work of the security services in the Republic of Bulgaria. In this work, special attention will be paid to the following services: Main Directorate "Fighting Organized Crime" (GDBOP) under the Ministry of Internal Affairs, State Intelligence Agency (DAR) and the structure of the Ministry of Internal Affairs will be explained in basic terms. The topic of the threats that exist in the Internet space, as well as the danger of providing sensitive information, will be touched upon. The huge flow of information that people constantly generate in the network is a prerequisite for abuse. The topic of human trafficking will also be touched upon, clarifying what each department does exactly.

Keywords: Ministry of the Interior, security, traffic, technologies, technologies, threats.

Структура на МВР:

1. Министър
2. Политически кабинет
3. Главен секретар на МВР
4. Административен секретар на МВР

5. Заместник главен секретар на МВР
6. Звено към главния секретар на МВР
7. Главна Дирекция „Национална полиция“ – ГДНП
8. Главна Дирекция „Жандармерия, специални операции и борба с тероризма“ – ГДЖСОБТ
9. Дирекция „Жандармерия“
10. Дирекция „Специални операции и борба с тероризма“ – СОБТ
11. Главна Дирекция „Борба с организираната престъпност“ – ГДБОП
12. Главна Дирекция „Гранична полиция“ – ГДГП
13. Седем РДГП и СОВН
14. Главна Дирекция „Пожарна безопасност и защита на населението“ – ГДПБЗН
15. Двадесет и осем РДПБЗН
16. Двадесет и осем ОДМВР
17. Дирекция „Български документи за самоличност“
18. Дирекция „Национална система 112“
19. Дирекция „Международно оперативно сътрудничество“
20. Дирекция „Защита на финансовите интереси на ЕС“ – АФКОС
21. Дирекция „Комуникационни и информационни системи“

Една от структурите, които имат огромен числен състав. Човешкият ресурс там е в сериозен мащаб и ето защо качественият подбор е от изключително важно значение. Ресорите, които са част от вътрешното министерство имат свои специфични функции, за които се изискват сериозна подготовка и компетентност по отношение на работата, оперативната дейност, отговорността и разбира се резултатите. За постъпване на служба в Министерството на вътрешните работи, има два начина: първият е при завършване на Академията на МВР. Академията има факултет „Полиция“ и факултет „Пожарна

безопасност и защита на населението“, при завършване на Академията на МВР, лицето преминало обучението си там започва работа в структурата на МВР, по разпределение⁸⁷.

Другия начин е чрез конкурс, който се обявява публично в интернет страницата на ведомството⁸⁸.

Накратко, това е процедурния ред, по който може едно лице да стане част от редиците на Министерството на вътрешните работи, тук е важно също така да се отбележи, че Министерството на вътрешните работи разполага със специален закон, относно работата си, в лицето на ЗМВР – Закон за Министерството на вътрешните работи.

В настоящият труд ще се разгледа работата на структурите за сигурност, като се обърне специално внимание на ГДБОП и на ДАР. Кои са ГДБОП? Службата преминава през множество структурни промени, докато се стигне до този вид, в който функционира днес. ГДБОП е създадена на 13.02.1991г., в началото като Централна служба за борба с организираната престъпност в МВР (ЦСБОП), през онзи период такива служби с подобни функции и компетентности съществуват в САЩ и Великобритания. Шест години по-късно службата е пререструктурирана, а именно през 1997 г., преминава в „Противодействие на организираната и тежката престъпност“ към Главна дирекция „Криминална полиция“, а през 2010 година е възстановена отново, като Главна дирекция към МВР – ГДБОП. През лятото на 2013 година, службата заедно с всичките пасиви и активи, които има преминава в структурата на ДАНС – Държавна агенция „Национална сигурност“ и така работят съвместно до 2015 година. През месец февруари на 2015 година, след направените изменения в Закона за Министерството на вътрешните работи – ЗМВР, дирекцията започва да функционира под името ГДБОП и се отделя от ДАНС. ГДБОП ефективно изпълнява задачи, които са свързани с противодействие на организираната престъпност в различни сфери, като икономика, финансово – кредитна система, терористични действия, незаконни сделки с боеприпаси и оръжия, контрабанда, трафик, производство и разпространение на психотропни и наркотични вещества, трафик на хора, изготвяне и разпространение на фалшиви парични знаци, както и ценни

⁸⁷ Вж. линк: <https://iacpsofia.mvr.bg/academy/%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0>

⁸⁸ Вж. линк: <https://www.mvr.bg/dhr/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8main/%D0%BE%D0%B1%D1%8F%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8>

книжа, корупция и киберпрестъпност. В своите линии на работа, които са съгласно вменените чрез закона функции, ГДБОП – МВР провежда дейността си по противодействие на престъпления, които са извършване от организирани престъпни групи – ОПГ, по следните линии:

Производство, трафик и разпространение на наркотични вещества;

Трафик на културно – исторически ценности;

Киберпрестъпност;

Трафик на хора;

Контратероризъм;

Корупция и изпиране на пари;

Контрабанда, данъчни престъпления и фалшификации.

Всяка линия по отношение работата на служителите в ГДБОП, ще се разгледа в настоящата студия.

Отдел „Наркотици“. Този отдел противодейства на престъпленията, които са извършвани от транснационални или местни престъпни структури, с наркотични вещества. Отделът, съгласно своите компетенции и функции има право да: събира, анализа и обработва информация относно съпричастното поведение на лицата към организирани престъпни групи – ОПГ чрез незаконен трафик, разпространение и/или производство на наркотични вещества и прекурсори, като отделът на практика осъществява информационен обмен и взаимодействие непрекъснато с националните и чуждестранните правоохранителни служби. Служителите в отдел „Наркотици“ при ГДБОП – МВР, на база функциите и задачите по закон, участват в работни групи – РГ, комисии и екипи, които се създават съвместно с други държавни органи и/или служби, както и с органи на други държави и/или международни организации по отношение на борбата с организираната престъпност в сферата на психотропните и наркотични вещества. Разбира се през последните години има различни предизвикателства, пред които служителите от отдел „Наркотици“ са поставени, тъй като има поява на нови психоактивни вещества, които са т.нар. „дизайнерски наркотици“, разбира се има и появи на нови химикали, от които тези наркотици се произвеждат, както и нови начин относно каналите за разпределение и трафика. Новите психоактивни вещества може да се разглеждат още и като опит за заобикаляне или избягване на правния контрол, като това може да се постигне чрез промяната в техния химически състав. Не се наблюдава единно поставен контрол, който да е пряко приложим към европейското и международното законодателство. През 2011 година тенденциите относно нелегалните

трафик и пазар на тези вещества, налагат промените в Закон за контрол върху наркотичните вещества и прекурсорите, и се създава Наредба на Министерски съвет – МС, относно класифицирането на веществата, като наркотични. Разбира се, специалистите са на мнение, че тези промени са сигурен и гъвкав начин за контрол върху тези наркотични вещества, които не спират да се появяват, а по този начин в рамките на Европейския съюз – ЕС и на територията на Република България, се притежава един от най – ефективните механизми за контрол върху тези вещества⁸⁹.

