

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

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

**ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

**YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

Благоевград, 2023

Blagoevgrad, 2023

## **ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

НОМЕР 14, ТОМ 1, 2023

## **YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

VOL 14, ISSUE 1, 2023

**ISSN 2683-0426**

### **Главен редактор**

Доц. д-р Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България

### **Editor-in-chief**

Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

## **РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

### **EDITORIAL BOARD**

- Assoc. Prof. Maria Soledad Palacios Gálvez PhD, University of Huelva, Spain
- Assoc. Prof. Violeta Luque Ribelles PhD, University of Cadiz, Spain
- Проф. дпсн. Веселин Василев, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Veselin Vasilev Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. дпсн. Румен Стаматов, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Rumen Stamatov Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. д-р Станислава Стоянова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Stanislava Stoyanova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Теодор Гергов, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Teodor Gergov, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Русанка Манчева, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Rusanka Mancheva PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Иван Кръстев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Ivan Krestev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д.н. Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev D.Sc., SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Биляна Йорданова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Bilyana Yordanova PhD, SWU „Neofit Rilski“,
- Доц. д-р Наташа Ангелова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Natasha Angelova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

### **Технически редактор**

#### **Editorial assistants**

- Ас. д-р Благовеста Дафкова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Blagovesta Dafkova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Ас. д-р Ива Димитрова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Iva Dimitrova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

ЗАЩИТЕНИТЕ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИКАЦИИТЕ СИ ОСТАВАТ ОТГОВОРНОСТ НА  
АВТОРИТЕ.

THE VIEWS EXPRESSED IN THE PAPERS ARE THEIR AUTHORS` RESPONSIBILITY

## У В О Д

Уважаеми Колеги,

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

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

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

Гл. редактор: Доц. д.н.Стоил Мавродиев

## INTRODUCTION

Dear Colleagues,

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

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

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

Editor-in-chief: Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, D.Sc.

# Table of Content

## Theoretical Articles

TO THE FORGOTTEN "THEORY OF GROUP DEVELOPMENT"(Rusanka Mancheva)pp.1-7

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIGITAL CONSUMPTION (Ivan Krastev) pp.8-13

MODEL FOR INCREASING THE MOTIVATION AND CREATIVITY OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS (Blagovesta Dafkova) pp.14-21

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FASHION - A MEANS OF SOCIAL BELONGING, COMMUNICATION AND IDENTITY (Natasha Angelova) pp. 22-28

THE SIGNIFICANCE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD (Tsvetelina Hadzhieva) pp.29-33

## Research Articles

RELIABILITY OF AN ADAPTED SELF- ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL CONSISTENCY AND RESULT STABILITY (Bacheva & Stoyanova) pp.34-41

POSITIVE AND NEGATIVE PERSONALITY EXPECTATIONS AND INDIVIDUAL EVALUATION OF COLOR CONTEXT (Bilyana Yordanova) pp.42-47

INDIVIDUAL FEATURES OF "OPTIMISTIC – PESSIMISTIC" DIMENSION TO SHAPE AND SYMMETRY OF VISUAL STIMULI (Bilyana Yordanova) pp.48-54

AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT (Simona Nikolova) pp. 55-65



## Theoretical article/ Research article

КЪМ ПОЗАБРАВЕНАТА „ТЕОРИЯ ЗА ГРУПОВОТО РАЗВИТИЕ“ НА У.БЕНИС И Х.ШЕПАРД

TO THE FORGOTTEN "THEORY OF GROUP DEVELOPMENT" BY W. BENIS AND H. SHEPARD

Assoc. prof. Rusanka Mancheva PhD

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

Email: r.p.mancheva@swu.bg

### Резюме

*В съвременните научни теории за развитието на групите, теорията на двамата автора Уорън Бенис и Хърбърт Шепърд се използва по-рядко. Съвременното и звучене е в подробното представяне на двете области на вътрешна неопределеност: зависимост (отношение към властта) и взаимозависимост (личностни отношения). Групата достига своя стадий на ефективна комуникация само тогава, когато нейните членове придобият адекватни средства за анализ на груповия си опит с поглед към бъдещето. Фазите на групово развитие ( отношение към властта и взаимозависимост) подпомагат този процес.*

**Ключови думи:** *стадии в развитието на групата, междуличностни отношения, власт, зависимост и взаимозависимост, влияние и близост*

### Abstract

*In modern scientific theories of group development, the theory of the two authors Warren Bennis and Herbert Shepherd is used less often. Contemporary and resonant is the detailed presentation of the two areas of internal uncertainty: dependence (relationship to power) and interdependence (personal relationships). The stages of group development (relationship to power and interdependence) support this process.*

**Key words:** *stages of group development, interpersonal relations, power, dependence and interdependence, influence and proximity*

През 60 те години на миналия век, двамата американски психолози Уорън Бенис и Хърбърт Шепърд представят в списанието „Човешки отношения“ (Human Relations, 1956) идеята си за развитие на отношенията между членовете на групите. Те се базират главно на наблюденията им от петгодишен период на обучение на студенти в „групова динамика“. Основната цел на обучението е подобряване системата на междуличностно общуване в групите за самоанализ. Може

би поради това, самата теория по-късно се възприема като „психоаналитична трактовка на проблемите на властта“ (Иванов,1995) Анализирайки поведението на студентите, авторите стигат до заключението, че зависимост и взаимозависимост, власт и любов, влияние и близост са централни проблеми в живота на всяка социална група. Те са онези критерии, чрез които може да се установи развитието или движението на групата към „зрелостта“. Две са ключовите думи: движение и зрялост. За разлика от класическата теория на Курт Левин, според която групата се развива като единно цяло на базата на връзката между нейните членове, в тази теория развитието на групата се основава на типологията на междуличностните отношения и осъзнатостта от принадлежност към групата. В представите на К. Левин „динамично равновесие на полето“, включващо типологията на отношенията, се свързва с възникването на напрежение или изменение в един или няколко елемента на групата. Отношението на останалите елементи към напрежението, което завладява цялата група, води до промени в отношенията между тях. Точно това е динамичността или развитието на групата като единно цяло. Промените се основават на разсъжденията и убежденията, които направляват индивидуалното поведение, което е функция на личността и външните фактори на средата, а моделът на промяната включва четири базисни процеса: размразяване, промяна, замразяване и влияние. (Левин,2000) Важно достижение на автора е разкриването на връзката между тези процеси и влиянието на лидерския климат. (Brendtro, Mitchell, 2010) И сега трите лидерски стила (авторитарен, демократичен и либерален) се използват най-често за обяснение на взаимоотношенията в групите по вертикала.

Развитието на групата за У.Бенис и Х. Шепърд е също процес, но не толкова динамичен, а основаващ се на създадените и наложилите се отношения към властта и между членовете. Научно обоснован е аналогът, който авторите правят с развитието на личността. Така, както личността е способна да разрешава своите вътрешни конфликти, да мобилизира своите ресурси и да предприема разумни действия (когато я обхване тревожност), да извлича уроци от своя опит, да анализира случващото се и да прогнозира бъдещето си, така и групата в своето развитие постепенно преодолява препятствията, свързани с ефективната комуникация между членовете. Като зряла се определя онази група, която отчетливо осъзнава това, което прави, за разлика от незрялата, която търси начини да открие себе си. За да може да съществува, групата намира форми за постигане на съгласие, изработвайки собствени критерии за вътрешна съгласуваност. Значимо достижение на двамата автори е разбирането им за това, че групата достига своя стадий на ефективна комуникация само тогава, когато нейните членове придобият „адекватни средства за анализ на груповия опит, което и позволява да различава, или да установява, съответствие между миналия и опит и настоящето с поглед към бъдещето.“ (Бенис, Шепард, 1984) Това времево единство е основният конструкт в развитието на междуличностните отношения. Всеки член се стреми да обезпечи своите потребности, без заплахата за загуба на самооценката си в момента. В съвременния си контекст това е оценката за груповата ефективност, спомагаща за развитието на групови отношения, лишени от страх, заплахи или омраза. Проблемите в разбирането на взаимоотношенията, които възникват във всяка конкретна група, реално са следствие от неповторимите резултати от съчетанията на личностите, които влизат в нея. В този смисъл докато групата не създаде методи за намаляване на неопределеността в ситуациите в които членовете и участват, не е възможно групата да функционира пълноценно и най-важното да се придвижва към зрелостта.

### **1. Области на вътрешната неопределеност: зависимост (отношение към властта) и взаимозависимост (личностни отношения)**

Съвременното звучене в разбиранията на У.Бенис и Х.Щепард е най-вече в разкриването на областите на вътрешна неопределеност на групите. Поради различните личностни характеристики, на членовете, в тях се наблюдават ориентации към властта относно вземането и разпределението и между тях. Това е обосновано от самата ориентация на членовете един към друг, като в същото време ориентацията е насочена и към търсенето на относителна независимост в отношенията. Така определена част от ориентацията на членовете на групата, един към други, се свързва с отделна (макар и не голяма) ориентация към властта и в същото време стремеж към позитивни

## TO THE FORGOTTEN "THEORY OF GROUP DEVELOPMENT"

междупличностни отношения. Ако се анализира груповото поведение, това вероятно е добрата изходна точка за това. В съвременните социални групи лидерските позиции са плод на компилацията между личностния ресурс и социалните оценки. Членовете на групата са в състояние да прогнозира лидерската позиция на определен свой член, не толкова в готовността му за нея, колкото в съответствието между ситуацията и възможността на лидера да се справи с нея. Динамиката на отношенията на членовете на групата постоянно са в двете плоскости – очаквания за справяне с властта от тях и към тях, която е делегирана или наложена, желана или нежелана и доверие (подкрепа) или недоверие (противопоставяне) в ежедневните междупличностни отношения. Неопределеността идва от амбивалентността на зависимостта към властта от една страна и търсенето на положителна взаимозависимост с останалите членове на групата. Какъвто и стил на ръководство да използва лидера, неопределеността се запазва като дуалистично преживяване.

Важен елемент в „теорията за груповото развитие“, на двамата автори, е и това, че като основни препятствия за установяване на ефективна комуникация те приемат ориентацията към властта и близостта, които са неразделна част от реалното поведение на всеки човек в групата. Противопоставянето, подчинението и бягството от всякакви реакции, са типични за тези, които олицетворяват властта; деструктивното съперничество, емоционалното потискане или бягството от типични за личността реакции, възпрепятстващи установяването на съгласувана съвместна активност. Подобно поведение, свързано с тези ориентации е насочено към „поробване“ на себе си, околните и разрушение на ситуацията, то възпрепятства създаването, приемането и постигането на груповите цели. Разбира се, може да се приеме, че те успешно използват тезата на Фройд за силата на властта, успешно се ориентират към обосноваване на ориентацията на членовете на групата към властта като първична и частично детерминирана от тях. От една страна те се стремят към властова позиция, а от друга се нуждаят от властта въобще, за да се чувстват сигурни. В същото време я отричат, защото се възприемат като зависими от нея.

В своето развитие всяка група преминава през концентрацията на вниманието на отношенията към властта, което прави възможен преноса на това внимание върху междупличностните отношения. Този преход определя и двете фази в развитието на групата. Всяка от тях структурира подфази, които са следствие от амбивалентната ориентация на членовете. Във фазата на властта групата осъществява движение от концентрация на вниманието на подчинение (чрез концентрация на внимание на непослушание) към разрешението на проблемите със зависимостта. През втората фаза на междупличностните отношения (формираща зависимостта) групата се движи от фиксация на вниманието на идентификация между членовете на групата чрез концентрация на вниманието на индивидуалната идентичност към разрешаване на проблема с взаимозависимостта (Беннис, Шепард, 1984, 144). Личностните аспекти (по терминологията на авторите) на членовете на групата са пряко свързани с груповото развитие. Аспектът на зависимостта включва типичните индивидуални структурни отношения към лидера или системата от норми. Тези членове на групата, които приемат правилата, предизвикателствата, процедурите, експертността влизат към категорията на зависими. Тези членове, които не приемат структурата на властта са противоположното - контрависими. Освен тях има междупличностен аспект включващ структурни отношения между членовете на основата на емоционалната и когнитивна близост между тях. Тези членове, които не се успокояват, докато не установят висока степен на близост с всички останали са назовани „свърхличностни“. Онези, които се стремят да избягват близостта са на противоположния полюс „контраличностни“. И едните и другите са част от групата. Психодинамиката на развитието включва и различен тип отношения - членовете на групата, които проявяват определена компулсивност в приемането или отхвърлянето на зависимостта се възприемат като конфликтни личности. Членовете, които постоянно заемат зависима позиция, по отношение на всяка власт, придобиват убеждението, че на властта не трябва да се вярва, не се доверяват на никого и поради това не използват опита си в бъдещи действия. Те не са конфликтни, а стереотипни и групата, спрямо тях, няма очаквания. Дълбокото, но не осъзнато недоверие, е свързано с демонстрирано поведение на послушание и затова както крайно зависими, така и контрависимия само в определени ситуации може да се превърне в конфликтни личности.

Наличието на конфликтност обяснява драматичните преходи от екстремална зависимост към екстремална форма на противопоставяне. В този смисъл и двата вида зависими отношения независимо, че са противоположни по разбиране, в психологичния си смисъл са близки по проява. „Безконфликтната“ личност е независимата личност, която умее да прави изводи от своя опит и това и помага да оцени адекватно настоящата ситуация, но може лесно да се ориентира към линията на подчинението или „бунта“. Тя е лишена от компулсивността и при нея не възниква нарушение на комуникацията, докато личността с конфликтна зависимост демонстрира подчинение в тази част на комуникацията, която приема като заплаха, и недоверие или бунтарство когато това липсва. Членовете на групата, които са неконфликтни по отношение на аспектите на зависимостта и междуличностните отношения, според авторите, обезпечават основните постижения на групата към ефективна комуникация. Неконфликтните действия по отношение на проблемите в дадената фаза на групово развитие, са фактор за преминаване на групата на следващо ниво (фаза) на развитие. Такива действия се превръщат в барометрични събития, а техните инициатори влизат в ролята на катализатори. Катализаторите са тези, които са способни да намалят неопределеността, характерна за дадена фаза, а лидерството може да се определи посредством тях (членовете на групата могат да се сблъскат с трудности при разрешаването на проблемите с властта и влиянието, ако между тях няма такива, които да са неконфликтни по отношение на зависимостта)

## **2. Фази на групово развитие**

Развитието на отношенията в групата предполага не само движение във времето, но и последователност, насочена към прогрес. Още от първия ден на съществуване на групата нейните членове започват да реализират отношения, които са насочени към избягване на тревожността. Последната съпътства преживявания, свързани с обособяването на групата. Това, според авторите, е началото на първата фаза: „Зависимост“ и субскалата „зависимост-бягство“. Процесът на общуване между членовете на групата включва обсъждане на общи теми и „безплодни опити за търсене на обща цел“, така членовете подсигурият собствената си безопасност (разказват си забавни истории, част от биографии, анекдоти, правят се опити за привличане на внимание). Търсенето на обща цел е насочено към отстранение на причините за тревожността и удовлетворяване на актуалната потребност от безопасност. Всъщност отсъствието на ръководител, а не липсата на групова цел е в основата на тревожността. Потребността от ръководство е свързана с очакването на правила и поощрение за успех. Поведението на ръководителя се разглежда като техника, а невъзможността за откриване на обща групова цел, за него е предлог да покаже безпомощността на групата без него. Той демонстрира одобрение и защита и контролира живота на групата. Спрямо него, едни членове на групата проявяват опасения относно своето бъдеще, други повишават тревожността си, свързана с чувството на безпомощност в ситуации на заплаха от загубата на внимание. Тези алтернативи са начални етапи в адаптацията към зависимостта и контразависимостта. Членовете със зависима ориентация очакват от ръководителя да им подсказе как да се държат и какво поведение да следват. Тези с контразависима ориентация се стремят да открият в поведението на ръководителя действия, който им дават основание да възроптават и дори да изискат правила, чрез които могат да го критикуват. Неопределеността на ситуацията, на този подетап, за някой се приема като непоносима, затова те предприемат поведение, което знаят (от личния си опит) че преди това е било одобрявано. Цялостното поведение е насочено към това да се получи одобрение от страна на ръководителя, а неговите реакции и дори изказвания са обект на скрито наблюдение. Адекватността на неговите интерпретации няма значение. Опитите за получаване на одобрение са основани на имплицитното предположение за потенциалната способност на ръководителя да твори добро и зло и продължава до този момент, докато активните членове на групата не изчерпат поведенческият си репертоар, който им е носил успех в миналото. Втората субфаза е „контразависимост-бягство“. Тя се появява когато ръководителят няма успех в удовлетворяването на потребностите на групата и членовете променят реакциите си. В много отношения тази субскала е най-стресогенна и неприятна в живота на групата. Слабостта на ръководителя води до ролята му на всемогъщ и същевременно



## TO THE FORGOTTEN "THEORY OF GROUP DEVELOPMENT"

безвластен, което разделя групата на враждуващи подгрупи. Ако враждебността преди това се е контролирала, сега се изразява открито от членове на групата и това поставя под въпрос властта и ролята на лидера. Обсъждат се проблеми, свързани с некомпетентността на лидера да влиза в ролята на ръководител и всеки член на групата може да има претенции за лидерство. Основните признаци на тази субскала е образуването на противостоящи подгрупи, които повлияват живота на групата и освобождаване на членовете на групата от властта на лидера. Развитието на групата зависи от поведението на ръководителя, неговата мъдрост, сила, компетентност да ръководи. Ако той желае да властва подкрепя противопоставянето и така изостря отношенията, което води до катастрофа. Ръководителят постоянно търпи загуби на доверие, защото не успява да удовлетвори потребностите на групата, никой не се осмелява да му каже открито мнението си и членовете на групата се включват във взаимно разрушително поведение, включващо заплахи, обиди и демонстрация на покорност и желание за напускане. Следващата – трета субфаза е „разрешение-катарзис“. На нея се активират онези групови конструктивни сили, които не са били ефективни до този момент. Във всяка от противопоставящите се групировки възникват отношения на взаимна поддръжка, тъй като членовете се чувстват изолирани и безпомощни. Ролята на ръководителя спада, което води до ориентация на зависимост от разрешаващи свободата действия. Не малка част от членовете на групата стават пленници на дилемата „зависимост-контразависимост“ и се самоопределят като независими и ефективни за групата. Те не влизат в тесни връзки с враждуващите подгрупи, тъй като не се идентифицират с нито една от тях, но загубват много енергия в безплодните си усилия за постигане на компромис при възникване на вътрешногрупови разногласия. Отношението им към властта е амбивалентно и приемат за истина това, което се поставя като обяснение за разногласията в групата и приемат ролята на ръководители с интерпретациите за това. Те успяват да избегнат поляризацията и стереотипното поведение. Действията на ръководителя само влошават разкола в групата. Според авторите продължителността на груповото развитие в тази субфаза е неопределено, но не и продължително, защото освен ръководителя в групата има и други влиятелни сили. Остри промени или неочаквани събития, обаче, рязко променят това.