Що е контролирана доставка?

Контролирана доставка – това е метод да се разкрие цялата верига, пропускайки се доставката под контрола на компетентните органи. Само с разрешение на прокурор, координация между Агенция „Митници“, ГДБОП и съда (информацията е на база специализирано обучение към Агенция „Митници“ по отношение на наркотрафика, съвместно с началника на отдела).

Що е прекурсор?

Химикали, които се използват за производството на наркотици. Трафикът на прекурсори е основно за производството на амфетамини, метамфетамини и хероин. Прекурсорът за хероин е от оцетен анхидрид. Той се произвежда в Централна Европа. Прекурсорът за метамфетамини и амфетамини, и екстази са ефедрин, псевдоефедрин, ВМК, РМК, АРААН, АРРА. Алкалоида кокаин, кокаин хидрохлорид, се извлича от листата на растението кока и е 100 – 150 пъти по-силен от листата на кокаина. Около 70% от световното производство на кокаин се задържа. Опиум – морфин, хероин. Хероинът е от групата на опиумидите, отпуска ЦНС – централната нервна система. Синтетични опиоиди са фенантил и производните му, като карфентанил. Фентанила е изключително силен. Дозата е 0,1 гр. – при него има най-много жертви. LSD – халюциогенни, проникват 100% през кожата. Има също повече от 3000 вида синтетични наркотици. Първа група: амфетамини, тип стимуланти – метамфетамини, най-много амфетамин и екстази, MDMІ. Амфетамините се произвеждат в цял свят. Втората група са т.нар. нови психоактивни вещества, които са повече от 2000 вида, най-много са катинони и канабиноиди. Рискови региони:

Кокаин – Южна Америка, Карибите, Африка, Испания, Холандия, Италия, Португалия, САЩ;

⁸⁹ Вж. линк: <https://www.gdbop.bg/bg/drugs>

Прекурсори – Индия, Китай, Хонг – конг, Бангладеш, Сирия, Тайланд, Тайван, Иран

Хероин – Турция, Тайланд, Грузия, Иран и др.

Нови синтетични наркотици – Китай

Метамфетамини – Западна Африка, Иран, Чехия, Холандия, Тайланд, Китай, Мексико

MDMI – Холандия, Белгия, Чехия и Полша (информацията е на база специализирано обучение към Агенция „Митници“ по отношение на наркотрафика, съвместно с началника на отдела).

Следващата линия за работа е „Трафик на културно – исторически ценности“. Това е звено, което има своята специална структура, като целта на този сектор е да противодейства на незаконен трафик на културни ценности, през и от територията на Република България към други страни. В чл. 39, ал. 2, т. 7 от Закона за Министерството на вътрешните работи е регламентирана дейността на сектор „Трафик на културно – исторически ценности“ при ГДБОП – МВР: „Чл. 39, ал. 2, т. 7 - Главна дирекция "Борба с организираната престъпност" (ГДБОП) е национална специализирана структура за осъществяване на дейностите по чл. 6, ал. 1, т. 1 - 3, 6 - 9 по отношение на организирана престъпна дейност, свързана със: трафик на културни ценности ...“⁹⁰. Дейността на този сектор е насочена към смисъла на разследването, както на ОПГ, така и спрямо отделни техни ленове и/ или всички престъпния деяния, които предхождат или съпътстват този трафик. Сектора насочва своите усилия към предотвратяването на изнасянето и продажбата извън територията на Република България, които деяния са незаконни, на българско културно наследство и залавянето на отделни предмети. Освен това секторът работи и към цялостното неутрализиране на групировките, които имат връзка с подобен тип дейност. Секторът има резултати, на чиято база от 2006 година до сега, на Република България има върнати „десетки хиляди движими културни ценности“⁹¹, като в голямата си част те са произведения с единствения по рода си характер на древното изкуство⁹².

Киберпрестъпност: през 2023 година, на 15 март се сформира Дирекция „Киберпрестъпност“ при ГДБОП – МВР. Това е единствената дирекция в структурата на ГДБОП. През далечната 1998 година, се поставя началото на противодействието на

⁹⁰ Вж. линк: <https://lex.bg/laws/ldoc/2136243824>

⁹¹ Вж. линк: <https://www.gdbop.bg/bg/artcrime>

⁹² Пак там

киберпрестъпността у нас. Тогавашната структура е НСБОП, днес функционира под името ГДБОП, има сформирани сектор, с името: „Интелектуална собственост и компютърни престъпления“. Разбира се с времето, не само капацитът, но и състава на това звено се разширява и то се реструктурира в отдел при ГДБОП. Дирекция „Киберпрестъпност“ има множество задачи, които са свързани с противодействието на организирани престъпни групи и/или отделни лица, които се занимават с:

Достъп до компютърно – организационни системи, а и ресурси, като този достъп е нерегламентиран; промяна на компютърните данни, разпространяването на паролите и заразяването с вируси на компютърните системи, „извършване на атаки за отказ от услуга/DDoS, обезобразяване на интернет сайтове и ресурси/deface;“⁹³.

Кражби на самоличността на човек във виртуалното пространство, както и финансови измами в интернет;

Неспазване и нарушаване на авторското право и неговите сродни права;

Държане, разпространение и не на последно място производство на материали с порнографско съдържание, с непълнолетни лица, както и подбуждане или дискриминация, дори и насилие и/или омраза, които се основават на база народност, етническа принадлежност или раса;

Организиране на онлайн игри с хазартен порядък без да има необходимото разрешително на Държавната комисия по хазарта.

Служителите от дирекция „Киберпрестъпност“ имат компетенции да взаимодействат с правителствени организации, фондации, граждани и частни фирми, като целта е да се извършат съответните действия по противодействие на престъпления, за които е нужно използването на похвати и средства на високите технологии. През 2007, февруари месец, в рамките на същото звено има контактен пункт, който е 24/7 и той функционира с цел запазване на данните от компютърните и информационните данни/системи. Този пункт се създава на основание Конвенцията за киберпрестъпления от 2001 година, в Будапеща. Основана цел, която има е да се осъществи директен и навременен контакт със служители на проവിприлагащи или полицейски органи, които имат пряка ангажираност по отношение на борбата с киберпрестъпността по цял свят. Сайт на дирекцията: www.cybercrime.bg. – освен, че може да се провери които са наличните секции, по отношение на предизвикателствата в съвременното в киберпространството, както и заплахите, които вече съществуват, може да се проверят и начините за защита от

⁹³ Вж. линк: <https://www.gdbop.bg/bg/cyber>

тях. Освен това на този сайт, чрез посочена форма за сигнали, може да се осъществи докладването за киберпрестъпления и/или други заплахи в интернет пространството. Новините и актуалните способности за защита от кибер заплахи, може да се намерят и на страницата на Дирекцията в платформата „Фейсбук“⁹⁴.

По отношение на киберпрестъпността, важно да се обърне внимание на заплахите, които „дебнат“ от екрана всеки един субект на правото – всеки гражданин, всяко дете. Ето защо настоящата студия ще обърне специално внимание именно на тези заплахи в дисплея. Живеем във времена, в които все повече и повече време прекарваме пред дисплея, на телефона, на лаптопа, на таблета или вече и на колата. Изкуственият интелект започва да превзема много от областите в работните среди, показвайки ни, че много от професиите в близко бъдеще може и да не е нужно да се практикуват от хора. Битката между технологиите и душите на хората, заедно с техните интелект и емоционалност започва да придобива все по-големи размери и пътят на моменти става все по-тъмен. Истина е, че технологиите ни помагат, чрез тях човек може да става все по-добър и по-добър в работата си, да е непрекъснато информиран, да имаме възможност да спестим време, но всъщност колко заплахи стоят срещу нашите лица, в дисплеите, в които се взираме постоянно?

Заплахите са много. Всъщност те са толкова сериозни, че когато започнах да търся информация по темата, осъзнах за колко неща човек и още повече децата не си дават сметка, когато сърфират в интернет. Преди две години се запознах с хора, които работят в Дирекция Киберпрестъпност към ГДБОП, когато отидох да направя своите интервюта там, началникът на дирекцията, ми каза: „Докато сега говорим, близо 500 човека свалят детско порно в интернет, има мъже, които мамят жени за пари в интернет, като това става чрез един процес „на влюбване“, като жертвите са предварително проучени, че са самотни жени. Бизнесът търпи непрекъснато напрежение, защото има много злоупотреби в киберпространството със смяна на айбан-а на дадена фирма, като след това вредите спрямо конкретно дружество възлизат на сериозни парични суми. Има и редица други въпроси, които се поставят на дневен ред, когато говорим за активността на хората в мрежата. Питали ли сте се какво става с всяка снимка, която споделяме във фейсбук, какво се случва с пръстовите отпечатъци, чрез които отключваме телефоните си, какво се случва с лицевото разпознаване, чрез което отново може да се отключи

⁹⁴ Вж. линк: <https://www.facebook.com/www.cybercrime.bg>

нашият смартфон, какво се случва с хилядите съобщения, които генерираме в социалните мрежи, като фейсбук, уотсап, вайбър, телеграм, лайн и пр.? Къде отива тази информация, кой я съхранява, за какво се използва? Това са много интересни въпроси. Не случайно има и регламента GDPR, който е точно по отношение на защита на личните данни. Какво всъщност са личните данни? Това са данни, които показват точно конкретно лице: нашите имена, датата ни на раждане, населеното място, в което живеем, нашия пол, месторождението ни и пр., всичко това и още много са лични данни, за които масово ние не се грижим.

Преди време бях изпратена на едно обучение служебно. Имахме специално обучение във връзка с посочения по-горе регламент, тогавашния лектор, който е служител на една от агенциите към министерството на финансите, изключително подготвен специалист, разясни пред всички нас, че един от основните проблеми са всички публични места, като магазините на мобилните оператори, офисите на банки и други учреждения, паркингите на МОЛ-те и т.н., всички тези места, на които има камери, които снимат определен периметър. Проблемът е, че местата, на които са монтирани камерите не са обозначени, а това е грубо нарушение на личните ни данни, защото, когато дадено лице отива някъде, то това лице трябва да бъде уведомено, че въпросният обект е с видео наблюдение, а това става със специални стикери, които обозначават, че този периметър от дадения обект или целия обект е под постоянно видео наблюдение. От една страна, сякаш това е параграф 22, защото по българското законодателството снимковия материал не е доказателство, а от друга страна видео материалите или снимковите материали биха могли да нанесат сериозна вреда върху нашите лични данни. Какво се случва обаче с информацията, която ние доброволно и напълно безплатно (или не съвсем) споделяме в платформите като фейсбук?

В своята книга „Кибер престъпления“ Марк Гудман пише точно по отношение на тези платформи и как те генерират огромно количество информация за всеки един от нас. Устройствата, с които сме свикнали да сме постоянно навсякъде, ги ползваме за всичко друго, но не и за най-обикновеното, за което всъщност трябва да служат, а именно телефонни обаждания, пише още Гудман, като цитира дори и Сноу: „Технологията е странно нещо, с една ръка ти подава дарове, а с другата ти забива нож в гърба“ (Гудман, 2016: 11). В книгата си „Киберпрестъпления“ Гудман пише за това какви престъпления може да се извършат срещу човешката личност особено в киберпространството, „...цялата информация, необходима да се разруши един дигитален живот, вече е лесно достъпна за всеки“ (Гудман, 2016: 13). Това е така, защото хората живеем в мрежата, а

мрежата е като казиното, винаги печели. За всеки от нас е известно, че здравето ни е безценно, но информацията е най-скъпото. Всъщност тези корпорации, като Епъл и останалите, в това число бих добавила и „Блекрок“, особено последната, печелят крупни суми именно от това, което всеки един от нас доброволно споделя в своите социални мрежи, тъй като всяка снимка, видео или материал, може да се използва като реклама и то без някой да ни плати за това. Когато споделяме дадена снимка, още в самите пиксели на изображението има информацията, която е нужна, за да се провери локацията на дадено място, ето защо вече не е трудно да се направи скрийншот на дадено изображение и то да се постави директно в търсачката, Гугъл веднага ще „каже“ от къде е правена снимката.

Манипулирането на изображенията, както и на гласовите данни на хората, са може би върха на айсберга от всички опасности, които крият технологиите или по-точно глупавото и непочтеното им използване. Контролът върху суверенността на държавите е основан върху договор, който е създаден във времена, в които технологиите не са били създадени и никой не е подозирал може би за тях. Сигурно е имало кръгове от обществото, в които хората ясно са знаели какво се „готви“ за човечеството, но обикновения човек или чиновниците на по-ниски нива, едва ли са и подозирали до какви мащаби може да се развият технологиите и така от един свят, в който е властвала вестфалската система, стигаме до ГПС-а на телефона ни, благодарение на който не ни трябвават картите (помните ли ги онези големи платна, с които влизаха в училище учителите по география и си избираха някого от класа, който да ги носи): „Векове наред в нашия свят властва вестфалската система на суверенни национални държави. Простичко казано това означава, че никоя външна сила няма право да се намесва във вътрешните работи на дадена страна. Вестфалската система се пази чрез система от граници, армии и оръжия. ... Нещо повече, за контрол на притока на стоки през националните граници се създават митнически органи и проверяващи структури. Но когато през 1648 г. са се полагали подписите под Вестфалския договор, никой не е предвиждал появата на интернет“ (Гудман, 2016: 14). Интернет може да ни е много полезен, но той е инструмент, с който може да се нанасят изключителни вреди върху човешката личност и върху децата, като един от най-разпространените проблеми е кибертормоза: „Насилието в училище винаги е било проблем, но сега интернет дава на насилниците достъп до жертвите им не само в училищния двор, а навсякъде и по всяко време. За отправяне на заплахи и изнудвания се използват не само електронната поща и социалните мрежи, а дори и мобилните приложения за тестови съобщения и игри. ...