Втората фаза, назована “Взаимозависимост“, има отношение към проблема за разпределение на отговорностите и ориентациите по отношение на взаимозависимостта: близост, дружба, идентификация. Понятията са съотносими с периода на юношеството, който се отличава от този на детството по потребността от равенство, избор на приятелски кръг, който има сходни нагласи по отношение на авторитетите и активността. В началото на субфазата „очарование-бягство“ групата се чувства щастлива, сплотена и отпусната, а всяко напрежение се преодолява със смях и шеги. Междусобиците (от първата фаза) са свежи в паметта на групата, и за това членовете и полагат усилия за ограничаване на разногласията и поддържане на атмосфера на хармония, всички решения се взимат единодушно и се усеща катарзисната, лечебна функция на индивидуалната активност, което води до повишение на непосредствеността и удоволствието от общуването. С времето се разбира, че това е измамна хармония и затова започват да се формират норми за избягване на грешките от болезненото минало с цел създаване на автономия и приемане на реалистични собствени роли в групата. Поддържането на хармонията, обаче, налага отношения, които се отдалечават от собствените преживявания и могат да доведат до загуба на себе си – собствените егоистични стремежи се подчиняват на „общото благо“ и всеки член смята, че групата очаква той да се откаже от всичко в името на общата солидарност. Невинното, на пръв поглед, разделение на групата на подгрупи става отдалече – всеки се опитва да се предпазва от това, останалите да приемат, че подкрепя едни и не подкрепя други членове. Появява се усещането, че трябва да се работи заедно, но има трудности в това. Постепенно настъпва регрес – членовете очакват лидера да легитимира активността на всеки. Тази интеграция не съществува дълго, по-скоро започва да се възприема като лъжлив опит да се разрешат междуличностните проблеми, отричайки съществуването им. Очарованието от възприемането на всички се заменя с очарованието от част от групата и разделиението приема нова форма на организация, основана на тревожността от нарушената взаимност. Групата преминава в следващата субфаза с название „разочарование-схватка“ включваща разделение в резултат на противоположни и крайни нагласи

на база близост, желателност и нарушени междуличностни отношения. Антиличностните членове на групата се обединяват с цел съпротивление срещу последващи включености, от необходимостта за запазване на положителните отношения. Независимо, че подгрупите са противоположни, съществуването им се основава на общ принцип – избягване на реални контакти с членовете на противоположната подгрупа, като единствен път за поддържане на самооценката е търсенето на доказателства за поносимост и страха, че близостта ще предизвика презрение. Наличната тревожност се отразява в пренебрежителни забележки и изказвания по отношение на групата и сравнение с други групи. Търсят се форми за доказване отсъствието на групов морал и нейната неспособност да се справи с проблемните зони в отношенията. При обяснение на поведението антиличностните членове представят причини, нямащи отношение към групата, а свръхличностните обясняват всичко за сметка на процесите на приемане и отхвърляне от групата. Тенденцията е за общо отричане на групата и нейната значимост като привлекателна и безопасна. Състоянието на тревожност е съпътстващо и е отговор на всяка ситуация, оценена като опасност за самооценката на личността относно принадлежността и към групата. Логично е тя да не харесва всички нейни членове, но не желае да не се идентифицира с групата като цяло. Тази личностна зависимост от групата се актуализира в субфаза шест „съгласувана обоснованост“. При нея в групата официално действат две сили, принуждаващи я да се стреми към разрешение на проблемите с взаимозависимостта. Всяка от двете групи възприема този процес по различен начин. Според У. Бенис и Х. Шепърд активността на всеки член на групата, от гледна точка на отношенията в нея, се свързва с очакванията за групов отговор. Основания за това са желанието и способността на членовете на групата да проверят достоверността на собствените си самовъзприятия с помощта на другите. Страхът от отхвърляне отпада при съпоставяне с реалността, напрежението, възникващо вследствие на тези опасения се разреждат в процеса на открито обсъждане на ролята на всеки отделен групов член. Ако това се случи в откритата комуникация всеки член успява да вербализира личните си концептуални схеми за разбиране на човешкото поведение – своите собствени и тези на другите.

Разкривайки същността на двете фази в развитието на групата, авторите се водят от идеята, че описаното се отнася до обучението на студенти в „групова динамика“, поради което при финалните срещи поставят няколко основни принципни положения, които помагат за саморазкритие на всеки един от членовете. В края на последната шеста „субскала“ работата с групата ги включва задължително:

- членовете на групата възприемат различията помежду си, като не ги свързват с оценките в плоскостите лош-добър;
- конфликтите между членовете на групата са на съдържателна, а не емоционална основа;
- решенията се взимат в резултат на рационална дискусия, а не чрез принуда към единомислие;
- участниците осъзнават своята включеност и други аспекти на груповия процес без притеснения и тревожност;
- в процеса на личностното си оценяване участниците придобиват по-пълна информация за всеки член на групата. Това способства за усъвършенстване на комуникацията и оценката на ролевото изпълнение.

В действителност тези подходи се използват и в реалното функциониране на групите, тъй като те също разрешават проблеми, свързани със зависимостта и взаимозависимостта. Важна роля в този процес играят отношението и поведението на ръководителя. Той въздейства върху способността на групата да реши проблема със зависимостта. Прекалено зависимите хора са убедени в наличието на конфиденциални отношения между тях и ръководителя, а личността чиято тревожност расте при заплахи, свързани с близост, може да демобилизира групата.

### **Заклучение**

## TO THE FORGOTTEN "THEORY OF GROUP DEVELOPMENT"

В съвременните научни реалности теорията на У.Бенис и Х. Шепърд е по-малко използвана. Предположенията за това са много - тя не представя развитието на групата в динамиката на единството, а поставя акцент върху отношенията между членовете и. Освен това типологията на тези отношения конструира процеси на взаимодействие, създавайки предпоставка за формиране на усещане за взаимозависимост, която обаче е временна. Общата групова активност е сведена единствено до междуличностните отношения, което омаловажава дейността ефективност. Структурата, дори фазите, които авторите описват, успешно се използват за обяснение на груповата динамика в аспектите единствено на различни форми на личностна ефективност (професионална, учебна, производствена, трудова, организационна).

Теорията има много положителни страни, които я правят значима. Взаимозависимостта и зависимостта, властта и любовта, влиянието и близостта са все характеристики в живота на всяка социална група. В повечето организации именно неписаните правила направляват разпределението на властта и степента на близост между хората. Така, както в групите за тренингово обучение ( която е реалната среда на теоретичните анализи на авторите) и в реалните групи зоните за неопределеност са явление и предмет на анализ. Основните затруднения или проблемни зони в междуличностните комуникации могат успешно да се обяснят с теорията. Тя ги търси в корените на липсата на гъвкавост в интерпретацията и оценка на действия, пренесени от собствения неуспешен опит на взаимодействие с други хора в други условия и ситуации. Освен това желанието за получаване на любов или власт, чрез формиране на усещане за зависимост води до неадекватна оценка на реалните междуличностни отношения или прави интерпретацията им неадекватна. Придвижването на групата към разрешаване на проблемите с груповата идентичност, знанията за тях по описаните фази, прави измеренията на междуличностните отношения разбираеми и в известна степен предсказуеми. Това се обосновава от ролята на конфликтните и неконфликтните членове на групата за развитието на тези отношения. Освен това способността на групата да се развива, да се придвижва към зрелостта, се основава на свободата на нейните членове от смесените с тревожността реакции на проблемите на и с властта (или близостта) да се потърсят форми за проява на активност, която да намали напрежението ( Bennis, Shephard, 1956)

Важно откритие на двамата автори е значението на „барометричните събития“, които спомагат групата да се придвижи от една фаза в друга. Основни събития за това са: смяна на ръководителя като част от проблема на зависимостта и изискване на оценка за това. За организационната психология това е важен момент в процеса на промяна и стимулиране на нови междуличностни отношения и трупане на опит от групата в това. По-големият опит я прави по адекватна към оценката и на властта, принадлежността и идентифицирането с тях. С всеки ръководител групата се стреми към автономия, но се осланя на властта. Това показва, че фазите на груповите отношения еволюират, независимо че участниците в групите са едни и същи или властовите позиции са динамични - актуален аспект в организационните отношения.

### References

- Bennis W,Y.Shepard (1984) *Teoriya gruppovogo razvitiya*, V: *Sovremennaya zarubezhnaya sotsialnaya psihologiya*, pod red. G.M. Andreeva, N.N.Bogomolov, L.A.Petrovski, Moskva, Moskovskogo universiteta,142-161.
- Ivanov, I (1995). The pedagogical authority of the teacher. [Pedagogicheskata vlast na uchitelya]. Shumen: Aksios
- Levin, K. (2000). *Teoriya polya v sotsialnyh naukah*. SPb, Rechy.
- Bennis, W. R, Shephard, J. A. (1956) A theory of group development in *Human Relations*,vol 9(4) pp 415-466, vzeto ot <https://psychodrama.org.nz/wp-content/uploads/resources/a-theory-group-development.pdf>
- Brendtro, L. K., Mitchell, M. L. (2010). The profound POWER of groups. *Reclaiming Children and Youth*, 19(3), 5-10, vzeto ot <http://search.proquest.com/docview/852757461?accountid=1229>



## Theoretical article

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА ДИГИТАЛНОТО ПОТРЕБЛЕНИЕ

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIGITAL CONSUMPTION

Assoc. prof. Ivan Krastev, Ph.D. \*

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

Email: [iv.krastev@swu.bg](mailto:iv.krastev@swu.bg)

#### *Резюме*

*Съвременните ИКТ средства трансформираха досегашните представи за предлагане и търсене на стоки в екстремна форма на сегментиране, при която предлагането е насочено към отделния потребител въз основа на неговите строго индивидуални нужди и предпочитания, а персонализираното търсене в мрежата от своя страна създава предпоставки за нарушаване на поверителността на потребителя. Проследяването на цифрови следи позволява на търговците да разбират своите потребители и тяхното онлайн поведение и да отправят подходящи послания към потенциалните купувачи. В случай на потенциална покупка, потребителят осъществява процес на вземане на решение, който се описва като процес свързан с осъзнаване на необходимостта за притежаване на продукта. Следователно връзката между потребителя и търговеца се детерминира от миналия опит и е решаваща за изграждането на обща стратегия за дигитално потребление.*

**Ключови думи:** *психологически анализ, дигитална търговия и потребление*

#### *Abstract*

*Modern ICT tools have transformed the previous notions of supply and demand of goods into an extreme form of segmentation, where the supply is directed to the individual consumer based on his strictly individual needs and preferences, and personalized search on the web, in turn, creates prerequisites for violation of user privacy. Digital following allows marketers to understand their users and their online behavior and to target relevant messages to potential buyers. In the case of a potential purchase, the consumer carries out a decision-making process, which is described as a process of realizing the need for the product. The relationship between the consumer and the marketer is therefore determined by past experience and is crucial to building an overall digital consumption strategy.*

**Key words:** *psychological analysis, digital commerce and consumption*

Промените по отношение на модернизиранието на комуникациите, с цел преодоляване на физическата дистанция и облекчаване на потребителите в търсенето на подходяща стока, удовлетворяваща конкретните им нужди доведоха до по-персонализиран подход, който има за цел да изгради взаимоотношения с потребителите, които са отвъд формалното предоставяне на характеристики на продукта и където потребителя да изпита оптимално удовлетворение от

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIGITAL CONSUMPTION

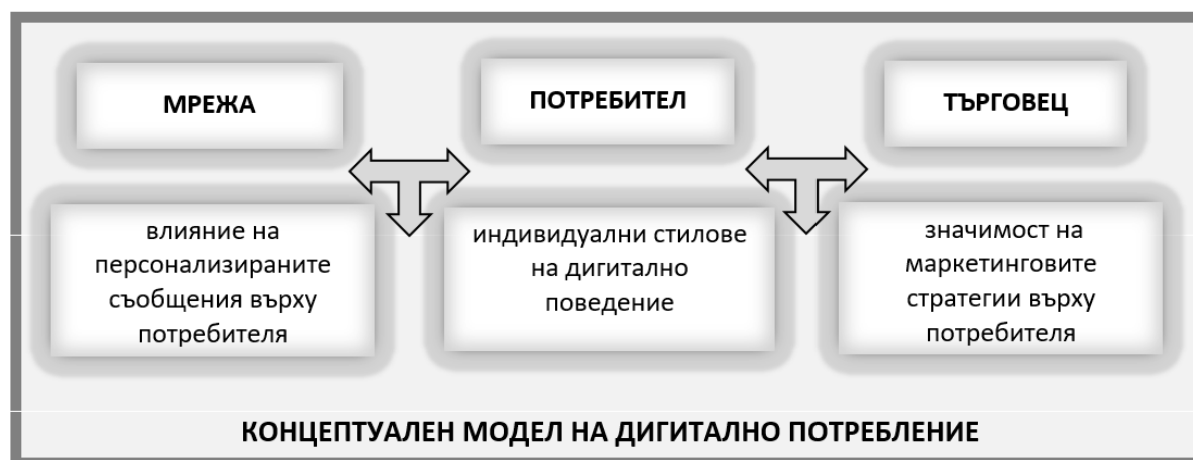
адекватността на предлаганата стока или услуга. Поради това е важно търговските дружества да управляват всяко взаимоотношение индивидуално, за да се максимизират ползите, като се акцентира върху идентифицирането на различни нужди и ценности сред потребителите, а за да се реализира това успешно, информацията трябва да бъде подробна и актуализирана. Дигиталният подход за събиране и съхранение на информация води до повишено познаване на поведението на потребителя, съдейства за конкурентоспособността и паралелно с това намалява оперативните разходи (Bankole, & Bankole, 2017).

Технологията винаги е имала важна роля в обществените промени като цяло и в икономическия растеж. В миналото компаниите не можеха да използват големите бази данни, съдържащи лична информация за потребителското поведение и следователно трябваше да продават продуктите си предназначени за големи сегменти от широката публика. Традиционният тип търговска дейност подчертава предимствата на конкретен продукт за големите потребителски общности. Противоположно на него дигиталното сегментиране разделя пазара на по-малки хомогенни групи с цел идентифициране на целеви групи и създаване на увеличена потребителска стойност (Xu, Peak, & Prybutok, 2015). В последно време дигиталната търговия се превърна в крайна форма на сегментиране, а фокусът се е изместил от по-малки хомогенни групи към отделния потребител въз основа на специфичните лични предпочитания.

Индивидуалните предпочитания най-общо казано, се повлияват от субективното възприятие на обективната действителност или от начина по който се анализира заобикалящата среда и може да се разглежда като филтър между външна и вътрешна интерпретация от гледна точка на личността или момента когато настъпи осъзнаване чрез сетивата. Следователно възприемането на дадена ситуация може да варира от индивид на индивид в зависимост от много фактори като субективизъм, очаквания и минали преживявания (Yordanova, 2019a).

Потребителят възприема предлаганите стоки като непрекъснато сравнява и съпоставя както положителните им характеристики, така и отрицателните, следствие на което изгражда благоприятна представа за стоката, респективно услугата или напротив финализира процеса на колебание поради преобладаващи неблагоприятни характеристики. В непозната ситуация възприятието се базира върху рационални заключения, където индивидът може да прояви висока критичност. Ако нямат предварителна информация (презентиране на нов продукт), хората са склонни да създават очаквания въз основа на стандарт (предишен опит) и по този начин да оценят новата ситуация или в случая продукт. В познати ситуации възприятието се основава на емоционални фактори, където очакванията за това как трябва да функционира даден обект играят голяма роля. Следователно възприемането на дадена ситуацията има тенденция да бъде неблагоприятно засегната, ако това, което се случва в действителност, не се припокрива с очакванията (Yordanova & Krastev, 2017b). Очакванията също могат да бъдат надминати, ако потребителят почувства, че е налице допълнителна стойност, което води до по-добро разбиране на ситуацията и по този начин увеличава шанса клиентът да се върне за следващи покупки. Важно е да се има предвид, че всеки потребител формира собствена представа за продуктите, което прави трудно да се предвиди продуктовото позициониране в мрежата, поради изключително субективната природа на крайния потребител.

На фигура 1 е представен концептуалния модел на настоящето теоретично изследване.



**Фигура 1. Ключови компоненти на дигиталното потребление**

Има няколко аспекта, чрез които могат да се изследват описаните по-горе явления. Поведението на потребителите в цифровата ера е нова, сложна и широко обхватна област, която трябва да бъде изследвана. Освен няколко теоретични рамки, изградени за тази цел, теориите трябва да бъдат заимствани от други области, защото теоретичните компоненти включват технологични, икономически, обществени и психологически фактори. Селективните фактори имат голямо въздействие върху личността, защото подсъзнателният фокус върху конкретен фрагмент може да повлияе драматично върху решението за предприемане на определено действие (Yordanova & Krastev, 2017a). В този случай, говорим за необходимостта от персонализиран маркетинг, тъй като потребителите наблягат на различни части от предложената реклама. Много трудно е да се предвиди начинът, по който потребителят, съзнателно или не, избира да се съсредоточи върху нещо и да формира мнение за него, защото процеса на вземане на решение за покупка се реализира винаги в специфичен социално-икономически контекст и повлиява ситуацията да се възприема като положителна или отрицателна (Zhang, Ren, Wang, & He, 2018; Kiosev, 2019).

Когато бъде получено персонализирано съобщение, потребителят може да избере или да игнорира съобщението или да го види като възможност или като заплаха в зависимост от възприятието. Както споменах по-горе, електронната търговия съдържа повече несигурност (неизвестност) от традиционното пазаруване. Използвайки различни дигитални канали като социални медии, имейли, блогове или уебсайтове, компаниите могат да изслушват, да отговарят и да се ангажират с клиентите си своевременно, като същевременно работят за адекватно справяне с притесненията на клиентите. Дигиталният маркетинг е в постоянен възход и ще продължи да расте, така че компаниите трябва постоянно да актуализират знанията си за това как да го използват, за да останат конкурентоспособни на пазара.

При пазаруване във физически магазин продуктът може да се види и пипне, а потребителят може да реши до колко информация иска да сподели с продавача (Anyaan, 2014). По време на онлайн пазаруването потребителите са принудени да споделят информация, необходима за изпълнение на покупката, а това може да повлияе начина, по който те възприемат цялостното

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIGITAL CONSUMPTION

преживяване (Gurleen, 2012; Yordanova, 2019b). Ако персонализираното рекламно съобщение се възприеме като твърде натрапчиво, то се разглежда от личността като възпиращ фактор за бъдеща покупка, защото нарушава усещането на потребителя за анонимност разбивайки поверителността на сърфирането. Опасенията за липсата на поверителност се основава на факта, че дигиталното потребление се създава от лична информация. В рамките на електронната търговия, личните данни често се разкриват, което за много потребители създава неудобство. Прехвърлянето и предаването на лична информация е едно от най-големите притеснения за потребителя в ерата на електронната търговия. Проследяването на предходното търсене и сърфиране в мрежата разкрива профила на потребителя, неговите очаквания, интереси, хобита което съответно означава, че той става по-удобна мишена на рекламно въздействие и все по-склонен да разкрива лична информация и за съжаление да стане потенциална жертва на недобросъвестни потребители на мрежата, а това може да окаже голямо влияние върху цялостното възприемане на дигиталното потребление (Spiekermann, Bohme, Acquisti, & Hui, 2015).

Дигиталното потребление позволява на компаниите в по-голям мащаб да събират и съхраняват данни за потребителското онлайн поведение и персоналните модели на пазаруване. Това създава дилема, тъй като става по-трудно за потребителя да остане анонимен поради факта, че онлайн дейностите могат да бъдат проследени и съхранени. Този опростен начин за проследяване на възможностите на потребителите и компаниите за съхранение на данни означава, че контролът и отговорността за личната информация се прехвърлят от потребителя към търговеца (Marzocchi, Morandin, & Bergami, 2013). Това от своя страна може да повдигне опасение за поверителността. Според Zhou, (2013) електронната търговия създава по-голяма чувство на несигурност, тъй като действителният продукт не може да се види физически. Въпреки това въздействието на дигиталните маркетингови дейности върху потребителите увеличат максимално възвръщаемостта на търговските инвестиции.



Фигура 2. Пет-етапен модел в поведението на потребителите по Kotler, et al., (2014)

Според Kotler, Keller, Ancarani, & Costabile, (2014) необходимостта от разпознаване на продукта е важен етап за търговските компании. По време на етапа на търсене на информация клиентът зависи от онлайн източниците в проучването на продукта, преди да вземе решение за покупка. Третият етап е оценката на алтернативите на този етап, тъй като помага на клиентите да сравнят различни опции. Етапът на вземане на решение за покупка е най-важният момент, когато клиентът решава дали да пазарува онлайн или в магазина, въз основа на продуктовото разнообразие, продажбените услуги и качеството на информацията. В края на пет-етапния процес на след вземането на решение за покупка, за търговците последването на поведението на клиента след онлайн покупката е най-важно, защото показва дали клиентът се интересува от закупуване на същия продукт и дали ще се върне, за да направи нова покупка, въз основа на това дали продуктът отговаря на нуждите му и дали клиентът е готов да остави отзиви за продукта онлайн.