почти половината от тийнейджърите са ставали жертва на кибертормоз“ (Гудман, 2016: 89).

Според Гудман не само децата са жертва на този тормоз, също и възрастните хора заради огромният обем информация, който се генерира в мрежата: „Непрестанно нарастващият поток информация, която споделяме в социалните мрежи, превръща интернет в идеална среда за така наречените киберпреследвачи“ (Пак там). От нашата осъзнатост зависи до къде ще позволим на технологиите да имат контрола. Много е важно да се запитаме какви хора стоят зад идеята за непрекъсната употреба на технологиите и тяхното все по-мощно навлизане в човешкия живот. От човешката воля зависи това в коя посока ще се наклонят везните в нашия модерен век: „Мобилните телефони са едни от най-несигурните устройства, разпространявани някога, те са много лесни за проследяване и извънредно удобни за подслушване“ – Евгений Морозов (Гудман, 2016: 97).

В настоящия момент една от основните теми на публичността е свързана с идеята на МЕУ – Министерството на електронно управление, глоби за изтекли винетни стикери или санкции, които са на база снимките от системата на БГ ТОЛ, да може да се плащат електронно, както и глобите от КАТ⁹⁵, което повдига основни въпроси относно безопасността в интернет, защото само преди няколко седмици, в началото на януари 2024г. от ГДБОП алармира за поредни „фишинг измами“, които са изразени в изпращане на имейли до лица от институциите ГДБОП и Европол⁹⁶. В имейлите на лош български език се обяснява на „жертвата“, че има данни за разглеждане на сайтове за

⁹⁵ Вж. линк: <https://www.investor.bg/a/523-transport-i-infrastruktura/388313-meu-obmislya-globite-za-iztekli-vinetki-da-badat-plashtani-elektronno>

⁹⁶ Вж. линк: <https://btvnovinite.bg/predavania/tazi-sutrin/ne-otvarjajte-ne-teglete-fajla-nova-fishing-izmama-v-imejlite-ot-imeto-na-evropol-i-gdbop.html?fbclid=IwAR3v6kLXgkTG4Y5sWslGHZ-ywrUsnyxRYzqAqD7h2IakRb1mvDfhrjhtSg>

детска порнография или друго съдържание, определено като незаконно. Примерно



МИНИСТЕРСТВО НА ВЪТРЕШНИТЕ РАБОТИ
ГЛАВНА ДИРЕКЦИЯ БОРБА С ОРГАНИЗИРАНАТА
ПРЕСТЪПНОСТ



ПОЛИЦЕЙСКИ ПРИЗОВКИ

Аз съм лейтенант МИНЕВА МИТОВА от националната полиция в офиса на Европол в България.

Свързвам се с Вас след задържане на кибернетична инфилтрация, за да Ви информирам, че сте обект на няколко съдебни производства. Обвиненията са следните ДЕТСКА ПОРНОГРАФИЯ КИБЕРПОРНОГРАФИЯ ПЕДОФИЛИЯ.

За ваша информация, европейските закони са много строги, когато става въпрос за сексуален тормоз, изнасилване и педофилия.

Извършили сте тези престъпления, след като сте посетили порнографски уебсайтове, които предлагат и филми за деца.

Разполагаме с редица елементи, които са записани от нашия киберполиция и които представляват неопровержимо доказателство за вашите престъпления.

Ето защо Ви молим да се изкажете по електронна поща: contact.cybercrimebg@gmail.com

Трябва да обосновате обвинението си, за да можем в рамките на 24 часа да преценим мерките, които да предприемем.

След като този срок изтече, ще бъдем задължени да предадем доклада си на заместник-прокурора в tribunal de grande instance de la république, за да бъде изготвена заповед за вашия арест.

За да избегнете евентуални скандали или за да не бъдете регистриран като извършител на сексуално престъпление, трябва да ни отговорите веднага след получаването на този документ.

Бихме искали да Ви напомним, че би било невъзможно да оцелеее в затвора, ако медиите разкрият причините за Вашето задържане, ако сте били арестувани от полицията.

По-бързият отговор ще ви помогне да избегнете тази трагедия.

С уважение



МИНЕВА МИТОВА
Полицейски лейтенант
отдел на Европол в България

изобр.:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=777898431032441&set=a.298484122307210>

Това е нагледно „документ“, който може да се получи на електронните пощи на потребителите. Експертите алармират, такива файлове да не се „свалят“ на устройствата, да не се отварят и да се подават сигнали към ГДБОП.

На 5 януари 2024 г. служители от ГДБОП алармират, че през изминалата 2023 година 65 български фирми търпят поражения чрез измами, направени онлайн със сменен IBAN⁹⁷.

При осъществяването на личната беседа, през 2021 г. с главен инспектор Валери Кортезов – началник на сектор „Трафик нахора“, той разкри пред мен и друг вид измами, т.нар. „Романтични“, в които измами биват привлечени, като жертви предимно самотни жени, като те биват „таргетиращи“ чрез социални платформи. Две години по-късно

⁹⁷ Вж линк: <https://www.facebook.com/photo?fbid=775499354605682&set=a.298484122307210>

ГДБОП информира за новостите в тези „романтични“ измами, като сигнализира, че се използват фалшиви профили на едни от най-известните български актьори⁹⁸. На основание изложените до този момент факти, най-важният въпрос, който би следвало да се зададе по отношение на дигиталната оптимизация, относно глобите към КАТ и БГ ТОЛ е дали системата на сигурността може да гарантира онлайн спокойствието на потребителите? Не случайно само преди броени дни, около 27 януари 2024 година, бившият заместник ректор на АМВР, професор и експерт по киберсигурност Илин Савов, излезе публично с въпроси относно данните на политици и държавници, дали се продават в т.нар. Dark Net и дали може да се постави въпросът – това предпоставка за „кибер рекет“ ли е?⁹⁹. Дни преди да излезе на бял свят тази статия на Савов, той споделя в личните си социални мрежи, че е на посещение в Полицейската академия в Талин, Естония, където му е предоставена възможност да се запознае детайлно с обучението на курсанти и бъдещи офицери в полицията на Естония.

Въпросите, относно киберсигурността нарастват с всеки изминал ден и промяна във фактическата обстановка. Апелът на ГДБОП към гражданите може да се тълкува като съвет хората да бъдат бдителни и отговорни, относно информацията, която споделят и публикуват, както и да проявяват критично мислене, когато забележат нещо странно в домейните на сайтовете си или в електронните си пощи, социални мрежи и пр.

Специализиран сектор „Трафик на хора“¹⁰⁰. Това е секторът при ГДБОП – МВР, който има за свои приоритети дейности, свързани с:

Оперативно – издирвателна дейност, чрез която да се установят лицата, които са били съпричастни към трафика на хора с дадена цел. Целите, относно трафика на хора, може да са най-различни: 1) Сексуална експлоатация, 2) Трудова експлоатация, 3)

⁹⁸ Вж. линк: <https://nova.bg/news/view/2024/01/21/441686/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D1%81%D1%85%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8-%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B0%D0%BC%D0%B8-%D1%81-%D1%84%D0%B0%D0%BB%D1%88%D0%B8%D0%B2%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%B8-%D0%BD%D0%B0-%D0%BB%D1%8E%D0%B1%D0%B8%D0%BC%D0%B8-%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%8C%D0%BE%D1%80%D0%B8/?fbclid=IwAR2r30f5ectaBko2aUYbK4-LtGZSYm8h07zkhsqwMDCLvXwiB0McEheFiN4>

⁹⁹ Вж. инк: <https://faktor.bg/bg/articles/obshtestvo-zakon-i-red-prodavat-li-sa-v-darknet-imeylite-i-parolite-na-polititsi-i-darzhavnitsi-shte-zapochne-li-kiber-reket>

¹⁰⁰ Вж. линк: <https://gdbop.bg/bg/humantrafficking>

Държане в принудително подчинение, 4) Отнемане на телесни органи, 5) Продажба на бебета.

Това са сериозни проблеми, с които служителите в специализирания сектор „Трафик на хора“ се изправят всеки ден. Проблеми, за които е нужно да се говори открито, с цел информираност и цел превенция. Преди две години, а именно през 2021 г. Национална комисия за борба с трафика на хора, съвместно с ГДБОП имаха кампания под надслов „Не залагай съдбата си на карта“¹⁰¹, като това са проблемите, относно проституцията, „облечена“ в най-прекрасните думи и приказки за щастливо бъдеще, тъй като стотици жени всяка година стават жертви на такива измами. В същата посока само преди броени дни, около 25-26 януари 2024 година се проведе Национална конференция на тема „Превенция и борба с трафика на хора: добри практики и устойчиви решения“: „МВР участва в приоритетни области „Трафик на хора“ и „Нелегална миграция“ към Европейската мултидисциплинарна платформа за сътрудничество срещу заплахите от организираната престъпност (ЕМПАКТ). По линия на трафика на хора през 2023 г. България бе лидер на дейност „Нелегално комерсиално сурогатство и продажба на бебета“, а в периода 2024-2025 г. страната ни ще бъде ко-лидер в две дейности с фокус противодействие на каналджийството по маршрутите на Източното Средиземноморие и Западните Балкани“¹⁰².

¹⁰¹ Вж. линк: <https://www.youtube.com/watch?v=KnXXluzMad8>

¹⁰²

Вж.

линк:

[647](https://www.mvr.bg/press/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BB%D0%B5%D0%B4/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8A%D1%80-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2-%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE-%D1%81%D1%8A%D1%81-%D1%81%D1%8A%D0%B2%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8-%D1%83%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BC-%D0%B4%D0%B0-%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%B8-%D0%B4%D0%B0-%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D0%B5%D0%BC-%D0%BD%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B8-%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B5-</p></div><div data-bbox=)

Секторът „Трафик на хора“ при ГДБОП – МВР извършва действия за пресичане на дейност на организирани престъпни групи, които са съпричастни към трафика на хора, без знамение от вида експлоатация;

Работещите в сектора, извършват наказателно преследване на извършителите. Участват в разследванията на престъпления, които са извършени на територията на Република България; имат свои принос и чрез участие в паралелни разследвания за трафик на хора, съвместно със службите на другите държави; Служителите участват в работата по разследването съвместно с екипи за разследване, чрез подкрепата на Евроджъст и Европол.

Работещите в сектора, оказват подпомагане и защита на жертвите чрез: Извършени проверки по сигнали, получени в службата за вероятни случаи на трафик; установяват жертвите на трафик и извършват действия за изваждането им от трафик ситуации; оказват съдействие и на други държавни органи, чрез насочване и защита на жертвите на трафик, като действията им са съгласувани с регламентираните им отговорност на ГДБОП в „националния механизъм за насочване и подпомагане на жертви на трафик“¹⁰³. Сектор „трафик на хора“ участва в работна група, която е към Националната комисия за борба с трафика на хора; служителите оказват и експертна помощ на: Националната комисия за борба с трафика на хора, като ежегодно разработват национални програми съвместно, които са за противодействие на трафика и оказване на помощ на жертвите.

Специализираният сектор „Трафик на хора“, има и превантивна дейност, която е изразена в следните дейности: участие в реализирането и разработването на кампании с информационен характер за превенцията на трафика на хора; Запознават ученици и студенти със значението и опасността на „феномена“ „Трафик на хора“, като им дават информация по отношение на начините, чрез които да идентифицират и да разпознават опити за въвличане в ситуации, с цел „трафик на хора“, дават им работни съвети и информация към кого да се обърнат, при наличие на подобни съмнение или информация, че техни близки или те самите са станали жертва на трафик на хора.

%D1%83%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%B8-
%D1%80%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B2-
%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D1%81-
%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-
%D1%85%D0%BE%D1%80%D0%B0?fbclid=IwAR1jkOcQZScIZauj5MPvrn91yWpfYi9tEanye
Wm3z1-zASPSkNoZAh0N65w

¹⁰³ Вж. линк: <https://gdbop.bg/bg/humantrafficking>

Контратероризъм: това е отдел, който включва различни сектори, а служителите имат основни задачи, които се изразяват в: 1. Разкриване на терористични действия, тяхното предотвратяване и установяването на лица, които са обявени за международно издирване по повод терористична дейност или тежки престъпления, с умишлен характер, които са се осъществили на териториите на други държави; 2. Хората от отдел „Контратероризъм“, са тези които противодействат срещу връзки между структури на организираната престъпност с местен статус и такива с международен характер, които използват насилствени методи; 3. Разкриват престъпления и ги предотвратяват, които са извършени чрез взривни устройства от самоделен тип, други общоопасни средства и оръжия; 4. Служителите установяват тези лица, които по незаконен начин съхраняват, доставят, изготвят вещества с взривен характер, освен това тези служители имат за цел да пресекат опити, които са свързани с търговска дейност от нерегламентиран характер с огнестрелни, биологични, ядрени, химически вещества и взривове; 5. Инспекторите от този отдел, както и оперативните работници, са тези, които пресичат и разкриват контрабанден внос, както и незаконното производство или преработка, или сделки с боеприпаси, взривни вещества и оръжия; 6. Служителите от отдела, разкриват вземане на заложници, рекет, изнудвания, отвличания и предотвратят такъв тип сделки; 7. Разкриват и предотвратяват закани, които са насочени срещу здравето, живота и