Светът, в който живеем, е революционизиран от технологиите с бързи темпове през последните десетилетия. Интернет представлява незаменим източник на потребление на информация. Благодарение на глобалното си покритие, потребителите имат достъп до неограничен набор от оферти от компании по целия свят с минимално време и усилия. С едно просто щракване те могат да закупят продукт и да го доставят до входната им врата в рамките на няколко часа и имат денонощен достъп до информацията за марките. Началото на дигиталната ера и възходът на онлайн пазаруването водят до безпрецедентна трансформация на бизнеса – преминаване от традиционна масова комуникация към дигитално потребление. Традиционните маркетингови канали вече не са в челните редици на търговците, те са заменени от цифрови носители като смартфони, таблети, смарт телевизори и компютри за демонстриране на продукти и услуги на настоящи и бъдещи клиенти по всяко време и място. Дигиталната маркетингова практика е много важна за всички видове бизнес, тъй като може да се използва за постигане на всякакви цели, вариращи от комуникация в реално време с клиенти до увеличаване на продажбите, познаваемост на марката и управление на марката.

Събирането на огромни количества лични данни, може да остави потребителя с усещането, че компаниите са натрапчиви и прекрачват границата на поверителността. Респективно модерното дигиталното потребление може да провокира потребителя да се чувства така, сякаш търговските компании знаят твърде много за личния живот, а това може да предизвика негативен резултат в продажбите. Следователно особеностите на дигиталното потребление трябва да се обсъждат в психологически контекст, защото се явяват предпоставка за мащабни проучвания в сферата на потребителското отношение към персонализирания маркетинг, дигиталното потребление и процеса на вземане на решения за покупка.

## References

- Anyuan, S. (2014). Recommendations as personalized marketing: insights from customer experiences. *Journal of Services Marketing*, 28(5), ss. 414-427.
- Bankole, F. O., & Bankole, O. O. (2017). The effects of cultural dimension on ICT innovation: Empirical analysis of mobile phone services. *Telematics and Informatics*, 34(2), 490-505.
- Gurleen, K. (2012). Consumer's perception towards online shopping- the case of punjab. *International Journal of Management & Information Technology*, 1(1).



## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIGITAL CONSUMPTION

- Kotler, P., Keller, K. L., Ancarani, F., & Costabile, M. (2014). *Marketing management* (14th ed.). Milano, Italy: Pearson.
- Kiosev, J., (2019). Monographyata "Ikonomicheska psihologiya – savremenna interdisciplinarna nauka" [The Monography "Economic Psychology - Contemporary Interdisciplinary Science" by Author Ivan Krustev. Review], Bulgaria, Blagoevgrad, *Postmodernism Journal*, Vol. 9, No. 2, 337-341
- Marzocchi, G., Morandin, G., and Bergami, M. (2013). "Brand communities: Loyal to the community or the brand?", *European Journal of Marketing*, 47(1/2): 93-114.
- Spiekermann, S., Böhme, R., Acquisti, A., & Hui, K.-L. (2015). Personal data markets. *Electronic Markets*, 25(2), ss. 91-93.
- Yordanova, B. (2019a). *Esteticheski predpochitaniya na lichnostta* [Aesthetic preferences of personality], Bulgaria, Sofia, Simolini 94 Press.
- Yordanova, B., (2019b). Mnogofaktorno psihologicheskoto izsledvane na potrebitelskoto otnoshenie. [A multifactorial psychological study of consumer attitude]. *Yearbook of Psychology*, Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press 1 -5;
- Yordanova, B., Krastev, L. (2017a). *Psihologicheski modeli, podhodi i teorii za lichnostta*, [Psychological models, approaches and theories of personality], Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press
- Yordanova, B., Krastev, L. (2017b). *Individualni razlichiya – psihicheski efekti i osobenosti*, [Individual differences – mental effects and features], Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press
- Xu, C., Peak, D., & Prybutok, V. (2015). A customer value, satisfaction, and loyalty perspective of mobile application recommendations. *Decision Support Systems*, 79, 171-183.
- Zhang, M., Ren, C., Wang, G. A., & He, Z. (2018). The impact of channel integration on consumer responses in omni-channel retailing: The mediating effect of consumer empowerment. *Electronic Commerce Research and Applications*, 28, 181-193.
- Zhou, T. (2013). An empirical examination of continuance intention of mobile payment services. *Decision Support Systems*, 54(2), 1085-1091.



## Theoretical article

### МОДЕЛ ЗА ПОВИШАВАНЕ МОТИВАЦИЯТА И КРЕАТИВНОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

### MODEL FOR INCREASING THE MOTIVATION AND CREATIVITY OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

**Blagovesta Dafkova, Assist. Ph.D. \***

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

Email: [bl.dafkova@swu.bg](mailto:bl.dafkova@swu.bg)

#### *Резюме*

*Целта на настоящия доклад е да представи работещ модел за повишаване на креативността и мотивацията на ученици от начална училищна възраст. Описани са информационно и комуникационни средства, приложени в образователния процес, също са посочени и други методи породени от развитието на технологиите. Начинът на прилагане и очакваните резултати също намират място в доклада.*

**Ключови думи:** *Начална училищна възраст, мотивация, креативност, Програма*

#### *Abstract*

*The purpose of this report is to present a working model for increasing the creativity and motivation of elementary school students. Information and communication tools applied in the educational process are described, and other methods resulting from the development of technologies are also indicated. The method of implementation and the expected results also find a place in the report.*

**Key words:** *Primary school age, motivation, creativity, Program*

Програмата за повишаване мотивацията и креативността на учениците в начална училищна възраст, включва прилагане на ИКТ средства в образователния процес. съвременното поколение ученици е т. нар. Z-поколение, което е израснало с използването на информационни технологии, превърнали се в част от ежедневието им. Улесненият достъп до информация променя стандартните роли на учител и ученици, в процеса на усвояване на информация, като ролята на учениците от пасивно слушащи и възприемащи информация, предоставена от учителя, се променя на активни участници в образователния процес. Използването на информационни и

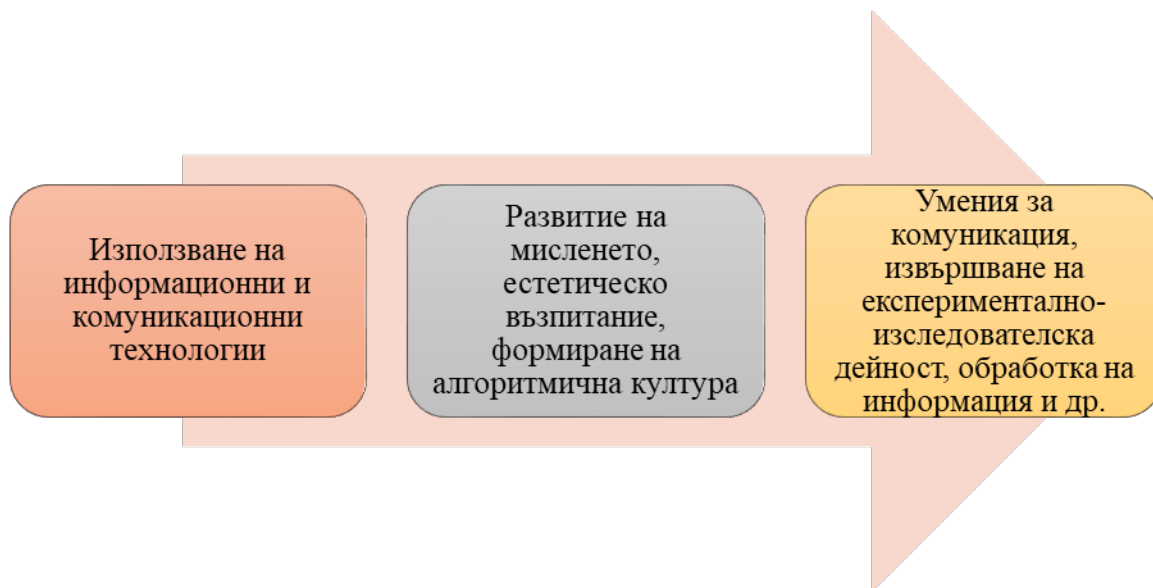
## INCREASING THE MOTIVATION AND CREATIVITY OF SCHOOL AGE STUDENTS

комуникационни технологии в началното образование, насърчава активното участие на учениците и оптимизира учебния процес (Dimitrova, Georgieva, Andonova, 2018, с. 370), като улеснява обучението по отношение на време, пространство и достъп до информация, като превръща технологиите не само в средство за провеждане на допълнително обучение, а в неразделна част от съвременни образователен процес, спомагащ за повишаване на неговата ефективност. Поради това информационните и комуникационни технологии се превръщат в средство за обучение, развитие на подрастващите, възпитание, извършване на диагностика на усвоените знания и осигуряване на информация, нужна за осъществяване на учебния процес. Използването на технологии в обучението допринася за:

- формиране на подходящ психологически климат, за реализиране на учебните дейности;
- използване на разнообразни методи за обучение;
- ограничаване на еднообразието в учебния процес;
- насърчаване активното участие на учениците;
- осигуряване на гъвкавост в работата на учителя;
- бърз достъп до различна информация.

Освен, че улесняват процеса на обучение, използването на технологии насърчава и развитието на детската личност (*фигура 10*).

**Фигура 10.** Развитие на детската личност чрез използване на информационни и комуникационни технологии в образователния процес



През последните години, в следствие на развитие на технологиите, настъпват промени в развитието на обществото, в което ИКТ имат все по-значителна роля в образованието, науката, културата и икономиката. Технологиите в обучението вече се основават на подход, насочен към използване на ИКТ средства в обучението, чрез който се комбинират най-новите постижения в

областта на педагогиката и методиката, с техническото развитие. Интегрирането на ИКТ средства в образователния процес, създава условия за постигане на оптимална учебна среда, в която се осъществява ефективен образователен процес.

По своята същност методите на обучение включват методите и принципите, които се използват в процеса на преподаване. Методите могат да включват участието на класа в демонстрация, репетиция или комбинация от тях, като изборът на конкретни методи се определя от спецификата на преподавания предмет и знанията и уменията на учениците в конкретния момент, както и от тяхното мотивиране за използване на различни от традиционните методи за обучение. Основно методите на обучение се разделят на три групи, представени на следващата *фигура 11*.

<b>Информационен метод</b>	<b>Феноменологичен метод</b>	<b>Кооперативен метод</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Устно или писмено представяне на факти, дефиниции, обяснения и доказателства.</li> <li>• „Класическо“ дидактично преподаване с разяснения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Използване на демонстрация на явления, събития и процеси.</li> <li>• Знанието се формира чрез сетива и емоции.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знанията и уменията се формират съвместно в група.</li> <li>• Често се формират по-малки колективи за изпълнение на определени задачи.</li> </ul>

**Фигура 11.** Методи за обучение (Terzieva, Kademova-Kacarova, 2013, с. 239)

Използването на технологии в обучението, се отнася до всички възможни технически средства и инструменти, които могат да бъдат използвани, като: среда за трансфер на знания и информация – компютър; аудиовизуални средства; интернет-базирани ИКТ системи и др. Самото техническо оборудване (хардуер) и включването на подходящи софтуер, за предоставяне на учебните материали, определя вида на използваните ИКТ базирани методи за обучение. Според функциите си ИКТ средствата могат да се разделят на четири големи групи (*таблица 13*).

Таблица 13. Видове съвременни ИКТ средства, използвани в обучението (Stefanov, 2012, с. 15-20)

<i>ИКТ средства</i>	<i>Специфика</i>
<b>ИКТ средства за учене, преговор,самоподготовка и получаване на обратна връзка</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Електронни платформи към учебници, предлагащи разнообразие от интерактивни задачи, мултимедийни презентации, електронни кръстословици, компютърни дидактични игри и др. <i>Пример за такива платформи са Kitaboo и mozaBook.</i></li> <li>• Интерактивни бели дъски.</li> </ul>
<b>ИКТ средства, улесняващи търсенето, изследването и проучването на информация</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• За изпълнение на различни задачи, свързани с търсене на текстова информация, изображения или видеоклипове.</li> <li>• Мултимедийни образователни дискове.</li> <li>• Мисловни карти, базирани в онлайн среда.</li> </ul>
<b>ИКТ средства за създаване на образователен продукт</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• За разработване на собствени ресурси от учителите, чрез платформи за интерактивни тестове и викторини като <i>Envision play, Kahoot, Mouse Mischief</i> и др., чрез които учениците се включват активно в образователния процес.</li> <li>• Облачните платформи предоставят възможност за създаване и споделяне на ресурси в онлайн среда, както и за получаване на обратна връзка за работата на ученика по конкретно възложена задача.</li> </ul>
<b>ИКТ средства за представяне на резултатите от дейността</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учениците могат да използват презентации, с които да покажат усвояването на учебния материал, като в същото време развиват дигиталните си компетентности.</li> <li>• Използвана форма за представяне на резултатите от дейността е създаването на уебсайт на класа, в който да бъдат включвани снимки от учебната година, постижения на учениците и техни творчески проекти.</li> <li>• Популярна дейност в образователния процес вече е и</li> </ul>

	изготвянето на училищен вестник, който най-често е електронен, като може да бъде изпращан по имейл до родителите и другите ученици в училище, които имат собствена електронна поща.
--	---

Прилагането на съвременни ИКТ средства в образователния процес насърчава отговорността на учениците в изграждането на навици за усвояване на нови знания, цялостно учене и самоусъвършенстване.

Нови методи за обучение, които са породени от развитието на технологиите са:

- *Виртуална класна стая* – използването на инструмента позволява на учителите да организират образователния процес в електронна форма; да създават теми от учебното съдържание и да предоставят ресурси, свързани с тях; да задават въпроси на учениците; да им оставят съобщения; да проверяват знанията им чрез провеждане на тестове, както и да организират виртуални видео срещи в реално време. Използването на инструмента насърчава ефективната комуникация между учител и ученици, както и лесното обмяне на информация и учебни материали. В инструмента могат да бъдат включени и родители, които да наблюдават учебния процес и усвояване на знания от детето си.
- *Видеоконферентна среща* – облачните технологии и инструменти (Google Hangouts/Google Meets, Microsoft Teams/Meets, Zoom и др.) позволяват провеждането на конферентна видео връзка между учител и ученици и провеждане на синхронно обучение.
- *Споделена класна стая* – по своята същност е начин на използване на виртуална класна стая с всички налични нейни функционалности, като тя е споделена с друг учител или ученици.
- *Обърната класна стая* – при използването на метода на обърнатата класна стая, типичния урок и традиционната домашна работа са разменени. Учениците трябва предварително да се подготвят по предоставени от учителя материали, като кратки видеа и друга информация, а по време на провеждане на учебния час да представят наученото, да упражнят видяното в записите или да създадат проекти по темата. Методът на обърната класна стая е приложим чрез използване на облачни технологии, като предоставянето на материали на учениците може да бъде осъществявано чрез споделяне на текстови файлове, интерактивни презентации или създадена виртуална класна стая, в която вече са публикувани ресурси, необходими

## INCREASING THE MOTIVATION AND CREATIVITY OF SCHOOL AGE STUDENTS

за изпълнението на поставената задача. Учебните материали могат да включват и публикуване на хипервръзки с дигитално съдържание на необходимия за усвояване материал.

ИКТ базирани методи за обучение, които са използвани са и Multi-Media Text Sets както и проектно-базирано обучение в електронна среда.

### **Начин на прилагане на модела и очаквани резултати**

Изследваните ученици са разделени на контролна и експериментална група. В експерименталната група е приложен модела в рамките на един учебен срок. Обучението в контролната група е без промяна. Използван е 4ас по задължителна подготовка- 5 пъти седмично, часовете по ЗИП -2 пъти седмично и часовете по информационни технологии- 2 пъти седмично. След проведените Анкети сред учители и родители , същите бяха уведомени за Програмата на обучение на децата и дадоха съгласието си. Важно условие беше участието на родителите във всяка поставена задача на учениците.

Целта на програмата е повишаване на креативността и мотивацията на учениците, както и участие на родителите при изпълнение на поставените задачи.

На учениците бяха предствени 12 задачи за изпълнение, като условието беше да бъдат изпълнени с участието на родител.

1. Изготвяне на презентации, целта е учебното съдържание да се представи по- интересен и достъпен начин пред класа.
2. Показване на мултимедийни разработки на уроците- чрез създадените учебни дискове се създават положителни емоции у ученика към учебния процес, обучението е забавно, успешно и интересно.
3. Създаване на мултимедийни енциклопедии с цел стимулиране на самостоятелната познавателна дейност.
4. Демонстрации на компютърни дидактични игри с цел усъвършенстване на самостоятелността.
5. Решаване на онлайн кръстословици, упражнения за търсене на съответствия с цел проверка на знанията.
6. Игри „ Бинго“ и „ Лото „ – играта започва във виртуалната класна стая, след това задачата на учениците е да я продължат с родителите си, като си поставят кратки въпроси като:
  - Решаване на математически задачи
  - Римските и съответно арабските им цифри
  - Столици- държави

- Снимки на забележителности- наименования
  - Портрети на известни личности- техните имена и принос
7. Задълбочаване на знанията по определени теми- избират образователни канали „Discovery Education”, “National Geographic”, като задачата е да разкажат в текст какво са научили.
  8. Създаване на Родословно дърво – случва се чрез среща с роднини, проучване на семейни документи, снимки, уточняване на факти, разговор и участие на родители.
  9. Създаване на собствени кръстословици.
  10. Създаване на колажи, стихотворения, филмчета, рисункипо теми.
  11. Провеждане на въображаемо интервю с родител, известна личност.
  12. В класната стая Skure- наблюдавани 3 интервюта с писатели и експерти, 6 излъчени творчески изпълнения.

**Очакваните резултати от прилагане на програмата са:**

- Повишаване мотивацията на учениците.
- По-активно включване на учениците в учебния процес.
- Самостоятелно решаване на поставени задачи.
- Проява на творчество и креативност при решаване на задачите.
- Намаляване напрежението и стреса при решаване на поставените задачи за самостоятелна работа.
- Повишаване ангажираността на родителите към учебния процес, в следствие повишаване учебната мотивация на учениците.
- Подобряване на цялостното психическо състояние на учениците, което ще окаже положително влияние върху мотивацията им за проява на творчество и креативност.

**References:**

Avramova-Todorova, G. (2016). Politiki za ranno detsko razvitie – efektivni praktiki i predizvikelstva. [Policies for early childhood development - effective practices and challenges]. Bulgaria, Sofia „Eastern Academic Journal“ Issue 4, pp. 86-93. [https://www.e-acadjournal.org/pdf/article\\_16\\_008754\\_09.pdf](https://www.e-acadjournal.org/pdf/article_16_008754_09.pdf)

Bostandjiev, R. (2013) Roditelstvoto kato funkcia na semeinite otnohenia. [Parenting as a function of family relations]. Bulgaria, Sofia: “Sbornik nauchna konferencia s mevdunarodno uchastie”, pp. 207-213.



## INCREASING THE MOTIVATION AND CREATIVITY OF SCHOOL AGE STUDENTS

Dimitrov, K. (2018). Vlianie na motivaciata po otno[enie na potrebnostta za usvoqvane na novi znaniq za lichnostta [Influence of motivation in relation to the need to learn new knowledge by the personality]. Bulgaria, Velingrad: "Upravlenie I ustoichivo razvitie", 4/2018 (71), pp. 1-9.

Dimitrov, K., Georgieva, D., Andonova, D. (2018). Obuchenie po informacionni tehnologii vav vtori klas – predpostavki za formirane na digitalna kompetentnost [Information technology education in second grade - prerequisites for forming digital competence]. Bulgaria, Sofia: "Obrazovanie I tehnologii", vol. 9, pp. 370. [https://edulaboratory.org/wp-content/uploads/2020/12/EduTechJournal\\_2018\\_Dimitrova\\_Georgieva\\_Andonova.pdf](https://edulaboratory.org/wp-content/uploads/2020/12/EduTechJournal_2018_Dimitrova_Georgieva_Andonova.pdf)

Ivanova, E. (2017). Formirane na tvorcheskiq potencial na deteto ot ranna detska vazrast chrez multimediq I multimediini resheniq [Formation of the creative potential of the child from early childhood through multimedia and multimedia solutions]. Bulgaria, Ruse: „Proektirane I realizirane na razviva]I kompleksi ot tvorcheski zadachi za povishavane kreativnostta na uchashtite“, pp. 18.

Kolcheva, N., Djalev, L. (2017). Roditelskoto priemane-othvarlqne prez pogleda na decata I tehните roditeli [Parental acceptance-rejection through the eyes of children and their parents.]. Bulgaria, Sofia: Universitet „Sv. Kliment Ohridski“, p. 120.

Stefanova, S. (2012). Sredstva na IKT za usavarshenstvane na samostoqtelnata poznavatelna deinost na uchenicite [ICT tools for improving the independent cognitive activity of students. Bulgaria, Ruse: „Nauni trudove na Rusenski universitet“ tom 51, seria 6.2, pp. 15-20. <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/6.2/6.2-1.pdf>.



## Theoretical article

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА МОДАТА – СРЕДСТВО ЗА СОЦИАЛНА ПРИНАДЛЕЖНОСТ, КОМУНИКАЦИЯ И ИДЕНТИЧНОСТ

### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FASHION - A MEANS OF SOCIAL BELONGING, COMMUNICATION AND IDENTITY

Assoc. prof., Natasha Angelova, Ph.D\*

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

Email: [natasha\\_v@swu.bg](mailto:natasha_v@swu.bg)

#### *Резюме*

*Фокусът на статията е върху модата или по-конкретно върху по-предпочитания избор на облекло сред група хора за определен отрязък от време. Модата е разгледана като средство, чрез което хората успяват да се свържат едни с други и да придобият чувство за принадлежност. В други случаи модата е представена като средство за опознаване на себе си и идентифициране на нуждите за контакт и изразяване на себе си. В статията са разгледани различни теории, относно връзката между културата и модата, както и модата в облеклото и поведението като средства изразяване на собствената идентичност и за по-ефективна себерелизация в определена група (общност).*

*Ключови думи: психология на модата, групова принадлежност, идентичност*

#### *Abstract:*

The focus of the article is on fashion, or more specifically, the more preferred choice of clothing among a group of people over a period of time. Fashion is seen as a means by which people manage to connect with each other and gain a sense of belonging. In other cases, fashion is presented as a means of knowing oneself and identifying needs for contact and self-expression. The article examines various theories regarding the relationship between culture and fashion, as well as fashion in clothing and behavior as a means of expressing one's own identity and for more effective self-realization in a certain group (community).

*Keywords: psychology of fashion, group affiliation, identity*

Исторически погледнато, модата е най-често срещаният термин, използван за промени във визуалното изразяване. Има две популярни посоки в начина на мислене за феномена мода. Първият е желанието да бъдеш различен, а вторият е да изглеждаш като някой, който е значим (и на когото да подражаваш).

Според Simmel (1998) дуализмът „да изглеждаш различно срещу това да имитираш“ се проявява според принадлежността на индивида към съответния социален слой на обществото. Висшите социални слоеве искат да бъдат различни от тези, които просто искат да имитират и това винаги кара първите да се опитват да разграничат себе си и да открият нов начин на мода (Simmel, 1998). Така, авторът предполага, че колкото по-близки са социалните слоеве, толкова по-интензивни модни промени възникват, за да се разграничат едни от други индивидите принадлежащи към тях (Simmel, 1998).

Според Breward (2000) модата е комплексно явление, авторът предлага разширена дефиниция на модата, която показва сложността на механизмите както на модата, така и на модните тенденции. Breward (2000) разглежда модата като материален артефакт и идея, резултат от творчески и индустриален процес, система от „иновации“, проектирана да посреща и насърчава сезонни потребителски изисквания и изпълнение на културни изисквания за дефиниране на непрекъснато променящи се социални идентичности и взаимоотношения.

Няма единно мнение сред теоретичите на модата откога съществува модата. Гледните точки могат да бъдат разделени в две основни посоки. Първата група представя подхода, че модата е свързана с човешката култура и е произлязла от нея. Следователно корените на модата могат да бъдат открити дори в каменната ера. Представителите на другата група са на мнение, че модата се е появила едва през европейското късно средновековие. Много е трудно да се докаже някоя от тези гледни точки, тъй като на различните континенти (Европа и Азия), по това време, по-развитите култури вече са имали и създавали социални структури. Модата включва много широка гама от стилове и цветове, маниери и модели на поведение. Най-често срещаният термин мода се прилага за облекло, което в конкретни исторически епохи и за определен период от време се изработва от съответна социална прослойка. Но с термина мода се имат предвид също и прическите, цветовете, аксесоарите, бижутата, навиците, архитектурата и т.н.. По този начин модата може да бъде и доста ограничено и временно явление, което засяга само някои прослойки хора.

Според Schnierer (1995), има три централни аспекта на модата. На първо място е времевият аспект, тъй като за модата е необходима известна преходност. Модните промени трябва да са относително бързи. Второ, значим е социалният аспект, за мода може да се говори само ако нещо се носи от повече индивиди. Това означава, че трябва да има колективност. И трето, фактологическият аспект е важен за модната концепция, тук се има предвид модната област, в случая е облеклото. Schnierer (1995), предлага за модата да се говори не само ако „новото“ идва, но и когато това „ново“ бързо изчезне (Schnierer, 1995). Да се даде точна времева рамка за модата е проблематично, защото

промяната се случва сама по много начини. Трябва да се прави разлика между дългосрочна модна промяна и краткосрочна "тенденция". Така дългосрочната мода променя поредица от много и краткосрочни тенденции (Schnierer, 1995).

### ***Мода и социална принадлежност***

Според Simmel (1986, 1998) същността на модата се състои във феномена, че винаги малка част от групата използва нещо, към което огромното количество хора едва правят първата стъпка по пътя към него. За Simmel (1986, 1998) временността на модата я прави съществена. Ограниченото време определя броя на хората, които носят дрехите. Simmel (1986, 1998) твърди, че преди всичко „неестественото“ е единственото нещо, което може да съществува по моден начин, докато класиката, която е концентрирана в неподвижен и фин баланс, по-скоро се отрича от модата. Не е необходимо всяка мода да е неестествена, но неестественото може да съществува само под формата на мода. За Simmel (1986, 1998) модата възниква чрез специфично човешко напрежение между нуждите от имитация на другия и разграничаване от другия (Simmel, 1986, 1998).). Този дуализъм задейства верига от действия и реакции, които се повтарят. Феноменът на имитация и разграничаване се осъществява главно между социалните слоеве, тоест по-ниските слоеве се опитват да имитират тези, които са икономически по-добре (социален аспект), поради необходимостта от повторно очертаване, по-високите слоеве се борят с намирането на нови символи за принадлежност и по този начин създават нова мода и това ги отделя от по-ниските слоеве (времеви аспект) Simmel, 1986, 1998). Той дава пример с бушмените и, че когато социалните класи изобщо не са съществували в техния свят, изобщо не е имало мода, защото не е имало интерес към смяна на дрехи и бижута (Simmel, 1986, 1998). Само шаманът имал възможност чрез дрехите си да бъде в услуга на идолите. Опасността от смесване с долните слоеве и размиване на границите между социалните класи предизвиква волята на хората да се разграничат чрез различно облекло, поведение, вкус. Това често липсва от една страна в комунистическите общества, от друга страна в примитивните социални структури. Тъй като всички хора са „равни“ в комунистическите и в егалитарните социални структури, няма страх от смесване на йерархии.

За Simmel (1986, 1998) по-добрите са тези, които определят ритъма и формата на модата. Социалните форми, облеклото, естетическата преценка, всички тези човешки изрази непрекъснато се трансформират от модата, но във всички тези точки модата засяга само горните слоеве. Модно може да бъде само това, което не се носи от цялото общество. В някакъв смисъл модата непрекъснато се стреми към нещо, което никога не може да постигне. Въпреки това, когато става дума за обяснение на модните промени, тези фактори се изместват в полза на социалните влияния.

Друг автор Wiswede (1976) дава друга дефиниция, която засяга както временния, така и социалния и фактическия аспект. Той описва кои елементи са обект на модна

промяна и кои не и защо. Обектите на модата са в различна степен „модни“, така че стоките, колкото са по-подчинени на модата, толкова по-бързо се усъвършенстват, тоест могат да бъдат променени. Следователно облеклото и прическата са модни стоки, пироните и тухлите не са модни стоки. Според Wiswede (1976) модата е предимно без политическо съдържание, така че има незначително влияние върху социалните структури на едно общество.

Müller (2004) оспорва гледната точка на Wiswede (1976) и казва, че винаги има групи, които използват модата като средство за протест. По друг начин казано, модата може да допринесе за промяната на социалните структури, но през повечето време тя не е толкова целенасочена. Müller (2004) не описва модата като безсъдържателна и произволна, защото тя приема модата като средство за комуникация. Това означава, че с всичко, което човек носи, той изразява, навън, нещо за себе си или за това, което би искал да бъде. Според авторката в модата има нещо „неспокойно“ само по себе си и често то е в контекста на анти-сукката, на противопоставянето.

### ***Модата като средство за идентификация и комуникация***

Друг изследовател Barnard (1996) се съгласява, че всеки ден, когато някой избира дрехи в съответствие със собственото си настроение, в което е, съобразно това, с кого очаква да се срещне или какво иска да прави този ден, потвърждава мнението, че модата се използва за изпращане на съобщение за себе си. Barnard (1996) и Mendes (2001) разглеждат модата като средство за комуникация между хората, което може да се използва целенасочено. Модата може да изрази кой е човек и/или какъв иска да бъде. Следователно модата също е репрезентация, тя изразява идентичност и статус (Mendes 2001:49).

Barthes (1967, 1985) предполага, че облеклото показва социалния статус, пола, идентичността и ценностите на този, който го носи. Този структуралистски подход третира облеклото като езикова система и начин на комуникация. Езиковата или облекло система предполага два компонента: подателят на съобщението или носещият облеклото и получателят на съобщението или преводачът. Системата на взаимоотношения между двете страни съставлява „вестименталния код“, аналог на езиковата система. Знакът е резултат от съюза между подателя на съобщението и получателя (Barthes 1967, 1985). Модното облекло се използва тук, за да посочи костюма като интерпретатор на идентичността. Този вид изглед предполага, че самоличността на носещия е сравнена с роля. Модното облекло съществува, без да означава, то е знак за две идентичности: на собствената идентичност (това, което човек вярва, че е и определя като реално за себе си), и на „друга“ идентичност (с която носещият се надява да се идентифицира и такъв, който другите вярват, че има). Носителят на модно облекло може да бъде „аз“ и „друг“.

Bohn (1999) предлага гледна точка, която описва облеклото като медия за комуникация, където се разграничават не само възрастта или пола, но и социалният

статус (в известен смисъл дори възрастта и полът се превръщат от състояния, считани за естествени, в строго разграничени социални категории само чрез облеклото) като напр. професионални позиции, социални рангове и т.н.

Twigg (2007) пише, че идентичността и облеклото са тясно свързани. Дрехите показват, изразяват и оформят идентичността, напоявайки я с пряка материална реалност. Връзката между облеклото и идентичността е отдавна установена тема в изследванията на облеклото, макар и тази, която получи нов тласък от възхода на постмодернизма с неговия акцент върху идентичността. Връзката е разбрана по много начини. Най-известният е по отношение на социалната класа. От времето на Veblen (1889) и Simmel (1886) нататък социолозите са изследвали начина, по който облеклото действа като част от класовата идентичност, като модата се разпространява надолу по социалната йерархия, като последователно се възприема и изоставя от елитите, докато до по-ниските социални групи стигне стила.

Bourdieu (1984) анализира ролята на облеклото като маркер за класово разграничение, в което облеклото е аспект на културния капитал, част от това как елитите установяват, поддържат и възпроизвеждат позиции на власт, засилвайки връзката на господство и подчинение. Демократизацията на модата и възходът на уличните стилове правят нейната динамика по-малко централна (Crane, 2000; Davis, 1992), в резултат на което други аспекти на идентичността се подчертават все повече. Облеклото и идентичността също са теоретизирани по отношение на перформативността, подчертавайки ролята им в процесите на самореализация и представяне (Butler, 1993; Craik, 1994; Finkelstein, 1991; Polhemus 1994).

### ***Заключение***

По същество културно повлияните идеали за красота са отговорни за модната промяна, но тъй като феноменът „мода“ не може да бъде разбран без опита и поведението на неговия носител, психологията на модата допринася за разбирането на външния вид на човешкото същество. Следователно не е изненадващо, че цитираните по-горе автори смятат облеклото за символ, разделящ човека от животното. Причината се крие в това, че облеклото е не просто индивидуално рационално средство срещу студа или слънчевите лъчи, но и смислово структуриран символен комплекс. Дрехите имат, освен конотация на частта от тялото, която покриват, връзка с повода и самоличността на лицето, което ги носи, например показва принадлежност по пол на носителя, на националността и културата към, които принадлежи.

### ***References:***

Barnard, M. (1996). *Fashion as Communication*. Routledge.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FASHION

- Barthes, R. (1957). "Histoire et sociologie du vêtement. Quelques observations méthodologiques." *Annales* 12, 430-441.
- Barthes, R. (1985). *The Fashion System*. Cape.
- Bohn, C. (1999). *Schriftlichkeit und Gesellschaft. Kommunikation und Sozialität in der Neuzeit*. Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge Kegan Paul.
- Breward, C. (2000). Cultures, identities, histories: fashioning a cultural approach to dress. In White, N. & I.Griffiths (eds) *The Fashion Business: Theory, Practice, Image*. Berg.
- Butler, J. P. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Routledge.
- Craik, J. (1994). *The Face of Fashion: Cultural Studies in Fashion*. Routledge.
- Crane, D. (2000) *Fashion and Its Social Agendas: Class, Gender and Identity in Clothing*. University of Chicago Press.
- Davis, F. (1992). *Fashion, Culture and Identity*. University of Chicago Press.
- Finkelstein, J. (1991). *The Fashioned Self*. Polity Press Franklin.
- Mendes, V. (2001). Introduction (The Fashion of Fashion). In Newman, C. *Fashion (National Geographic)*. pp. 28-35. The National Geographic Society.
- Müller, E. (2003). *Georg Simmels Modetheorie*. Soziologisches Institut der Universität Zürich.
- Polhemus, T. (1994). *Streetstyle: From Sidewalk to Catwalk*. Thames and Hudson.
- Schnierer, T. (1995). *Modewandel und Gesellschaft. (Die Dynamik von „in“ und „out“)*. Leske und Budrich.
- Simmel, G (1986). Zur Psychologie der Mode. Soziologische Studie. In Dahme, H.-J. & O. Rammstedt *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*. pp. 131-140. Suhrkamp.
- Simmel, G. (1998). *Philosophische Kultur (Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne)*. Wagenbach. (Nachdruck aus 1923. Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag).
- Twigg, J. (2007). Clothing, age and the body: a critical review. *Ageing & Society*, 27, 285-305.
- Veblen, T. (1899/1953). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. Mentor.
- Weber, S., & Mitchell, C. (eds) (2004) *Not Just Any Dress: Narratives of Memory, Body and Identity*. Lang

ANGELOVA, NATASHA

Wiswede, G. (1976). Theorien der Mode aus soziologischer Sicht. In Specht, K. G., & G. Wiswede *Marketing - Soziologie (Soziale Interaktionen als Determinanten des Marktverhaltens)*. pp. 393–409. Duncker und Humblot.





## Theoretical article

### ЗНАЧЕНИЕТО НА ПРИВЪРЗАНОСТТА В РАЗВИТИЕТО НА ДЕТЕТО

### THE SIGNIFICANCE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

**Tsvetelina Hadzhieva, Ph.D, Chief Assistant\***

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

Email: [cveti\\_hadjieva@swu.bg](mailto:cveti_hadjieva@swu.bg)

#### Резюме:

Настоящата статия има за цел да проследи процеса на привързване в детството, като ключов фактор за психическото здраве на детето и разгръщането на личностния му потенциал, в процеса на неговото израстване и установяването на здравословни социални взаимодействия в обкръжението му, като зряла личност.

**Ключови думи:** привързаност, стилове на привързаност, емоционална връзка.

#### Abstract:

The present article aims to trace the process of attachment in childhood, as a key factor for the child's mental health and the unfolding of his personal potential in the process of his growth and the establishment of healthy social interactions in his environment as a mature person.

**Keywords:** attachment, attachment styles, emotional connection.

Джон Боулби е английски психиатър и психоаналитик, който създава и дефинира теорията на привързаността по следния начин: „Теорията на привързаността се отнася до склонността за създаване на интимни емоционални връзки с определени хора, като основен компонент на човешката природа, която вече присъства в зародиш при новороденото и продължава през зрялата възраст до дълбока старост. Възможността за създаване на емоционални връзки с другите, понякога като търсене на грижа, а понякога като полагане на грижа, се счита основна характеристика на ефективното функциониране на личността и психичното здраве.”(Дж. Боулби, 1988, с. 29).

Научният принос на Боулби, създавайки теорията за привързаността, тръгва от интереса му към емоционалните и поведенчески нарушения при деца, лишени от родителска грижа. След продължителни наблюдения, той установява, че децата, отглеждани в домове за сираци, много често проявяват емоционални проблеми, като най-вече неспособност за установяване на близки и трайни взаимоотношения в тесен и широк социален аспект. Съвсем подобни симптоми Боулби наблюдава и при деца, които за известно време са били разделени от родителите си. Именно тази раздяла, Боулби сочи, че децата са преживели като много силен шок, който ги е накарал да се откажат като цяло от създаването на близки човешки взаимоотношения. Той дефинира тези деца като “личности, лишени от любов” (по Матанова, В., 2015). В заключение Боулби установява, че тези деца не са имали възможност да създадат инпринтинг с друга човешка фигура.

Взаимодействието между детето и родителите започва да се формира още от раждането на детето и залага сериозно значение за детското развитие. Още от най-ранна възраст детето проявява необходимост от общуване с възрастния, като в началото общуването изглежда, че по-скоро е физическо, но всъщност това е сублимният период, в който се поставя началото на така необходимата емоционална привързаност. Липсата му може да доведе до сериозни дефицити в емоционалното и умствено развитие на детето (Адлер, А., 1998).

Привързаността е деликатен и динамичен процес, който изисква съзнателно и постоянно активно отношение. Процесът на привързване в детството зависи от степента на емоционалната отзивчивост и перманентност, които осъществява майката за задоволяването на физическите и най-вече емоционални нужди на детето.

Изграждането на привързаността определя чувството на сигурност на детето, отношението му към заобикалящия го свят (приятелски или враждебен) и социалното му функциониране на по-късен етап от неговото развитие.

Според Е. Фром с обичта майката насърчава и подтиква детето да общува и извън семейната рамка, което ще му помогне в бъдеще за неговото социализиране в обществото (Фром, Е., 1992).

Също така взаимодействието майка-дете осъществява силно влияние върху емоционалното развитие на детето, както и върху изграждането на концепция за смисъла на човешкия живот и формирането на готовност и умения за посрещане на трудностите и успешно справяне с предизвикателствата на живота. Привързването може да се изгради не само към майката, но и към всеки друг, който се грижи за детето (Стаматов, 2000, с. 97).

Отношението и на майката, и на бащата задават траекторията на личностното развитие на детето. Начинът, по който общуват с него и най-вече, това, което му казват, оформя възприятието му. Пренебрегването на детските емоции може да окаже негативно въздействие върху психо-емоционалното здраве на детето. Това от своя страна може да доведе до дисфункционално мислене и утвърждаване на негативни убеждения, които да възпрепятстват в определена степен психическото му развитие (Хаджиева, Ц., 2023, с. 36-36). Не случайно, като първоизточник на физическа и емоционална грижа, майката е изначално е основна фигура в отглеждането на детето, и като такава трябва да бъде до него безусловно и в готовност да посрещне адекватно неговите нужди.