Корупцията и изпирането на пари е следващата линия, по която ГДБОП работи¹⁰⁴: този отдел има за цел да осъществи оперативно – издирвателна дейност, която е по Закона за министерството на вътрешните работи, ЗМВР, като е по отношение на организираната престъпност. Целите са свързани с предприемането на решения и действия, относно разкриването, пресичането и предотвратяването на престъпления и/или друг вид нарушения, които са извършени от длъжностни лица, от висши държавни етажи на властта – съдебната система, държавната власт и местната власт. Освен това работещите в този отдел предприемат необходимите действия, с цел да разкрият, пресекат и предотвратят престъпни деяния, които се изразяват в изпиране на пари и измамни действия с фондове от Европейския съюз. Освен това служителите проследяват и/или издирват капиталите и имуществата, които са придобити в следствие на извършени престъпления. Отделът „Корупция и изпиране на пари“ при ГДБОП – МВР има правомощия да оказва взаимодействия, както и да предприема координирани действия, а и мероприятия също, съвместно с други специализирани структури, както на

¹⁰⁴ Вж. линк: <https://www.gdbop.bg/bg/corruption>

територията на Република България, така и с чужди структури, като целта е да се противодейства на корупционните практики.

Сектор „Фалшификации“ – това е сектор, който осъществява дейността, свързана с разкриването и превенция на престъпния деяния, които са свързани с финансово – кредитната система. Част от основните задачи на сектора са свързани с разкриването на производството и разпространението на парични знаци с неистински характер, които са с курс в чужбина и страната, както и с ценните книга. Освен това в сектора се води производство по отношение на разпространените документи за самоличност, които са фалшиви. Престъпленията, които са извършени посредством платежни инструменти, които са от електронен вид, също се работят в рамките на този ресор. Данните сочат, че благодарение на действията на сектора и подготовката на служителите, са предотвратени загуби, изразени в милиони левове и евро, които са част от бюджета на държавите – членки на Европейския съюз, на Република България, но и на всеки отделен гражданин.

Контрабанда – тук основните действия са свързани с акцизните стоки, които се разпространяват, произвеждат и контрабандират без да е заплатен дължимият акциз (другият орган, който осъществява контрол и надзор по отношение на акцизните стоки са Агенция „Митници“). Освен това, другите действия на служителите в „Контрабанда“ са свързани с производството и разпространението, които са нелегални, на енергийните продукти, както и на стоки, които са спиртни напитки и спирт. Освен това работещите в този ресор, имат за цел да предприемат и действия, които са насочени с цел превенция и предотвратяване на т.нар. „стокова контрабанда“. Сектор „Контрабанда“ има за цел да ограничи производството, транзитирането и разпространението на цигари без бандерол. по Законът за акцизите и данъчните складове – чл. 4, т. 7: "Бандерол" е държавна ценна книга, която доказва внасянето на дължимия акциз за освободените за потребление акцизни стоки, закупува се от Министерството на финансите и не може да бъде предмет на последваща сделка"¹⁰⁵. Другите дейности на сектор „Контрабанда“ се изразяват в действията по отношение на производството и/или разпространението на напитки с високо съдържание на алкохол, които обаче са облепени с неистински бандерол или дори липсва такъв; другите им задачи са насочени към потреблението на горива, тъй като горивата са също акцизна стока, като предметът на действията им е насочен точно към момента, в който акцизът не е заплатен, ДДС-то не е заплатено и отново се обръща

¹⁰⁵ Вж. линк: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2135512728>

внимание на стоковата контрабанда, като тя се работи по Закона за авторското право¹⁰⁶ (информацията е и от преминал курс на обучение към Агенция „Митници“).

Отдел „Разследване“ при ГДБОП – МВР. Този отдел бива създаден с цел да се провеждат разследвания по досъдебни производства – ДП, които са на територията на Република България и са свързани с организиране/образуване, ръководене и/или участие на организирани престъпни групи – ОПГ, както и престъпни деяния, които биват извършени от такива ОПГ или са извършени по тяхна „поръчка“. Като се вземе предвид чл. 93, т. 20 от НК – Наказателния кодекс, който гласи: **Чл. 93.** Указаните по-долу думи и изрази са употребени в този кодекс в следния смисъл: **т. 20.** (нова - ДВ, бр. 92 от 2002 г., изм. - ДВ, бр. 27 от 2009 г.) "Организирана престъпна група" е структурирано трайно сдружение на три или повече лица с цел да вършат съгласувано в страната или чужбина престъпления, за които е предвидено наказание лишаване от свобода повече от три години. Сдружението е структурирано и без наличие на формално разпределение на функциите между участниците, продължителност на участието или развита структура¹⁰⁷, организирани престъпни групи са сдружения, които имат трайни връзки между три или повече лица, като тяхната цел и да се извършват действия, които да са съгласувани на наша територия или на територията на друга държава, с цел престъпни деяния, за които има предвидено наказание, което е изразено в лишаване от свобода. За да има организирана престъпна група, няма необходимост сдружението да има точно определена структура и да има наличие на формалности, относно функциите на самите участници в организираната престъпна група, като продължителността на участието в тази структура също не е от значение. ВАЖНО: Дейностите, които са част от отдел „Разследване“ бяха под прекия надзор и ръководството на Специализираната прокуратура на Република България, която обаче към настоящата дата е закрыта (закрыта е през 2022 г.¹⁰⁸), а в сайта на ГДБОП **не** е променена тази информация.

Като последно звено, може да се постави „Междуведомствен координационен център“, който има за цел да противодейства на контрабандата и да оказва контрол върху

¹⁰⁶ Вж. линк: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2133094401>

¹⁰⁷ Вж. линк: <https://lex.bg/laws/ldoc/1589654529>

¹⁰⁸ Вж. линк: <https://news.lex.bg/%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%BE-%D1%87%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%81-%D0%B8-%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA/>

движението на рисковите стоки и товари. Този център за координация се създава през 2015 година чрез постановление на Министерски съвет – МС. Тук се осъществява взаимодействие и координация между органите от компетентни структури на Република България, както и приложението на мерките, които са свързани с противодействието на контрабандата и контрола относно движението на рискови товари и рискови стоки. Кои служби участват в този междуведомствен координационен център?

Главна дирекция „Борба с организираната престъпност“ – ГДБОП при МВР;

Главна дирекция „Национална полиция“ – ГДНП при МВР;

Главна дирекция „Гранична полиция“ – ГДГП при МВР;

Държавна агенция „Национална сигурност“ – ДАНС;

Агенция „Митници“ при Министерството на финансите;

Национална агенция за приходите при Министерството на финансите – НАП;

Изпълнителна агенция „Автомобилна администрация“ при Министерството на транспорта, информационните технологии и съобщенията.