През 40-те години на ХХ век привързаността се е разглеждала като тип зависимост, която се преодолява през периода на юношеството и която се приема като регресивен поведенчески модел в по-късна възраст (по Матанова, В., 2015). Боуби, обаче, опровергава тези твърдения със своята научна обосновка, че именно сигурната привързаност, създава надежна и здрава основа за комплексното развитие на личността.

Според Джон Боуби, именно тя се определя от ранните преживявания на детето спрямо чувствителните или нечувствителни грижи от страна на майката, които освен, че определят по-нататъшните му социални взаимодействия, но и поставят началото на социалния му опит (Bowlby, J., 1979).

Дж. Боулби издига тезата, че малкото дете има биологичната нужда да усеща близост, топлина и продължителна свързаност със своята майка, от която и двете страни да изпитват взаимна радост и удовлетворение. Като по този начин се поставя основата за психическото благополучие на детето. в същото време съзателят на теорията за привързаността акцентира върху невъзможността за компенсация, ако тази емоционална връзка не се осъществи още в самото начало (пак там).

## THE SIGNIFICANCE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Привързаността, за да бъде устойчива и да носи радост и удовлетворение, следва да бъде взаимна. В първите месеци от живота на бебето тази привързаност започва да се изгражда въз основа на потребностите на бебето, които на пръв поглед, изглежда, че са само физиологични, и задоволяването на тези нужди от най-близко грижещия се за бебето, който в повечето случаи се разпознава в лицето на майката. Как ще се изгради привързаността, как ще се формира характера на детето и какъв ранен опит ще формира, зависи от начина, по който откликва майката към неговите нужди. Или както още заключава Борис Сирюльник „Следователно привързаността трябва да се мисли като поведенческа система, организирана от всички партньори във взаимодействието“. Т.е. родителският отговор създава сетивна околна среда от вербални и невербални отговори и формира афективно привързване или отхвърляне (Сирюльник, Б., 2016, с. 67).

Сравнително нови изследвания върху привързаността доказват, че ключовият фактор за развитието на детето, който създава опора в неговата среда, се изграждат в утробата, когато майката разказва как си представя бъдещата връзка с нероденото си още дете (George, Kaplan, & Main, 1985).

Детето може да усети още в утробата на майката, че е желано или не. Много изследвания в тази връзка сочат, че емоционалното взаимодействие между майката и бебето започва още преди да бъде родено и това допринася за емоционалното му състояние след раждането (Raphael-Leff, J., 2009; Rygaard, K., Revol, A., Esquivel-Escobedo, D., Beck, 1998).

Когато детето се чувства обичано у него се създава чувство на доверие и сигурност, които всъщност изграждат привързаността на детето. Именно това е базовото равнище, на което детето трябва да почувства твърда основа, за да израсне психически устойчиво. Основният първоизточник за създаването на тези психически състояния е майката, като най-емблематичният символ за осъществяване на тази (първостепенна) емоционална близост е процесът на кърмене, от който малкото дете черпи не само мляко, но най-вече спокойствие, сигурност, топлина и удоволствие (Хаджиева, Ц., с. 41).

Във връзка с привързването майка – дете, по-долу във фигура 1 са отразени основни стиловете на привързване и характеристиките, които отличават тези четири стила според Боулби (по Хаджиева, Ц., 2023, с. 45):

*Фиг. 1. Стили на привързване майка-дете*



Таблица 1. Обяснителен модел на стиловете на привързване майка-дете

СИГУРНА ПРИВЪРЗАНОСТ		ТРЕВОЖНО-ИЗБЯГВАЩА ПРИВЪРЗАНОСТ	
МАЙКА	ДЕТЕ	МАЙКА	ДЕТЕ
Откликваща	Щастливо	Отдалечена	Емоционално дистанцирано
Чувствителна	Сигурно	Сдържана	Несигурно/Уплашено
Постоянна	Любопитно	Неемоционална	Необщително
Детето вярва и има доверие, че неговите нужди се удовлетворяват		Детето под съзнателно вярва, че неговите нужди най-вероятно няма да бъдат удовлетворени	
ТРЕВОЖНО-АМБИВАЛЕНТНА ПРИВЪРЗАНОСТ		ДЕЗОРГАНИЗИРАНА ПРИВЪРЗАНОСТ	
МАЙКА	ДЕТЕ	МАЙКА	ДЕТЕ
Непостоянна	Гневно	Екстремна	Депресивно
Емоционално неуравновесена	Тревожно	Плашеща	Пасивно
Неангажираща	Несигурно	Пасивна	Самотно
Детето вярва, че не може да разчита неговите нужди да бъдат удовлетворени		Детето е изключително объркано без стратегия как да удовлетвори нуждите си	

Начина, по който майката общува със своето дете е определящ за изграждането на доверителната връзка по между им. Емоционалната връзка между тях започва да се изгражда още от пренаталния период на развитие. До каква степен тя ще се установи и утвърди, зависи от качествено взаимодействие от страна на майката. Ако тази емоционална връзка не се изгради в

## THE SIGNIFICANCE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

ранно детство и не продължи да се надгражда, няма компенсаторни механизми, които да запълнят този дефицит. Това от своя страна ще остави психологически травми, които ще се проявят на по-късен етап и могат да бъдат причина за психични разстройства и дисфункционално поведение, изразяващо се в неспособност за създаване и поддържане на партньорски взаимоотношения и социални контакти. (Бончева, И., 2013, с. 67).

Общуването на детето с майката е установено като безспорна значимост за неговото ефективно психично функциониране и формиране. В този процес на взаимодействие не е важно толкова количеството време, отделено за детето, а качествена интеракция (Хаджиева, Ц., 2023).

Или още: „Не е важно колко дълго време общуваш с детето си, а какво точно му даваш във времето на общуване (Бончева, И., 2013, с. 55).

Според Уиникът изграждането на здрав Аз се нуждае от подкрепяща среда, която е възможно да се осигури от достатъчно добрата майка. Такава майка успява да се адаптира към различните потребности на детето в различните етапи от неговото развитие. Тя му оказва помощ да извлича полза от удовлетворяването на потребностите, но и от изправянето пред фрустрациите. Ако майката полага опити да предпази детето от всяка фрустрация, тя създава в него състоянието на първичен нарцисизъм. Чрез ефектното обгрижване на детето, достатъчно добрата майка изгражда първоначалните условия за първото обектно отношение. „Чрез него между майката и детето се създава „базисна свързаност на егото“ (basic ego relatedness), при което отношението между двама души се гради на присъствието на всеки един и това присъствие е важно за всеки в диадата (по Матанова, В., 2015, с. 56-57).

Детето се нужда от уверение, че майката е тук и сега, т.е. участва активно в разговорите с него, като го изслушва и обяснява търпеливо. Детето изпитва удовлетворение, когато майката му демонстрира интерес към неговия разказ и дори задава въпроси с изразен интерес. Това кара детето да се чувства значимо и важно. Този малък жест на внимание за детето е от ключово значение, защото му дава уверение, че някой се интересува от него и може свободно да изразява мислите и чувствата си, макар и да не може все още да ги назовава. В бъдеще такова дете ще стане по-социално и няма да изпитва затруднения да изразява мнение и позиция в обкръжаващата го среда. Ще придобие умения да се заявява, устоява и конкретно да изразява желанията си (Хаджиева, Ц., 2023).

### **Заклучение:**

Разбирането и изследването на процеса на привързване е изживял един дълъг исторически преход от пълно неразбиране и незачитане до сериозни научни прозрения, подкрепени с редица изследвания, водещи началото си с бележитата теория на привързаността, която създава Дж. Боуби, завещавайки нейната безусловна значимост за здравословното развитие на личността. Тя е в подкрепа на биологично заложената програма в човека да създава връзки на привързаност, като най-фундаменталната се изразява в диадата майка-дете, която очертава траекторията на качество на по-нататъшните взаимоотношения на личността и нейното-психо-емоционално състояние.

### **References**

Adler, A. (1998). Vazpitanie na decata [Children's education]. Sofia: Zdrave I shtastie.  
Stamatov, R. (2000). Detska psihologiq [Child psychology]. Bulgaria, Plovdiv: Hermes.

## HADZHIEVA, TSVETELINA

- Sirulnik, B. (2016). Groznite patenca. Da ystoih I prodaljih [The ugly ducklings. To persevere and keep going]. Bulgaria, Sofia: Iztok-zapad.
- Rygaard, K., Revol, A., Esquivel-Escobedo, D., Beck, B. L., & Barrera-Saldaña, H. A. (1998). Absence of human placental lactogen and placental growth hormone (HGH-V) during pregnancy: PCR analysis of the deletion. *Human genetics*, 102(1), 87-92.
- Raphael-Leff, J. (2009). The “dreamer” by daylight: Imaginative play, creativity, and generative identity. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 64(1), 14-53.
- Matanova, V. (2015). Privarzanost tam I togava, tuk I sega [Attachment then and there, here and now]. Bulgaria, Sofia: Steno.
- Hadzhieva, Ts. (2023). Izsledvane na psihologicheskite osobenosti na deteto I unoskata. Bulgaria, Blagoevgrad: SWU “Neofit Rilski”.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). Attachment interview for adults. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- From, E. (1992). Izkustvoto da obichah [The art of loving]. Bulgaria, Sofia: Kibea.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American journal of psychiatry*.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Boncheva, I. (2013). Psihologiq na detskoto razvitie [Child Development Psychology]. Bulgaria, Varna: Slavena.



## Research article

### НАДЕЖДНОСТ НА АДАПТИРАН ВЪПРОСНИК ЗА САМООЦЕНКА НА КЛИНИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ: ВЪТРЕШНА КОНСИСТЕНТНОСТ И СТАБИЛНОСТ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

### RELIABILITY OF AN ADAPTED SELF- ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL CONSISTENCY AND RESULT STABILITY

**Mariana Bacheva, Assistant Professor\***

\* Department of Health Care, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

Email: [bachewa@swu.bg](mailto:bachewa@swu.bg)

**Stanislava Stoyanova, Prof.\***

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

Email: [avka@swu.bg](mailto:avka@swu.bg)

#### **Резюме**

Клиничната компетентност на медицинските сестри е от съществено значение за качеството на здравните грижи и безопасността на пациентите. Тя допринася и за повишаване на доверието на пациентите и професионалното развитие на медицинските сестри. Измерването на клиничната компетентност на медицинските сестри е от решаващо значение за получаване на обективна информация за техните умения и способности в предоставянето на качествени здравни грижи. Липсата на налични инструменти в България налага необходимостта от създаване или адаптиране на такива. Целта на изследването е да представи подробно оценката на вътрешната надеждност на адаптирания въпросник за самооценка на клинична компетентност (CCQ-BG), като етап от процеса на адаптация на въпросника, при студенти, обучаващи се за медицински сестри/ акушерки. Представени са данни за участниците, процедурата по адаптация на въпросника и етичните съображения. Резултатите показват, че българският вариант на въпросника за клинична компетентност (CCQ-BG) показва висока степен на надеждност на целия въпросник. Алфа на Кронбах и коефициентът омега на Макдоналд показват отлична вътрешна консистентност както за целия въпросник, така и за отделните субскали. Въпросникът предоставя надеждни оценки на клиничната компетентност и е подходящ за използване в контекста на българското образование на професионалистите по здравни грижи.

**Ключови думи:** надеждност, консистентност, стабилност, клинична компетентност, медицински сестри/ акушерки

#### **Abstract**

Nurses' clinical competence is essential to health care effectiveness and patient safety. It reduces patient confidence and nurses' professional development. Measuring the clinical competence of nurses is critical to obtain objective information about their skills and abilities in providing quality health care. The lack of available tools in Bulgaria makes it necessary to create or adapt them. The purpose of the

## SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL CONSISTENCY AND RESULT STABILITY

*study is to detail the internal reliability assessment of the adapted Clinical Competence Self-Assessment Questionnaire (CCQ-BG), as a stage of the questionnaire adaptation process, in nursing/midwifery students. Data on the participants, the questionnaire adaptation procedure and ethical considerations are provided. The results show that the Bulgarian version of the Clinical Competence Questionnaire (CCQ-BG) shows a high degree of reliability of the entire questionnaire. Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficient indicate excellent internal consistency for both the entire questionnaire and individual subscales. The questionnaire provides a reliable assessment of clinical competence and is suitable for use in the context of Bulgarian education of healthcare professionals.*

**Key words:** *reliability, consistency, stability, clinical competence, nurses/midwives*

### 1. ВЪВЕДЕНИЕ

Клиничната компетентност е от съществено значение за качеството на здравните грижи и е основен елемент в оценката на професионалната подготовка и умения на медицинските сестри. Тя обхваща комплекс от знания, умения и отношения, които са необходими за успешното изпълнение на задълженията в клиничната практика (M. Pueyo-Garrigues et al., 2022).

За да се измери клиничната компетентност на медицинските сестри, се използват различни инструменти за оценка (Lachmann & Nilsson, 2021). Някои от най-често използваните инструменти са стандартизирани въпросници или тестове, които оценяват различни аспекти на компетентността, като знания, умения, преценка и междупрофесионално сътрудничество (Nilsson et al., 2018; Notarnicola et al., 2018; Charette et al., 2020). Въпреки че, съществуват значителен брой инструменти за оценка на клиничната компетентност, възниква необходимост от тяхната адаптация, за да бъдат приложими в конкретни контексти и култури, като например българската среда за здравни грижи (Flinkman et al., 2017; Palese et al., 2021; Wangensteen et al., 2015;). Адаптацията на инструментите е важна, за да се гарантира тяхното съответствие със специфичните потребности и изисквания на медицинските сестри в дадена страна или регион (Norman et al., 2019; Schubert et al., 2007; Zúñiga et al., 2016).

За да се осигури надеждна и валидна оценка на клиничната компетентност, е необходимо да се разполага с точни и адаптирани инструменти за измерване. Това е от особена важност за студентите медицински сестри, преминаващи през образователен процес, който им помага да се развият от ниво на начинаещи към компетентни здравни специалисти (Benner, 1982, 2004). В този смисъл има необходимост от инструменти, които могат да оценят прецизно тяхната усвоена информация, способността им да прилагат знания и умения в клинична среда и оценяващ професионалното мислене и поведение в различни ситуации. Проучвайки съществуващия в световен мащаб инструментариум за оценка на клиничната компетентност на студентите, обучаващи се за медицински сестри, резултира в адаптацията на подобен инструмент за приложение в български контекст. Създаденият български вариант на въпросник за клинична самооценка (Clinical Competence Questionnaire- CCQ) на Лиу и Чанг (Liou & Cheng, 2014)- (CCQ-BG), след процеса на адаптация, осигурява възможност за систематична и обективна оценка на клиничната компетентност на студентите, обучаващи се за медицински сестри. Също така води до подобряване на образованието и стандартите на здравни грижи, гарантиране на безопасността на пациентите и повишаване качеството на грижите.

### 2. ЦЕЛ

Целта на изследването е да разгледа подробно етап от адаптацията на въпросника, свързан с оценка на вътрешната надеждност на адаптирания въпросник за самооценка на клинична компетентност (CCQ-BG) при студенти, обучаващи се за медицински сестри и акушерки чрез измерване на консистентността и стабилността на отговорите.

### 3. МЕТОДИ И МЕТОДОЛОГИЯ



### 3.1. Дизайн на проучването

Проучването е проведено от юли 2021 г до ноември 2022 г с участие на студенти-медицински сестри и акушерки от няколко университета в България. Използван е адаптиран въпросник за клинична компетентност (CCQ-BG), който е попълван както на хартия, така и онлайн. Проучването включва три етапа: попълване само на въпросник за клинична компетентност, попълване освен на този въпросник и въпросник за защитни механизми и повторно изследване на част от студентите за проверка на надеждността. Участието на студентите е доброволно и анонимно.

### 3.2. Участници

Общият брой на участниците е 543 студенти, които са обучавани за медицински сестри и акушерки. От тях 410 (75,5%) са медицински сестри и 133 (24,5%) са акушерки. Възрастовият диапазон на участниците е от 18 до 52 години, с медианна възраст 24 години и средна възраст 29,5 години. От общия брой 522 (96,1%) са жени, а 21 (3,4%) са мъже. Изследването включва студенти от осем университета, като най-голям брой се обучават в ЮЗУ „Неофит Рилски“ и Тракийския университет. По отношение на курса на обучение, 57,6% от изследваните са от трети курс, а 42,4% от четвърти курс.

### 3.3. Описание на методическия инструментариум

В методическия инструментариум на изследването е използван въпросник за клинична компетентност (Clinical Competence Questionnaire- CCQ) на Лиу и Ченг (Liou & Cheng, 2014). Този въпросник се състои от 47 айтема, които оценяват различни компетенции на бакалавърско ниво на обучение в областта на здравните грижи. Айтемите са разделени в различни домейни, включително професионално поведение, основни умения, общо представяне и напреднали умения. Въпросникът оценява клиничната компетентност на медицинските сестри по отношение безопасни грижи, професионална етика, умения за оценяване, критично мислене, сътрудничество и комуникация, основни сестрински рутинни процедури и технически умения. Оригиналният въпросник е приложен на 340 тайвански студенти, обучаващи се в бакалавърски програми за медицински сестри. Валидността на съдържанието на инструмента е била проверена от експертна група и е разработен чрез факторен анализ, като са идентифицирани две подскалки: сестринско професионално поведение и клинични умения. Въпросникът е преведен и транскултурално адаптиран за бразилски студенти медицински сестри. Той е премерен за психометрични характеристики, като коефициентът алфа на Кронбах е 0.90, а индексът на валидност на съдържанието е 98%. В окончателната бразилска версия на инструмента има 48 айтема, като един от оригиналните айтеми е бил разделен на два отделни айтема, за да се отразят културните специфики (Kwiatkoski et al., 2017).

### 3.4. Процедура на превод и адаптация

Българският превод и адаптация на въпросника за клинична компетентност (CCQ) са извършени според принципите за добра межкултурна практика и необходимите процедури за адекватност. Процедурата включва анализ на теоретичните постановки на автора, както и извършване на български превод от един лингвист и двама преводачи с медицинско образование. Бяха преведени указанията, айтемите, инструкциите и наименованието на въпросника. След постигнат консенсус по превода е извършен обратен превод от трима преводачи, с оценка за задоволително съответствие с оригинала.

### 3.5. Валидност

Валидността на превода е потвърдена от Експертна комисия, която предложи семантични модификации за подобряване на репрезентативността и адаптацията на въпросника към българска среда. Анализът на съдържателната валидност включва експертна оценка на айтемите, използвайки индекси за съдържателна валидност на айтемите (I-CV) и на скалата (S-CV). За конструктната валидност са използвани факторен анализ и междугрупови различия. Изследвана е конвергентната валидност чрез корелации с други инструменти.

### 3.6. Проверка за надеждност и стабилност

## SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL CONSISTENCY AND RESULT STABILITY

За проверката надеждността на данните в процеса на адаптация на въпросника за клинична компетентност са използвани следните методи: оценка на вътрешна и външна консистентност на целия въпросник за клинична компетентност и отделните субскали в него, оценена чрез коефициенти за надеждност (алфа на Кронбах и омега на Макдоналд); разделяне на теста на две половини, провеждане на повторно тестване (тест- ретест) след триседмичен период от време за оценка стабилността на въпросника, чрез корелационни анализи между резултатите от двата теста (коефициент за корелация на Спирман) и коефициент на надеждност; валидност и сравнение с други инструменти Въпросник за защитни стилове (Defense Style Questionnaire – DSQ 88) на Бонд (Bond, 1984; Bond & Wesley, 1996); анализ на надеждността на отделните айтемите от въпросника. Резултатите са обработени с помощта на SPSS 23 (IBM Corp.,2015) и JASP 0.17.0. (JASP Team, 2022).

### 3.7. Етични съображения

Проучванията са извършени след получаване на положително разрешение от Комисията по етика на научните изследвания (КЕНИ – ЮЗУ) към Югозападен университет "Неофит Рилски" (Протокол №: 2110-1/10 октомври 2021, Разрешение №: 2110-2/10 октомври 2021). При провеждане на изследването са спазени етичните стандарти при провеждане на проучвания и са получени съгласията на участниците.

## 4. РЕЗУЛТАТИ

В оригиналната методика (Clinical Competence Questionnaire- CCQ) са използвани два популярни коефициента за надеждност – алфа на Кронбах и омега на Макдоналд, за да измерят вътрешната консистентност на целия въпросник за клинична компетентност, отразяваща степента, в която отговорите на различните айтеми във въпросника са свързани и измерват една и съща конструкция. От резултатите на проведеното изследване в Тайван се наблюдава висока степен на надеждност на целия въпросник, като алфа на Кронбах е измерена на ниво 0,98. Авторите доказват висока вътрешна консистентност на айтемите (Liou& Cheng, 2014). Резултатите показват висока вътрешна консистентност и за отделните субскали на въпросника. За субскалата „Сестринско професионално поведение“ алфа на Кронбах от 0,95 подчертава отличната вътрешна консистентност на айтемите във въпросника, свързани с този аспект на клиничната компетентност. Субскалата „Клинични умения“ показва висока вътрешна консистентност с алфа на Кронбах от 0,97 (Liou& Cheng, 2014).

Сравнението на тези данни в бразилската версия показва, че и двата варианта на въпросника за клинична компетентност демонстрират висока вътрешна консистентност. В бразилската версия, адаптация на оригиналния тайвански въпросник, алфа на Кронбах е 0,90 за целия въпросник, което също отразява висока степен на взаимосвързаност и съгласуваност между отделните айтеми във въпросника (Kwiatkoski et al.,2017). Това сравнение подчертава сходната вътрешна консистентност, която демонстрират тайванският въпросник за клинична компетентност, както и бразилската му версия. Високите стойности на алфа на Кронбах за целия въпросник и отделните фактори показват силна връзка между айтемите, измерващи отделните аспекти на клиничната компетентност. Тези резултати подсилват надеждността на твърденията във въпросника и дават основание за доверие в тяхната употреба при оценка на клиничната компетентност на студенти, обучаващи се за медицински сестри.

Показателят за средна корелация между айтемите и общия бал по въпросника е 0,70, което изразява сравнително силна свързаност между отделните въпроси и общата оценка на клиничната компетентност. Вариациите в корелациите от 0,50 до 0,81 допълнително подчертават съгласуваността и свързаността между отделните айтеми и общия бал по въпросника. Показателят за средната корелация между айтемите от субскалата „Сестринско професионално поведение“ и бала по тази субскала е 0,73, което означава че айтемите в тази скала са сравнително силно свързани и съгласувани с общата оценка за сестринското професионално поведение. Вариациите в корелациите от 0,70 до 0,81 допълнително подчертават тази свързаност.

Показателят за средната корелация между айтемите от субскалата „Клинични умения“ и бала по тази субскала е 0,72. Този показател демонстрира сравнително силна свързаност и съгласуваност между твърденията в тази субскала и общата оценка за клиничните умения. Вариациите в корелациите от 0,55 до 0,82 допълнително подчертават тази свързаност. Корелациите между айтемите в субскалата „Сестринско професионално поведение“ варират от 0,34 до 0,84, което изразява разнообразие от взаимосвързаности между отделните твърдения в тази субскала. Корелациите в субскалата „Клинични умения“ варират от 0,23 до 0,83, което също демонстрира разнообразие от взаимосвързаности между отделните айтеми в тази субскала (Liou & Cheng, 2014).

Това разнообразие от резултати и интерпретации показва взаимосвързаността и вътрешната съгласуваност на въпросника за клинична компетентност и отделните му субскали. Високите стойности на алфа на Кронбах и омега на Макдоналд изразяват добра вътрешна надеждност и съгласуваност на въпросника. Средните корелации и вариации показват силната свързаност между отделните айтеми и общия бал по въпросника за клинична компетентност, което подчертава важността и доверието във въпросника като инструмент за измерване на клинична компетентност.

В нашето изследване в България резултатите демонстрират висока вътрешна консистентност и съгласуваност на целия въпросник, като показват силната връзка между айтемите и подсилват неговата надеждност. Вътрешната консистентност на целия въпросник за клинична компетентност (CCQ-BG) измерена чрез коефициентът омега на Макдоналд подчертава съгласуваността на отговорите на айтемите и подсилват надеждността на въпросника. В българския въпросник, състоящ се от 47 айтема, двата коефициента алфа на Кронбах и омега на Макдоналд имат еднаква стойност, измерена на ниво 0,976, което подчертава силната вътрешна консистентност на въпросника за клинична компетентност. При провеждането на анализите не е открит айтем, чието премахване би подобрило вътрешната консистентност на инструмента, което е показател за това, че всички айтеми във въпросника са важни и допринасят за оценката на клиничната компетентност. Средната корелация между айтемите, отразяваща взаимосвързаността между тях, е 0,472, показващо умерена до силна взаимосвързаност между тях, което означава, че айтемите се влияят един от друг и предоставят консистентни оценки на клиничната компетентност. Средната корелация на айтемите с общия бал по въпросника варира от 0,438 до 0,762, което е показател за различните степени на свързаност на отделните айтеми с общата оценка на клиничната компетентност. Айтемите с по-висока корелация с общия бал са по-силно свързани с общата конструкция на клиничната компетентност и имат по-голямо влияние върху крайната оценка. Тези резултати подчертават стабилността и консистентността на въпросника за клинична компетентност, като показват, че айтемите са взаимосвързани и предоставят достатъчно информация за оценяване на определени аспекти от компетентността.

Вътрешната консистентност за първия фактор от CCQ-BG е висока, което се отразява в стойността на алфа на Кронбах (0,960) и коефициента омега на Макдоналд (0,960). Тези високи стойности показват силна връзка между отговорите на различните айтеми, свързани с първия фактор на въпросника. Анализът не показва наличие на конкретен айтем, чието премахване би подобрило вътрешната консистентност, което подчертава стабилността и силната вътрешна структура на първия фактор в българската версия на въпросника. Средната корелация на айтемите с общия бал по въпросника варира от 0,565 до 0,765, което означава, че отговорите на айтемите са взаимосвързани и движат в сходна посока с общия бал по въпросника. Това означава, че високите стойности на отговорите по айтемите (положителни отговори) са свързани с висок общ бал на въпросника, а ниски стойности на отговорите по айтемите (отрицателни отговори) са свързани с нисък общ бал. По-високите корелации демонстрират по-силна свързаност между айтемите и общата оценка за първия фактор на клинична компетентност.

За втория фактор от въпросника за клинична компетентност CCQ-BG се наблюдава висока вътрешна консистентност, което е показателно за силна свързаност между отговорите на айтемите, свързани с този фактор. Това е подкрепено от високите стойности на алфа на Кронбах

## SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL CONSISTENCY AND RESULT STABILITY

(0,950) и коефициента омега на Макдоналд (0,951), като измерители за вътрешна консистентност. Анализът не открива айтем, чието премахване би подобрило вътрешната консистентност. Това означава, че всички айтеми във втория фактор на въпросника са значими и допринасят за високата вътрешна консистентност. Средната корелация между айтемите е 0,633, което показва умерена свързаност между отговорите на отделните айтеми, свързани с втория фактор на въпросника. Това означава, че студентите, които отговарят положително на един айтем, имат склонност да отговарят положително и на други айтеми във втория фактор, както и отрицателни отговори на един айтем съпровождат отрицателни отговори на други айтеми във втория фактор. Средната корелация на айтемите с общия бал по въпросника варира от 0,672 до 0,831, което означава взаимосвързаност между отговорите на айтемите във втория фактор и общия бал по въпросника. Високите корелации показват, че студентите, които се представят добре на айтемите във втория фактор, имат склонност да имат по- висок общ бал, докато студентите с ниски отговори на айтемите във втория фактор имат по- нисък общ бал, подчертава важноста на втория фактор в оценката на клиничната компетентност на студентите.

За третия фактор от въпросника за клинична компетентност ССQ-BG е наблюдавана висока вътрешна консистентност, което е доказателство за наличието на силна връзка между айтемите, свързани с този фактор. Алфа на Кронбах от 0,940 и коефициент омега на Макдоналд от 0,941 са показатели за висока степен на вътрешна съгласуваност на айтемите, подкрепящи надеждността на въпросника при измерването на този конкретен фактор. Няма айтем, чието премахване да подобри вътрешната консистентност, т.е. всички айтеми в този фактор са важни и допринасят за оценката на клиничната компетентност. Това показва, че няма необходимост от премахване на някой от айтемите, тъй като всички са значими и съществени за измерването на този конкретен аспект от компетентността. Средната корелация между айтемите от третия фактор е 0,574, изразяващо сравнително средно силна свързаност между айтемите, което показва, че айтемите са взаимосвързани и допълват един друг в измерването на този фактор от клиничната компетентност. Средната корелация на айтемите с общия бал по въпросника, която варира от 0,647 до 0,793, подчертава сравнително силната свързаност между отделните айтеми и общата оценка на клиничната компетентност. Това е показател, че айтемите са свързани с общия бал и взаимно се отнасят към оценката на клиничната компетентност. Тези резултати подчертават надеждността и вътрешната съгласуваност на третия фактор от въпросника за клинична компетентност в България.

Резултатите от разделянето на въпросника за клинична компетентност на две половини (четна и нечетна) показват, че въпросникът е изключително надежден. Изчислената стойност на Guttman split- half coefficient, измерващ вътрешната консистентност, е 0.878. Тази стойност надвишава приемливата граница от 0,7, която се използва за оценка на надеждността при разделянето на теста на две половини (Furr.,2010). Това означава, че резултатите от въпросника са много сходни и консистентни независимо от това дали се разглежда четната или нечетната половина. Високият коефициент на надеждност подчертава, че въпросникът предоставя последователни и надеждни оценки на клиничната компетентност, което само подпомага надеждността на въпросника и повишава доверието в неговата способност да измерва клиничната компетентност на обучаващите се през продължителен период от време.

За оценка стабилността на въпросника за клинична компетентност е проведено повторно тестване на една и съща група от 62 студенти- медицински сестри и акушерки, след около три седмици след първото тестване. Резултатите от двата тест са анализирани, използвайки коефициент на корелация на Спирман, който е предпочитан, когато разпределението не е нормално. Наблюдава се значима положителна корелация между баловете от първото и второто тестване за целия въпросник (коефициент на корелация на Спирман= 0,577,  $p < 0,001$ ). Тези резултати свидетелстват за консистентност на отговорите на студентите във времето и подчертават стабилността на въпросника като инструмент за измерване на клиничната компетентност. Коефициентите на надеждност по метода тест – ретест са изчислени за всеки

извлечен фактор на въпросника. Наблюдават се коефициенти на надеждност от 0,506 ( $p < 0,001$ ) за първия извлечен фактор, 0,522 ( $p < 0,001$ ) за втория извлечен фактор и 0,544 ( $p < 0,001$ ) за третия извлечен фактор. Тези стойности допълнително потвърждават стабилността на резултатите от въпросника за клинична компетентност през период от около три седмици между двата теста.

## 5. ИЗВОДИ

Българският вариант на въпросника за клинична компетентност (CCQ-BG) е надежден и консistentен инструмент за оценка на клиничните умения и професионалното поведение. Айтемите са взаимосвързани и предоставят надеждни оценки на клиничната компетентност в българската образователна среда. Обобщавайки получените резултати може да се твърди, че въпросникът за клинична компетентност е стабилен и надежден инструмент за оценка на клиничната компетентност. Отговорите на студентите са consistentни през времето, а резултатите от въпросника са стабилни през период от около три седмици между двата теста. Всичко това подчертава значимостта на въпросника като доказан инструмент за измерване на клиничната компетентност в българската образователна среда.

## 6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нашите изследвания показват, че българският вариант на въпросника за клинична компетентност (CCQ-BG) е надежден и валиден инструмент за оценка на клиничните умения и професионално поведение в българската образователна среда. Алфа на Кронбах и коефициентът омега на Макдоналд показват отлична вътрешна consistentност както за целия въпросник, така и за отделните фактори. Това подчертава взаимосвързаността и стабилността на айтемите във въпросника. Въпросникът предоставя надеждни оценки на клиничната компетентност и е подходящ за използване в контекста на българското образование и професионално развитие в здравния сектор. Тези резултати са важни и значими за образователните институции и преподавателите, които използват въпросника за оценка и развитие на клиничната компетентност на бъдещите здравни специалисти.

## References

- Benner, P. (1982). From novice to expert. *American Journal of Nursing*, 82(3), 402–407.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition and clinical judgment in nursing practice and education. *Bulletin of Science, Technology and Society, Special Issue: Human Expertise in the Age of the Computer*, 24(3) 188-199.
- Bond, M. (1984). *Defense Style Questionnaire (DSQ)*. Montreal: Department of Psychiatry at Sir Mortimer B. Davis - Jewish General Hospital.
- Bond, M., & Wesley, S. (1996). *Manual for the Defense Style Questionnaire (DSQ)*. Montreal: Department of Psychiatry at Sir Mortimer B. Davis - Jewish General Hospital.
- Charette M, McKenna LG, Maheu-Cadotte MA, Deschênes MF, Ha L, Merisier S. Measurement properties of scales assessing new graduate nurses' clinical competence: A systematic review of psychometric properties. *Int J Nurs Stud*. 2020 Oct;110:103734.
- Flinkman M, Leino-Kilpi H, Numminen O, Jeon Y, Kuokkanen L, Meretoja R. Nurse Competence Scale: a systematic and psychometric review. *J Adv Nurs*. 2017 May;73(5):1035-1050.
- Furr, R. M. (2010). Split-half reliability. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 3, pp. 1411-1413). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lachmann H, Nilsson J. Dual use of instruments for assessing nursing students professional- and clinical competence. *Nurse Educ Today*. 2021 Jan;96:104616.

SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR CLINICAL COMPETENCE: INTERNAL  
CONSISTENCY AND RESULT STABILITY

- Liou, S.-R., & Cheng, C.-Y. (2014). Developing and validating the Clinical Competence Questionnaire: A self-assessment instrument for upcoming baccalaureate nursing graduates. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(2), 56-66.
- M. Pueyo-Garrigues, MI Pardavila-Belio, A. Canga-Armayor, N. Esandi, C. Alfaró-Díaz, N. Canga-Armayor, NURSES' knowledge, skills and personal attributes for providing competent health education practice, and its influencing factors: A cross-sectional study, *Nurse Education in Practice*, Volume 58, 2022, 103277, ISSN 1471-5953
- Nilsson J, Engström M, Florin J, Gardulf A, Carlsson M. A short version of the nurse professional competence scale for measuring nurses' self-reported competence. *Nurse Educ Today*. 2018 Dec;71:233-239.
- Norman RM, Sjetne IS. Adaptation, modification, and psychometric assessment of a Norwegian version of the Basel extent of rationing of nursing care for nursing homes instrument (BERNCA-NH). *BMC Health Serv Res*. 2019 Dec 16;19(1):969.
- Notarnicola I, Stievano A, De Jesus Barbarosa MR, Gambalunga F, Iacorossi L, Petrucci C, Pulimeno A, Rocco G, Lancia L. Nurse Competence Scale: psychometric assessment in the Italian context. *Ann Ig*. 2018 Nov-Dec;30(6):458-469.
- Palese A, Navone E, Danielis M, Vryonides S, Sermeus W, Papastavrou E. Measurement tools used to assess unfinished nursing care: A systematic review of psychometric properties. *J Adv Nurs*. 2021 Feb;77(2):565-582.
- Schubert M, Glass TR, Clarke SP, Schaffert-Witvliet B, De Geest S. Validation of the Basel Extent of Rationing of Nursing Care instrument. *Nurs Res*. 2007 Nov-Dec;56(6):416-24.
- Wangensteen S, Johansson IS, Nordström G. Nurse Competence Scale--psychometric testing in a Norwegian context. *Nurse Educ Pract*. 2015 Jan;15(1):22-9.
- Zúñiga F, Schubert M, Hamers JP, Simon M, Schwendimann R, Engberg S, Ausserhofer D. Evidence on the validity and reliability of the German, French and Italian nursing home version of the Basel Extent of Rationing of Nursing Care instrument. *J Adv Nurs*. 2016 Aug;72(8):1948-63.



## Research article

### POSITIVE AND NEGATIVE PERSONALITY EXPECTATIONS AND INDIVIDUAL EVALUATION OF COLOR CONTEXT

**Bilyana Yordanova, Associate Professor, Ph.D.**

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

Email: [b\\_iordanova@swu.bg](mailto:b_iordanova@swu.bg)

***Abstract:** Many interesting and provocative questions about individual aesthetic preferences related to the limits of conceptual development of both the psychology of art and the psychology of personality have not yet been explored in psychology. Of greatest interest, however, are the variables that could affect preferences, such as personal, demographic, and social differences, because they are a source of understanding of how individual groups approach such an important area of modern life. These are important questions that continue to be studied by personality psychologists and those interested in art. Therefore, the current study examines individual aesthetic preferences in the context of key personality dimensions positive and negative expectations in order to answer the aforementioned questions.*

***Key words:** positive and negative expectations, individual differences, color preference*

Product design and aesthetics have long been recognized as key determinants of marketing and sales success (Miller & Adler, 2003). Consumers always value product quality and competitive prices, but aesthetics is a particularly important criterion by which consumers differentiate products and make purchase decisions (Jordan, Thomas, & McClelland, 1996; Postrel, 2003).

Most researches in psychology, marketing, and even philosophy focus on what is or is not aesthetically pleasing and identifying the characteristics of objects that appear more attractive or beautiful to the individual (Bloch, 1995; Veryzer & Hutchinson, 1998). It is relatively well established that moderately complex aesthetic stimuli are preferred over those that are very simple or very complex (Berlyne, 1971; Yordanova, 2019).

The individual often bases personal choice on comparing his aesthetic preferences against the functional values of the object (Yordanova, 2016). Product color elicits an emotional response, while product quality is based on cognitive evaluation (Page & Herr, 2002). Norman, (2004) suggests that product design can evoke a stimulated affect (mood) as a result of its shape or as a result of the overall aesthetic effect.

Aesthetics are everywhere, and the meaning of aesthetics no longer applies only to art. Much research in psychology has focused on advertising and product design, particularly for product categories where aesthetics have traditionally served as the primary product characteristic. Aesthetic

# PERSONALITY EXPECTATIONS AND EVALUATION OF COLOR CONTEXT

preferences have been studied for offices (Bitner, 1992), homes, and even museums (Joy & Sherry, 2003).

In recent decades, a new scientific field has emerged that seeks to establish aesthetic preferences in visual art. The term “preferences” refers to behavior revealing liking or disliking for artistic works of art or a set of aesthetic stimuli (Bezruczko & Schroeder, 1996). The theoretical and empirical consideration of the nature of the preference for visual stimuli is important because there is an inextricable connection between preferences and personality characteristics in the direction of personality development, its traits, its social behavior and its creative capacity (Bezruczko & Schroeder, 1996).

Lark-Horowitz (1937) argued for the presence of compromising variables in preference studies because, although works of art provoke an aesthetic response, when these responses are analyzed, it is inevitably the tangible rather than the aesthetic component, such as line or color.

## 2. Research design

Main objective of current research is to find specific preferences towards color characteristics of computer-generated images among persons with general positive or negative expectations.

Probably both positive - negative dimensions of personality demonstrate specific preferences for color variations.

Scale Optimism and negative expectations of Radoslavova and Velichkov (2005) was used for establishing this personality construct.