В този център има дежурни служители, като той функционира на основание 24 – часово оперативно дежурство. Събират се, обработват се, правят се анализи на информационни данни, относно товарите и стоките, които имат връзка с точно определени случаи. Освен това тук се осъществяват и действия относно стоките, които са предмет на контрабанда. Работещите в координационния център, имат за задачи да извършат анализ, да осъществяват мониторинг на рискови транспортни средства, товари и стоки, които се намират на територията на Република България, а това се осъществява чрез съвместни и координирани действия на държавните структури, които имат присъствие в центъра¹⁰⁹.

В заключение: Главна дирекция „Борба с организираната престъпност“ е една от най-натоварените Главни дирекции, като се има предвид предметът на дейност на Главната дирекция. От проведени беседи със служители, може да се конкретизира, че има всякакъв вид случаи, относно конкретни реализации и мероприятия, които изискват цялото време, концентрация и внимание на служителите в различните ресори и ръководителите на същите. Естеството на работа е такова, че е необходимо всяко действие да бъде координирано конкретно и с други ресори от други населени места, ако това е необходимо. Освен това точната и навременна информация, с която ГДБОП работи е от съществено значение. Каналите, по които се достига до такъв тип информация са

¹⁰⁹ Вж. линк: <https://gdbop.bg/uploads/assets/7823wgfiugdrf.png>

различни и за достигането на тази информация, има служители, чиято длъжност е „Разузнавач“ като степените може да са различни, а и от там израстването в длъжност: инспектор, старши инспектор, главен инспектор и нагоре.

Важно е да се отбележи, че подборът на кадри в тези ресори е от особено значение, а какви са проблемите с кадровия състав специално в ГДБОП, ще стане ясно в моя дисертационен труд, за който интервюта дадоха служители на Главна дирекция „Борба с организираната престъпност“.

В заключение към настоящата студия относно представената в най-базов вариант информация по отношение работата на ГДБОП, прилагам и статистическите данни за дейността на Главна дирекция „Борба с организираната престъпност“ към Министерството на вътрешните работи на Република България през 2022 година.

СТАТИСТИЧЕСКИ ДАННИ
та на Главна дирекция „Борба с организираната престъпност“
дато на вътрешните работи на Република България през 2022 година

Месец от 2020 година	Досъдебни производства образувани по чл. 321 от НК	Досъдебни производства образувани по чл. 321 от НК	Брой приключени досъдебни производства			Брой проведени реализации				Брой извършени проверки по досъдебни производства и други материални възможности от прокуратура и съдебните			Международна дейност	
			Брой приключени досъдебни производства	Брой досъдебни производства с прекратено досъдебно производство	Брой повалени обвинения	Общ брой проведени реализации	По чл. 321 от НК	Съвместно с международни партньорски служби	Съвместно с други служби	По досъдебни производства реализирани от прокуратурата	Приключени и изпратени	Участие в паралелни разследвания съвместно с международни партньорски служби, европейски звена за заваряване	Международен обмен по канала на Европол, Интерпол и други правителствени служби по света	
Януари	8	27	52	8	34	13	1	2	10	1044	531	37	270	
Февруари	3	29	37	5	23	18	6	2	10	996	427	36	339	
Март	2	33	56	11	29	23	5	2	16	1062	496	47	344	
Април	7	41	44	10	33	15	2	1	12	1167	497	34	306	
Май	3	37	28	7	19	18	2	3	13	994	438	34	338	
Юни	2	32	42	5	40	27	5	3	19	943	400	32	340	
Юли	7	44	51	11	25	15	2	6	7	857	322	38	268	
Август	11	40	51	2	10	18	0	1	17	932	360	43	345	
Септември	12	43	39	9	15	34	2	2	30	942	384	34	273	

<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=2CD1EBAB096DEC33%21831&authkey=!AJeCKikw15kKbo8>

Следващата служба, на която ще се обърне внимание е Държавна агенция „Разузнаване“ – ДАР. Това е служба за сигурност, която има вменени права да придобива информация, която може да анализира, обработва и не на последно място да предоставя на държавното ръководство. Информацията се категоризира, като разузнавателна, а прогнозите, оценките и анализите, които са правят имат връзка с националната сигурност на Република България, както и нейните приоритети и

интереси¹¹⁰. На основание Стратегията за национална сигурност на Република България, ДАР е част от разузнавателна общност, която е определена в същата стратегия. Държавна агенция „Разузнаване“ има свой принос и участие в организацията на Европейския съюз (ЕС) и на Северноатлантическия договор (НАТО). Разбира се, подобно на ГДБОП ДАР също има своите линии на взаимодействие с други органи и структури, част от държавния апарат. Държавна агенция „Разузнаване“ има функции, които са свързани с осъществяването на разузнавателна, контраразузнавателна, оперативно – издирвателна, отбранителна, дипломатическа, правоохранителна и охранителна дейност. ДАР има свои приоритети, цели и дейност, които са свързани със защитата на националната сигурност на Република България, както и нейните интереси. Държавна агенция „Разузнаване“ има права, чрез които да осъществява разузнавателни операции, да придобива, съхранява, обобщава, анализира, съхранява, обработва и предоставя тази същата разузнавателна информация. Този тип информация, с която агенцията работи е свързана с чужди организации, лица, страни или налична връзка между тях и организации на територията на България, като това е информация, която е от значение за националната сигурност на Република България. Чрез тези данни, се изготвят различни по съдържание материали, които имат за цел да дават информация, това са: доклади, анализи, брифинги, като те се предоставят единствено и само на държавното ръководство, а именно: Народното събрание, президента на републиката, министър – председателя, министрите и разбира се на други държавни органи, стига обаче техните компетенции да съответстват за такъв род информация. Държавна агенция „Разузнаване“ – ДАР е подчинена на Министерски съвет. Неин дълг е да изпълнява всички задачи, които ѝ се възлагат от министър – председателя и от президента на държавата, като това се съгласува с министър – председателя.

Кои са функциите на ДАР? ДАР има не малко функции, за които е необходимо да се събере точна информация, в подходящия момент, по която да започне да се работи с цел анализ, превенция, съхранение, преработка и предприемане на съответните действия.

Държавна агенция „Разузнаване“ има в своя ресор функции, свързани с:

Защитата на националната сигурност на Република България и интересите, които имат връзка със сигурността;

¹¹⁰ Вж. линк: <https://www.dar.bg/bg>

Противодействие и разкриване на вреди, нанесени в областта на националната сигурност, както по отношение на външната политика, така и по отношение на икономиката, както и защита на конституционния ред.

Разбира се ДАР работи, както с разузнавателна информация, така и с контраразузнавателна. ДАР има определени принципи, на които основава своите дейности:

Служителите в ДАР са длъжни да спазват Конституцията на Република България, законите, международните договори, по които нашата държава е страна;

Работещите в ДАР защитават и гарантират правата на човека и основните му свободи;

Оказва се защита на информацията и на източниците, от които се придобива;

Принцип на обективност и безпристрастност;

ДАР си сътрудничи и с гражданите;

ДАР има политически неутралитет;

ДАР съчетава в своята работа способности, които са, както от явен, така и от таен характер.