## 3. Results

A mandatory condition for observing good research practices is the presence of detailed arguments in the construction of experimental designs based on the research objectives and the statistical model chosen by the researchers for the particular study. Therefore, the present study describes the creation of controlled stimuli and follows the principles of conjoint analysis, which allows systematic discrimination of stimuli. Using conjoint analysis to determine the relative importance of different aesthetic dimensions and their combinations allows researchers to determine the differential influence of combinations of colors on personal preferences.

**Table No. 1. Color preferences of persons with positive expectations**

<b>factor</b>	<b>factorial level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>standard error</b>	<b>relative importance</b>
background	black	1.389	0.155	
	grey	-3.497	0.155	44.683
	white	4.886	0.142	
accent	red	2.663	0.142	
	yellow	1.668	0.155	19.498
	pink	-0.995	0.155	
detail	blue	4.703	0.142	
	purple	2.686	0.155	35.819
	orange	-2.017	0.155	
	constant	6.702	0.168	
<b>coefficient of correlation</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
	Pearson's R	0.894		0.001
	Kendall's tau	0.903		0.002
	Kendall's tau Holdouts	1.000		0.018



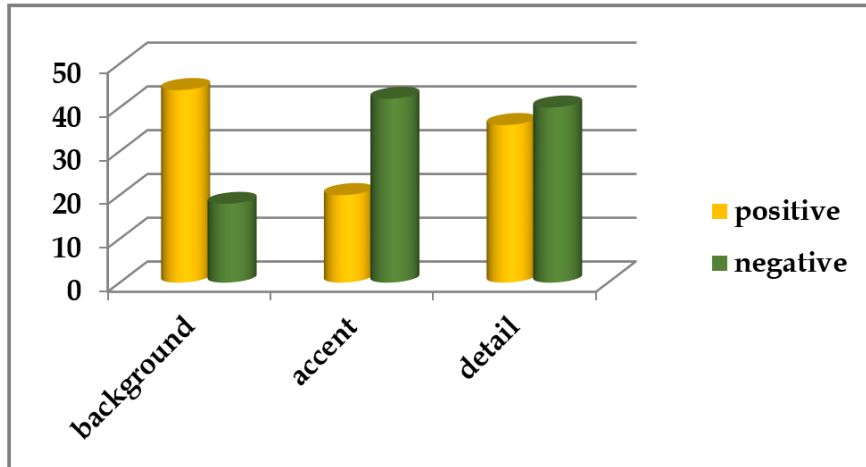
Results of the conjoint analysis to determine the preferences for color in individuals with positive expectations found clear preferences. According to the background color, the most preferred color is white, followed by black. The gray background color is the least preferred. The relative importance of the factor "background color" is 44.683. Depending on the accent color, red is the most preferred color, followed by yellow. The least preferred accent color is pink. The relative importance of the "accent color" factor is 19.498. Regarding the color of the detail, blue is the most preferred color, followed by purple. The least preferred is the orange color of the detail. The relative importance of the factor "color of detail" is 35.819.

**Table No. 2. Color preferences in persons with negative expectations**

<b>factor</b>	<b>factorial level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>standard error</b>	<b>relative importance</b>
background	black	1.802	0.162	18.273
	grey	2.804	0.131	
	white	-1.002	0.162	
accent	red	3.887	0.131	41.605
	yellow	-0.902	0.162	
	pink	4.779	0.162	
detail	blue	4.625	0.131	40.122
	purple	3.732	0.162	
	orange	-0.893	0.162	
	constant	6.364	0.180	
<b>coefficient of correlation</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
	Pearson's R	0.970	0.003	
	Kendall's tau	0.881	0.002	
	Kendall's tau Holdouts	1.000	0.015	

Results of the conjoint analysis to determine the preferences for color in individuals with a negative expectations found clear preferences. According to the background color, gray is the most preferred color, followed by black. The least preferred is the white background color. The relative importance of the factor "background color" is 18.273. Depending on the accent color, pink is the most preferred color, followed by yellow. Red accent color is the least preferred. The relative importance of the "accent color" factor is 41.605. Regarding the color of the detail, blue is the most preferred color, followed by purple. The least preferred is the orange color of the detail. The relative importance of the factor "color of detail" is 40.122.

PERSONALITY EXPECTATIONS AND EVALUATION OF COLOR CONTEXT



**Graph No. 1. Percentage distribution of factor importance by subgroups**

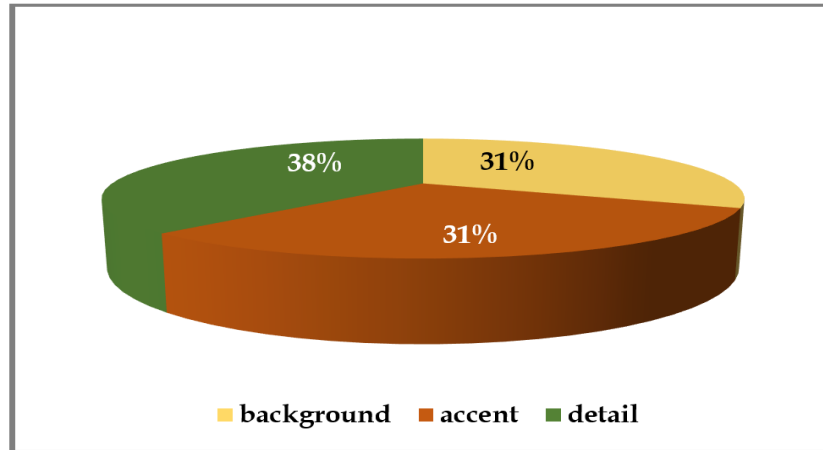
Regarding the significance of the "background color" factor, it is found that it is higher in persons with positive expectations 44%, compared to that in persons with negative expectations 18%. The significance of the "accent color" factor is higher in persons with negative expectations 42%, compared to that in individuals with positive expectations 20%. The significance of the third factor "color of the detail" is higher in persons with negative expectations 40%, compared to that in individuals with positive expectations 36%.

**Table No. 3. Summarized results of utility evaluations**

factor	factorial level	utility estimates	standard error	relative importance
background	black	4.872	0.140	31.478
	grey	-1.359	0.156	
	white	3.513	0.156	
	red	3.601	0.140	
accent	yellow	1.154	0.156	30.552
	pink	-2.447	0.156	
	blue	4.812	0.140	
detail	purple	2.108	0.156	37.971
	orange	-2.704	0.156	
	constant	6.503	0.129	
<b>coefficient of correlation</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.932	0.001	
Kendall's tau		0.892	0.004	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.016	

Summarized results from analysis for determining the preferences for color, in the context of the optimism-pessimism dimension, establish clear preferences. According to the background color, the most preferred color is black, followed by white. The gray background color is the least preferred. The relative importance of the factor "background color" is 31.478. Depending on the accent color, red is the

most preferred color, followed by yellow. The least preferred accent color is pink. The relative importance of the "accent color" factor is 30.552. Regarding the color of the detail, blue is the most preferred color, followed by purple. The least preferred is the orange color of the detail. The relative importance of the factor "color of detail" is 37.971.



**Chart No. 2. Percentage distribution of the overall factor significance**

Total distribution of the aggregated significance scores of the factors along the positive-negative dimension illustrates the following features. The most significant is the "detail" factor 38%, followed by the "background" 31% and "accent" 31% factors, which equally determine personal color preferences.

#### **4. Conclusion**

There are two main axes along which preference research has developed. The first involves using a task that involves the assessment of aesthetic preferences. Most preference research has focused specifically on the ranking of several reproductions of works of art, where participants are required to rank the stimuli. Others apply a set of stimuli or a set of pairs to be compared. Unfortunately, the majority of contemporary studies did not consider psychometric personality characteristics, jeopardizing the significance of the results. In fact, most studies of aesthetic preferences use idiosyncratic assessment instruments. The instrument was entirely developed to fit a specific purpose, not as an assessment tool that has standard instructions and has high reliability and validity. The continued use of such instruments limits the results, while at the same time compromising the scientific hypothesis and the interpretation of the results of such research. The second axis involves a concentration on identifying variables that can influence preferences. It is possible that one of these previously uncontrolled variables is contained within individual elements. Thus, preference is more a function of content. The most frequently cited factor when children are participants in such research is content or subject matter.

#### **References**

- Berlyne, D. E., (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bezruczko, N., & Schroeder, D. H., (1996). The development of visual preferences in-art-trained and on-art-trained school children. *Psychology Monographs*, 1 22(2), 181-196.

## PERSONALITY EXPECTATIONS AND EVALUATION OF COLOR CONTEXT

- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The impact of physical surroundings on customers and employees. *Journal of Marketing*, 56, 57–71.
- Bloch, P. H. (1995). Seeking the ideal form: Product design and consumer response. *Journal of Marketing*, 59, 16–29.
- Jordan, P. W., Thomas, B., & McClelland, I. L. (1996). *Issues for usability evaluation in industry: Seminar discussions*. In P. W. Jordan (Ed.), *Usability evaluation in industry* (pp. 237–243). London: Taylor and Francis.
- Joy, A., & Sherry, J. F. (2003). Speaking of art as embodied imagination: A multisensory approach to understanding aesthetic experience. *Journal of Consumer Research*, 30, 259–282.
- Lark-Horowitz, B. (1937). On art appreciation of children I: Preference of picture subjects in general. *Journal of Educational Research*, 31(2), 118-137.
- Miller, M., & Adler, J. (2003). Design 2004: Isaac hits his target. *Newsweek*, October 27, 2003, 74–77.
- Norman D.A. (2004). *Emotional Design: Why We Love (or Hate), Everyday Things*. Basic Books.
- Page, C., & Herr, P. M. (2002). An investigation of the processes by which product design and brand strength interact to determine initial affect and quality judgments. *Journal of Consumer Psychology*, 12, 133–147.
- Postrel, V. (2003). *The substance of style: How the rise of aesthetic value is remaking commerce, culture, and consciousness*. New York: Harper Collins.
- Radoslavova, M. & Velichkov, A., (2005). *Metodi za psihodiagnostika* [Methods for psychodiagnosics], Bulgaria, Sofia, Pandora Prim
- Veryzer, R. W., Jr., & Hutchinson, J. W. (1998). The influence of unity and prototypicality on aesthetic response to new product designs. *Journal of Consumer Research*, 24, 374–394.
- Yordanova, B. (2016). *Psihologiya na esteticheskoto prezhivavane* [Psychology of aesthetic experience]. Blagoevgrad, Bulgaria: SWU “Neofit Rilski” Press.
- Yordanova, B. (2019). *Esteticheski predpochitania na lichnostta* [Aesthetic preferences of personality]. Sofia, Bulgaria: Simolini 94 Press



---

## Research article

### INDIVIDUAL FEATURES OF "OPTIMISTIC – PESSIMISTIC" DIMENSION TO SHAPE AND SYMMETRY OF VISUAL STIMULI

**Bilyana Yordanova, Ph.D. Associate Professor**

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

Email: [b\\_iordanova@swu.bg](mailto:b_iordanova@swu.bg)

#### **Abstract**

*Any relationship of psychological attitudes, personality traits, and individual differences to aesthetic preferences enriches our understanding of the psychological effects of the environment and the developing society. Knowing what shapes resonate with different personality traits can promote community art, inspire specific ideas, and target individual members of a group. The essence of individual aesthetic preferences can be seen as the concept of creating a common environment that appeals to all people, and not to provide pleasure and comfort to individual representatives and cause dislike and negative effect on all others.*

**Key words:** *personality differences, individual aesthetic response, shape, symmetry*

#### **1. Introduction**

In the last century, researchers primarily investigated the relationship between individual personality traits and specific aesthetic and art preferences (Child 1965; Eysenck, 1940; Rosenbluh, Owen, & Pohler, 1972; Tobacyck, Myers, & Bailey, 1979; Yordanova, 2016). Part of these studies are focused on the study of aesthetic preferences in relation to the basic visual characteristics of different geometric figures (Eysenck, 1972; Rawlings, 2003; Yordanova, 2019) or line drawings of different complexity (Zuckerman, Bone, Neary, Magelsdorff, & Brustman, 1972).

Contemporary social scientists believe that evolutionary psychology and cognitive science can serve to build common ground (Dutton, 2009). There are several main areas and lines of experimental research that focus on aesthetic preferences – experimental aesthetics and the psychology of art. These fields are interdisciplinary and draw on knowledge from other related disciplines and branches of psychology. Scientists examining the perceptual processing of visual stimuli together with computer specialists have long been trying to find a possibility for objective evaluation of images and are mainly concerned with the quantification of the perceived image in its original version (Ke, Tang & Jing, 2006). Other studies use the influence of the meaning of visual stimuli to infer the content of the image and relate it partially or fully to the semantics (Dutton, 2009). Researchers have drawn ideas from both approaches to tackle even more challenging problems, such as relating works of art to the aesthetic preferences and emotions that images evoke in people (Valenti, Sebe, & Gevers, 2007). Since emotions and aesthetic preferences also carry semantics, it is no surprise that research in these areas is highly

## INDIVIDUAL FEATURES OF “OPTIMISTIC – PESSIMISTIC” DIMENSION TO SHAPE AND SYMMETRY OF VISUAL STIMULI

intertwined because one must understand human subjectivity and the context in which the emotion or aesthetic is perceived.

The emotional and aesthetic impact of art and visual stimuli are also related to the affective state of the viewer, who, according to emotional equivalence theory, perceives his environment in a similar way based on his personal emotional state. Emotional attunement can increase a person's sensitivity to accept information that is consistent with one's own mood or to reject it when it is inconsistent (Valenti, Jaimes, & Sebe, 2010).

Context plays an important role in understanding the semantic image. Context within images is explored as: spatial context (using the spatial arrangement of objects), temporal context (using information about the time and date when the images were taken), geographic context (using information about the geographic location of the images) ( Kennedy & Naaman, 2008) and social context (using information about the person's social circle or social relationship reflected in the images) (Gallagher & Chen, 2009). People can associate certain emotions with photos taken on special occasions or for special people in their lives. Determining the extent to which these factors influence the aesthetic or emotional value of images will be the starting point of large-scale research, because the nature of the data used for a particular problem can greatly influence aesthetic preferences or emotional models (Zunja Ke, Tang & Jing, 2006).

### **2. Program of the study**

The purpose of the presented research is to establish preferences of persons with a pronounced optimistic or pessimistic orientation towards the shape and symmetry characteristics of computer-generated images.

It is assumed that personality in the context of the optimism- pessimism dimension demonstrates specific aesthetic preferences for shape and symmetry.

The questionnaire for assessing optimism and negative dimensions of Radoslavova and Velichkov (2005) was used for the present study.

The construct "optimism" was introduced into scientific discourse by Scheier and Carver, (1992), who defined it as a generalized expectation of obtaining positive results and a predominance of positive events in a person's life. In the study of variable personality, the authors use the terms "dispositional" and "situational optimism". Dispositional optimism is an expectation that good things will be abundant and bad things will be scarce. Explanatory style is a tendency to use one or another type of attributions, distinguished by their stability, scope and personalization. According to this view, optimists make stable, global, and internal attributions for positive events and unstable, specific, external attributions for negative events, whereas pessimists demonstrate the opposite attributions.

### **3. Results**

The use of multiattribute analysis makes it possible to understand the relative importance of all aesthetic dimensions and combinations between them, and thus to interpret the overall aesthetic evaluation to the presented visual stimuli. It is appropriate to emphasize that the results of the multiattribute analysis provide an independent external standard regarding personal aesthetic preferences to the displayed visual stimuli.

**Table No. 1. Preferences for shape and symmetry in persons with an optimistic orientation**

<b>factor</b>	<b>factorial level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>standard error</b>	<b>relative importance</b>
shape	triangle	1.568	0.178	32.230
	circle	4.227	0.143	
	hexagon	-2.659	0.178	
vertical symmetry	left	1.986	0.143	13.471
	center	1.094	0.178	
	right	-0.892	0.178	
horizontal symmetry	above middle	2.631	0.143	16.555
	environment	1.725	0.178	
	below middle	-0.906	0.178	
diagonal symmetry	left \ right	4.032	0.117	37.744
	right / left	-4.032	0.117	
	constant	7.198	0.147	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.903	0.001	
Kendall's tau		0.889	0.001	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.018	

The results of the conjoint analysis to determine the aesthetic preferences for shape and symmetry in individuals with an optimistic orientation found clear preferences. According to the shape, the most preferred is a "circle" shape, followed by a "triangle" shape. The least preferred shape is a "hexagon". The relative importance of the "shape" factor is 32.230. Depending on the vertical symmetry, the "left" position is most preferred, followed by the "center" position. The least preferred position is "right". The relative importance of the "vertical symmetry" factor is 13.471. In terms of horizontal symmetry, the "above the middle" position is the most preferred, followed by the "middle" position. The least preferred position is "below the middle". The relative importance of the "horizontal symmetry" factor is 16.555. Depending on the diagonal symmetry, the "upper left corner \ lower right corner" position is more preferred, as opposed to the "upper right corner / lower left corner" position. The relative importance of the "diagonal symmetry" factor is 37.744.

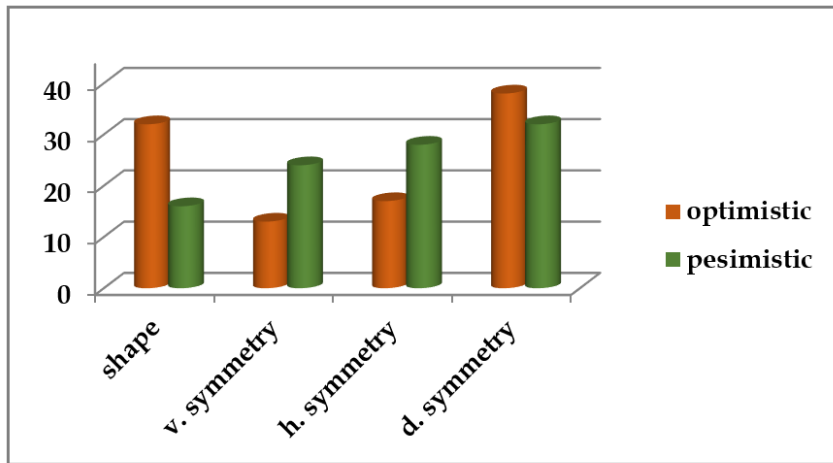
Table No. 1 presents the results of the conjoint analysis for determining the aesthetic preferences for shape and symmetry in persons with a pessimistic orientation. Clear preferences are established. According to the shape, the "hexagon" shape is the most preferred, followed by the "triangle" shape. The least preferred is the "circle" shape. The relative importance of the factor "shape" is 16.387.

**Table No. 2. Preferences for shape and symmetry in persons with a pessimistic orientation**

<b>factor</b>	<b>factorial level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>standard error</b>	<b>relative importance</b>
shape	triangle	1.428	0.217	16.387
	circle	-0.956	0.217	
	hexagon	2.384	0.166	
vertical symmetry	left	1.004	0.217	23.699
	center	2.917	0.166	
	right	-1.913	0.217	
horizontal symmetry	above middle	-1.425	0.217	27.737
	environment	2.803	0.217	
	below middle	4.228	0.166	
diagonal symmetry	left \ right	-3.279	0.129	32.177
	right / left	3.279	0.129	
	constant	7.264	0.133	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.918	0.003	
Kendall's tau		0.902	0.002	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.018	

## INDIVIDUAL FEATURES OF “OPTIMISTIC – PESSIMISTIC” DIMENSION TO SHAPE AND SYMMETRY OF VISUAL STIMULI

Depending on the vertical symmetry, the "center" position is most preferred, followed by the "left" position. The least preferred position is "right". The relative importance of the "vertical symmetry" factor is 23.699. In terms of horizontal symmetry, the most preferred position is "below the middle", followed by the "middle" position. The least preferred position is "above the middle". The relative importance of the "horizontal symmetry" factor is 27.737. Depending on the diagonal symmetry, the "upper right corner / lower left corner" position is more preferred, in contrast to the "upper left corner \ lower right corner" position. The relative importance of the "diagonal symmetry" factor is 32.177.