Ръководството на Държавна агенция „Разузнаване“ се осъществява от един председател на Държавна агенция „Разузнаване“ и двама заместник – председатели. Председателят се назначава чрез указ на президента, като това е по предложение на Министерския съвет. Срокът за ръководния пост е пет години. За свои задачи председателят на агенцията има организация, ръководство и осъществяване на контрол относно изпълнението на задачите и функциите, които се възлагат от Агенцията, освен това той я представлява. Председателят на Държавна агенция „Разузнаване“ е и член на Съвета по сигурността, която е координиращ орган и консултативен такъв, към Министерския съвет, като въпросите от компетенциите на Съвета са свързани с националната сигурност. Председателят на ДАР е и член на Консултативния съвет за национална сигурност, която се оглавява от самия президент на Република България.

В какво са изразени задачите по отношение компетенциите на Държавна агенция „Разузнаване“: Служителите на ДАР имат за цел да придобият източниците на информация, която е разузнавателна и с актуален характер и която е свързана с основните направление на дейността на ДАР, както и да привличат лица, с цел сътрудничество. ДАР има за задача да разработва и да използва собствена техника и системи, които са с цел да осигурят оперативната дейност, както и използването на РС – разузнавателни средства; служителите в ДАР може да използват способности, както на

територията на Република България, така и извън, но за целта са длъжни да спазват реда по стриктен начин, който е определен чрез Закона за СРС-тата – Закона за специалните разузнавателни средства. ДАР може и е длъжна да изготвя анализи и да прави оценки на тази информация, която е придобита на основание специфични данни и средства, както и данните, основаващите са на достоверни източници. Агенцията има задължения и функции да осъществява обмен и да прави анализ по линиите, които са свързани със сътрудничеството с други служби, които са български или служби, които са в разузнавателните рамки на Европейския съюз и на НАТО. Работещите в ДАР са длъжни по точен начин да изготвят материали, които имат аналитичен и информационен характер по отношение на държавното ръководство и другите потребители на Агенцията. ДАР осъществява и подбор на човешкия ресурс, относно кандидатите за служители в Агенцията, като прави проучване, за да постигне целта относно установяване на нивата на надеждност на кандидата за работа с т.нар. класифицирана информация. Работещите в ДАР са тези, които имат за своя задача да обезпечат сигурността зад граница на представителите на дипломатическите служби на Република България – „охрана и физическа сигурност, техническа защита; сигурност на служителите; сигурност на информацията и мерки за предотвратяване на нерегламентиран достъп до класифицираната информация“¹¹¹. ДАР има задължения да поддържа самостоятелен архив с цел оперативна дейност, както и автоматизирани системи и дори „собствени криптографски ключове, средства и системи за защита на информацията“¹¹². Държавна агенция „Разузнаване“ има за цел да защити компетентните лица, работещи в ДАР от достъп, който е от нерегламентиран характер, с цел да предпази класифицираната информация, която е събирана, съхранявана и обработвана от Агенцията, както и да осигури защита на кореспонденцията със служебен характер. ДАР има за цел да подсигури сигурността и закрилата на служителите и охраната на всички обекти, които са Агенцията и не на последно място служителите в ДАР имат за задача да координират и да взаимодействат по отношение изпълнение на определени задачи, с други институции, които са част от информационният обмен и системата за националната сигурност.

Смело може да се каже, че ДАР е показател именно за използването на идеята за HUMINT разузнаването, за която пише генерал – майор доц. д-р Валери Лазаров: „В

¹¹¹ Вж. линк: https://www.dar.bg/bg/for_us/zadachi

¹¹² Пак там

общия случай разузнаването в новите условия трябва да носи следните характеристики: да е съобразено с промените в средата и новите фактори на противопоставяне...“ (Лазаров, 2012: 10). Именно това налага според генерал Лазаров и необходимостта да се постави акцента именно върху метода на разузнаването с хора. Необходимо е да се изработи според него: „гъвкав и прецизиран разузнавателен процес“ (Лазаров, 2012: 10). Възгледите на Лазаров пряко кореспондират и с идеята на работа в Държавна агенция „Разузнаване“ именно заради спецификите относно работния процес и необходимостта, както беше написано по-горе, от явни и тайни способности на работа.

В заключение, е важно да се каже, че върху Държавна агенция „Разузнаване“ се осъществява контрол, както и върху председателят на ДАР, който е от парламентарен, съдебен, административен, граждански, външен финансов характер и разбира се вътрешен контрол. ДАР е показател за това колко важна е информацията, както и от какво значение е подборът на кадри. Важно е да се отбележи, че както и философствал Протагор „Човек е мяра на всички неща“, ето защо е необходимо всеки един човешки ресурс и състав да бъде правилно подбран, а служещите да са с висока степен на морал.

Библиография

Гудман, М. (2016). Киберпрестъпления. София: Millenium

Лазаров, В. (2012). Новите реалности и разузнаване с хора, София: Изток-Запад

Интернет източници

<https://www.gdbop.bg/bg/stats>

<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=2CD1EBAB096DEC33%21831&authkey=!AJeCKikw15kKbo8>

<https://gdbop.bg/uploads/assets/7823wgfieugdrf.png>

<https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2135780001>

<https://gdbop.bg/bg/>

<https://prb.bg/sp/bg/>

<https://lex.bg/laws/ldoc/1589654529>

<https://www.mvr.bg/dhr/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8-main/%D0%BE%D0%B1%D1%8F%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8>

<https://www.gdbop.bg/bg/cyber>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:02004R0273-20210113&from=IT>

<https://lex.bg/laws/ldoc/2136243824>

<https://www.youtube.com/watch?v=KnXXluzMad8>

[https://www.mvr.bg/press/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BB%D0%B5%D0%B4/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8A%D1%80-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/](https://www.mvr.bg/press/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BB%D0%B5%D0%B4/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8A%D1%80-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BB%D0%B5%D0%B4/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8A%D1%80-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/)

%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE-%D1%81%D1%8A%D1%81-
%D1%81%D1%8A%D0%B2%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8-
%D1%83%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%8F-
%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BC-%D0%B4%D0%B0-
%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D1%86%D
0%B8%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5-
%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%BA%
D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0
%B0-%D0%B8-%D0%B4%D0%B0-
%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D0%B5%D0%BC-
%D0%BD%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%
D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B8-
%D0%B7%D0%B0-
%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B5-
%D1%83%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%B8-
%D1%80%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B2-
%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D1%81-
%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-
%D1%85%D0%BE%D1%80%D0%B0?fbclid=IwAR1jkOcQZScIZauj5MPvrn91yWpfYi9tE
anyeWm3z1-zASpSkNoZAh0N65w
<https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2135512728>
<https://news.lex.bg/%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%BE-%D1%87%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%81-%D0%B8-%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA/>
<https://iacp-sofia.mvr.bg/academy/%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0>
<https://www.mvr.bg/dhr/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8-main/%D0%BE%D0%B1%D1%8F%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8>