**Chart No. 1. Percentage distribution of factor importance by subgroups**

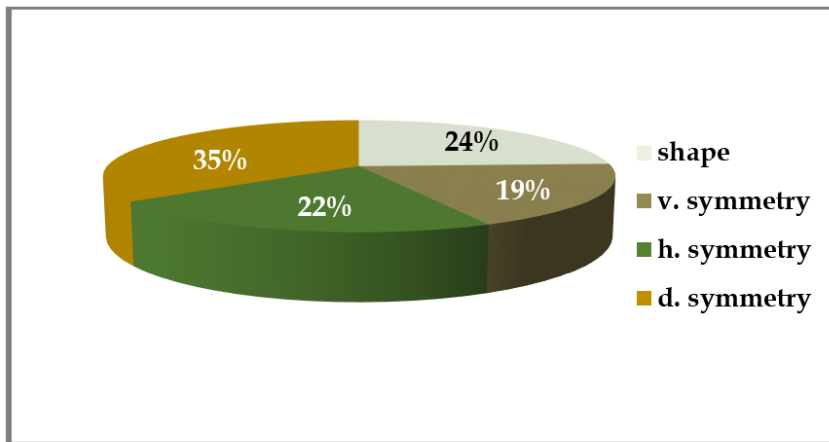
Regarding the importance of the shape factor, it is found that it is higher in individuals with an optimistic orientation 32%, compared to that in individuals with a pessimistic orientation 16%. The significance of the vertical symmetry factor is higher in individuals with a pessimistic orientation 24%, compared to that in individuals with an optimistic orientation 13%. The significance of the third factor horizontal symmetry is higher in persons with a pessimistic orientation 28%, compared to that in individuals with an optimistic orientation 17%. Regarding the importance of the diagonal symmetry factor, it is found that it is higher in individuals with an optimistic orientation 38%, compared to that in individuals with a pessimistic orientation 32%.



**Table No. 3. Summarized results of utility evaluations**

factor	factorial level	utility estimates	standard error	relative importance
shape	triangle	2.424	0.150	24.308
	circle	3.749	0.136	
	hexagon	-1.325	0.150	
vertical symmetry	left	1.329	0.150	18.585
	center	2.604	0.136	
	right	-1.275	0.150	
horizontal symmetry	above middle	2.169	0.150	22.146
	below middle	-1.227	0.150	
diagonal symmetry	left \ right	-3.648	0.107	34.961
	right / left	3.648	0.107	
	constant	7.231	0.142	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.911	0.002	
Kendall's tau		0.896	0.001	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.018	

The summarized results of the conjoint analysis to determine the aesthetic preferences for shape and symmetry, in the context of the optimism-pessimism dimension, establish clear preferences. According to the shape, the most preferred is a "circle" shape, followed by a "triangle" shape. The least preferred shape is a "hexagon". The relative importance of the "shape" factor is 24.308. Depending on the vertical symmetry, the "center" position is most preferred, followed by the "left" position. The least preferred position is "right". The relative importance of the "vertical symmetry" factor is 18.585. In terms of horizontal symmetry, the "middle" position is most preferred, followed by the "above middle" position. The least preferred position is "below the middle". The relative importance of the "horizontal symmetry" factor is 22.146. Depending on the diagonal symmetry, the "upper right corner / lower left corner" position is more preferred, in contrast to the "upper left corner \ lower right corner" position. The relative importance of the "diagonal symmetry" factor is 34.961.



**Chart No. 2. Summarized results of factor significance**

The percentage distribution of the summary results of the significance of the factors in relation to the aesthetic preferences for shape and symmetry along the dimension optimism-pessimism illustrates the following features. The "diagonal symmetry" factor is the most significant at 35%, followed by the

## INDIVIDUAL FEATURES OF “OPTIMISTIC – PESSIMISTIC” DIMENSION TO SHAPE AND SYMMETRY OF VISUAL STIMULI

"shape" factor at 24%. The degree of significance of the factor "horizontal symmetry" is lower, 22%, and the factor "vertical symmetry" is the least determining of aesthetic preferences, 19%.

### 4. Conclusion

Indeed, the proposed models do not claim to be fundamental or absolute in terms of aesthetic preferences, but they will help to advance the psychology of art, and one of the long-term goals is to seek solutions that apply in the most general context. Of primary interest is the correct interpretation of preference for visual stimuli for several reasons. First, the degree of realism is a criterion that includes all works of art. For example, two-dimensional and three-dimensional works of art, in different cultures, differ in the degree of realism. Second, preference may reflect the primary of many possible emotional responses to the creative product. Finally, a person is more likely to engage and motivate their behavior when the focus is on a preferred activity.

Like many other constructs that are involved in understanding personality development in general and especially in the context of aspects of aesthetics, preferences appear to be quite complex, with little consistent information regarding the possibility of explaining individual differences. Preferences may be personal idiosyncratic phenomena unrelated to personality development. Perhaps because individual differences are a consequence of past cognitive experiences, emotional experiences, socialization, cultural values, and maturation. More specifically, the influence of multiple variables symbolizes the problem of understanding the sources of individual aesthetic preferences.

### References

- Child, I. (1962). Personal preferences as an expression of aesthetic sensitivity. *Journal of Personality*, 30, 496–512.
- Dutton, D., (2009). *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. New York, NY: Bloomsbury Press.
- Eysenck, H. J. (1940). The general factor in aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 31, 94–102.
- Eysenck, H. J. (1972). Preference judgments for polygons, designs and drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 34, 396–398.
- Gallagher A. & Chen, T., (2009). Using context to recognize people in consumer images,” I PSJ Trans. *Comput. Vis. Applicat.*, vol. 1, pp. 115–126.
- Ke, Y., Tang, X. & Jing, F., (2006). The design of high-level features for photo quality assessment, in *Proc. CVPR*, pp. 419–426.
- Kennedy L. & Naaman, M. (2008). Generating diverse and representative image search results for landmarks,” in *17th Int. Conf. World Wide Web*, pp. 297–306.
- Radoslavova, M. & Velichkov, A., (2005). *Metodi za psihodiagnostika* [Methods for psychodiagnosics], Bulgaria, Sofia, Pandora Prim
- Rawlings, D. (2003). Personality correlates of liking for ‘unpleasant’ paintings and photographs. *Personality and Individual Differences*, 34, 395–410.
- Rosenbluh, E., Owen, G., & Pohler, M. (1972). Art preference and personality. *British Journal of Psychology*, 63, 441–443.

YORDANOVA, BILYANA

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228
- Tobacyck, J., Myers, H., & Bailey, L. (1981). Field-dependence, sensation seeking and preference for paintings. *Journal of Personality Assessment*, 45, 270–277.
- Valenti, R., Jaimes, A., & Sebe, N., (2010). Sonify your face: Facial expressions for sound generation, in *Proc. ACM Multimedia*, pp. 1363–1372.
- Valenti, R., Sebe, N., & Gevers, T. (2007). Facial expression recognition: A fully integrated approach, in *Proc. Int. Workshop Visual and Multimedia Digital Libraries*, pp. 125–130.
- Yordanova, B. (2016). *Psihologiya na esteticheskoto prezhiyavane* [Psychology of aesthetic experience]. Blagoevgrad, Bulgaria: SWU “Neofit Rilski” Press.
- Yordanova, B. (2019). *Esteticheski predpochitania na lichnostta* [Aesthetic preferences of personality]. Sofia, Bulgaria: Simolini 94 Press
- Zuckerman, M., Ulrich, R., & McLaughlin, J. (1993). Sensation seeking and reactions to nature paintings. *Personality and Individual Differences*, 15, 563–576.



## Research article

### АГРЕСИЯ, КОНФЛИКТИ И ПРЕВЕНЦИЯ В УЧИЛИЩНА СРЕДА

### AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

**Simona Nikolova, Assist. Ph.D. \***

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

Email: [Simona.nikolova@swu.bg](mailto:Simona.nikolova@swu.bg)

#### **Резюме**

*Изследванията на агресивността в юношеска възраст от една страна на мотивите, нивата и формите на агресия, а от друга, на социалните и индивидуални предиктори на агресия информират практиката на педагози и психолози. В юношеска извадка е извършена оценка на типовете агресия (A. Buss & M. Perry) и на типичните начини на реагиране в конфликтна ситуация на К. Томас. Установени са статистически значими междуполови различия по всички компоненти на агресия с изключение на четири измервани компонента на агресия – физическа агресия, словесна агресия, гняв. По отношение на връзката между формите на агресивност и стиловете на реагиране при конфликти, установихме значими правопропоционални корелационни връзки между словесната агресия и стиловете на компромис и избягване, както и между гнева и стиловете на конфронтация и сътрудничество.*

*Ключови думи: агресивно и конфликтно поведение, юношество, училище, превенция*

#### **Abstract:**

*The studies of aggression in adolescence, on the one hand, on the motives, levels and forms of aggression, and the other, on social and individual predictors of aggression, inform the practice of educators and psychologists. An assessment of the types of aggression (A. Buss & M. Perry) and the typical ways of reacting in a conflict situation of K. Thomas (was carried out in an adolescent sample. Statistically significant gender differences do found in all components of aggression, except four measured components of aggression - physical aggression, verbal aggression, and anger. Regarding the relationship between forms of aggression and conflict response styles, we found significant proportional correlations between verbal aggression and compromise and avoidance styles and between anger and confrontational and cooperative styles.*

*Keywords: aggressive and conflict behavior, adolescence, school, prevention*

Агресията в поведението на юношите попада неизбежно в социалния фокус на училището и семейството. Извън традиционните и класически подходи към нейните проявления, най-често неприемливи за обществото, в съображение с болката, вредата и загубата, които тя носи, агресията е не само проблем, но и инструмент на обществото. Ето защо е важно да се изследват не толкова интензивността, честотата и конкретните агресивни постъпки при юношите, те в крайна сметка са налични в социалния отзвук, в груповата рефлексия по

отношение на агресивността. Важно е да се потърси и изясни онази област в агресивния репертоар на младите хора, която функционира здраво, или способността за самоотстояване, за заемане на позиция и постигане на цел, умението за приспособяване в здрави граници, или т.нар. конструктивна агресивност.

Все повече се изследват конструктивните аспекти на феномена агресия. Изхожда се от следното: когато родителите превръщат агресията в табу, те спестяват на децата си болка, фрустрация или неприятни преживявания, а това затруднява придобиването на основни житейски умения. Усвояването на агресия в собствен преживелищен опит е особено значимо. Така болката идва като естествен резултат от опита на детето да направи нещо, за което тялото му още не е готово и то запомня това, без да бъдат нарушени интегритета, любопитството, самоуважението и амбицията му (Юл, 2017). Агресията е естествен принцип в поведението на децата (Nenniger, Frey, 2013).

Агресивността е модел на поведение, при който личността демонстрира неприязън, понякога груба сила спрямо другия с намерение да бъде наранен или да му се навреди. Включват се още обида, присмех, иронично подхвърляне, подигравка, злепоставяне, физическа болка и дори убийство, а инцидентно причинената болка, следвана от извинение, не се възприема като агресивен акт, тъй като липсва злонамереност (Джалдети, Василев, Стаматов, 1992).

Агресивното поведение е индикатор за степента на толерантност и хуманност в дадено общество. То е критерий за сензитивността на неговите членове относно съдържанието на междуличностните отношения. Агресивността най-често е свързана с конфликтите, противопоставянето и противоборството на различни идеи, разбирания, ценности. Тя би могла да бъде алтернативно средство за разрешаване на конфликтното противопоставяне при децата с девиации. Наличието на агресивни действия и/или агресивни постъпки определя агресивната личност като девиантна (Манчева, 2017).

Агресията, агресивността, агресивните действия (актове) предполагат проявление на различна агресивна енергия. Агресията е феномен на човешкото поведение с различни характеристики. Агресивността се интерпретира като черта, нагласа, а агресивните действия, или актове, са в аспекта на краткотрайната, обективно измерима психофизиологична активност.

В дългосрочна перспектива във времето се изгражда *агресивно разстройство в поведението*. При него детето преживява редица от диференцирани промени като началните проявите са тривиални които постепенно се трансформират в по-сериозни проблеми. Франц и Улрике Петерман (2017) дефинират няколко етапа на формиране на агресивното разстройство: а) дефицити в семейните взаимоотношения; б) реакция на социалното обкръжение на детето; в) реакция на детето към ситуацията вкъщи и в училище; г) прилагани обществени санкции.

Изследванията показват двойствена тенденция в развитието на юношеската агресия. Първата се изразява в постоянно нарастване на относителния дял на агресивните прояви във възрастта 12-17 години. паралелно на общото нарастване, агресивните прояви се различават по форма и болезненост на последиците от тях. В дългосрочен план най-динамично нараства относителния дял на по-малко деструктивните форми за сметка на физическите нападки, злонамерения тормоз и откритото насилие. По време на юношеството развитието на социалните умения и самоконтрола водят до реструктуриране на агресивното поведение –увеличава се относителното тегло на социално приемливите форми с по-ниска тежест на причинената вреда. С други думи по-голяма част от юношите се научават да осъществяват агресивните си цели в рамките на установените норми и да избягват възможните санкции на откритата злонамереност със значими болезнени последици. Усъвършенстваното умение за самоконтрол добавя по-

## AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

инструментален и релационен характер на агресивните действия като възрастова норма. Агресията се използва като инструмент за контрол и регулиране на взаимоотношения, отколкото като начин пряко и персонално да се засегне съперника или жертвата (Loeber, Hay, 1997; Loeber, Stouthamer-Loeber, 1998; Karriker-Jaffe et al., 2008).

Научните изследвания и анализи върху агресивното поведение са мотивирани да предложат стратегии на предотвратяване на агресията сред децата. Включването и съвместяването на всички фактори, повлияващи агресивността в училищния живот осигурява правилна превенция (Artinopoulou, 2001). В съвременната ученическа среда на общуване агресивните отношения са естествен елемент на субкултура – учениците не се чувстват сигурни в училището, а вербалното насилие нараства още в началните училища (Petropoulou, Papastylianou, 2001). Нарастват агресивните действия (Andreou, 2000), прилагат се принудителни методи за нараняване на връстници (Torregrosa, 2011).

Днес се наблюдава стремителен ръст на агресивността сред децата и младежите. В репрезентативно изследване на агресивното и предизвикателно поведение на ученици в гимназиална възраст се установява, че 64 % от анкетираните ученици си спомнят, че са чупели нещо в момент на яд, 57 % от тях твърдят, че могат да ударят някого, ако са ядосани, 93% от тях отговарят с НЕ на съждението: “От време на време не мога да се справя с желанието да причиня вреда на другите“, което авторите тълкуват като показател, че агресията и злонамереността не е неумишлена. 85 % от учениците споделят за съученици, които демонстрират грубо отношение, блъскат, удрят, ритат останалите. 73 % споделят за съученици, които разпространяват клюки, слухове, обиди, снимки или клипове в социалните мрежи, което съответства на вербална агресия. Най-често учениците имат проблеми с родители, приятели, учители. Техният отговор на агресивен акт е, че 41 % от изследваните избягват съответната ситуация, а 34 % от тях отвърщат със същото. Според учениците причини за конфликт между тях и учителите учениците са слаби оценки, отсъствия, липса на уважение. Двама от изследваните съобщават за агресивно поведение между техните родители. 60 % от тях смятат, че насилието над учители е престъпен акт. 40 % от тях не са съгласни с това (Сиракова, 2016).

При момчетата преобладава физическата и индиректната агресия, а при момичетата агресивното недоверие. Момчетата предпочитат физическата сила, лесно участват в „бове“ и караници. Те по-лесно приемат другия човек като съперник за разлика от момичетата, които по-често отправят агресивни заплахи от момчетата. Момичетата по-лесно проектират враждебност към останалите и приемат, че другите им причиняват повече вреда, отколкото те на тях, предпочитат да говорят зад гърба на другия, да го злепоставят, но не и да влязат в открита битка. Те изпитват по-честа вина след агресия за разлика от момчетата. Междудличностните отношения при момчетата имат егоистична и агресивна линия на поведение, а момичетата са в по-голяма степен подозрителни, зависими и дружелюбни. Техните отношения са по-многообразни, а при момчетата общуването има по-голяма конкретика (Манчева, 2018: 26-28).

Междудличностният конфликт е частен случай на взаимодействие между хората в процеса на общуване и съвместна дейност. В него намират израз потребностите, целите, ценностите, мотивите, нагласите, интересите, емоциите, волята, интелекта на всички участващи. Възникват и се поддържат напрегнати отношения, в които хората проявяват своя характер. Те възприемат и обясняват конфликтната ситуация по уникален, персонифициран начин. Най-срещани при междудличностните конфликти са взаимните обвинения, нападки, спорове и защита. Непосредствено включен е целия спектър на човешките взаимоотношения. Емоционалността

заменя съдържателните аспекти на конфликта. Добре адаптираната към социална среда личност използва различни стилове в зависимост от съдържанието на външния конфликт (Марков, 2013).

### **Превенция на агресивното и конфликтно поведение в юношеска възраст**

Превенцията на агресията и насилието в училище традиционно е система от мерки за предотвратяване от нежелани бъдещи събития, включващи насилие и противообществени прояви. Превенцията е прицелена в незапочнал, но очакван и предотвратим процес, също така и към започнало и нежелано събитие във фаза, в която все още може да бъде овладяно. Превенцията се осъществява на три нива: а) *първична* – предпазване от нововъзникващи проблеми (универсални интервенции), за да се осуети необходимостта от корекция като тя е насочена към деца без агресивни прояви, или 80-90% от децата в училище; б) *вторична* – индивидуални интервенции, работа със специфични групи и планове за управление на поведението, прилагани към ученици в риск, или 5-15 % от всички; и в) *третична* – интензивни интервенции, които напускат границите на училището и стигат до семейството, те са насочени към учениците в най-висок риск (1-7%), които имат хронично проблемно поведение.

Съществуват програми за превенция от различен характер, провеждани на законодателно, обществено, регионално-училищно ниво с диференцирана ефективност. Р. Стаматов (2014) обобщава възгледите за превенция на агресията по Барон и Дан Олуес в следните препоръки:

- Преосмисляне на същността на агресивността.
- Ограничаване на моделите, които я представят позитивно.
- Редуциране на условията, насърчаващи агресивността.
- Обуздаване на сблъсъците.
- Въвеждане на неагресивни модели в потенциално съдържащи насилие ситуации.
- Повишаване на чувствителността към агресията и болката, която тя причинява.
- Насърчаване на стремежа да бъде преодоляна агресията.
- Въвеждане на правила по отношение на агресивността.
- Оказване на морална подкрепа на жертвата.

Общите принципи за превенция на агресивното поведение в училище следва да предвиждат:

- Въздействие върху факторите, повишаващи риска от агресивни прояви на индивидуално, групово и организационно ниво.
- Образователни практики и психологическо подпомагане в училище.
- Обединение на учители, ученици, административен персонал, родители в превантивните дейности по отношение на агресията и насилието, за да бъдат максимално постигнати поставените цели.
- Създаване на позитивен климат в училище и подобряване на материално-битовите условия.
- Повишаване на квалификацията на учителите в аспекта на справяне с агресивно, предизвикателно поведение и конфликтни ситуации (Сиракова, 2016).

## AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

Със средствата и възможностите на различни парадигми и терапевтични подходи могат да бъдат моделирани и адаптирани в училищна среда превантивни и образователни практики за справяне с проблемите на агресията, конфликтите и възрастовите особености на юношите.

### Цел

Целта е да се установят нивата и характеристиките на агресивното поведение и връзката ѝ със стиловете на поведение в ситуации на конфликт при юноши на възраст от 15 до 18 години.

### Хипотези

Агресивността на юношите е свързана със стиловете на поведението в конфликтни ситуации.

1. Съществува полово-диференцирани различия във формите на агресивност при юношите и в стилове им на поведение при конфликти;
2. Момчетата в по-голяма степен проявяват гняв и физическа агресия в сравнение с момичетата;
3. Момичетата в по-голяма степен от момчетата проявяват враждебност и словесна агресия;
4. Агресивността е свързана позитивно със стилове на поведение при конфликт като приспособяване и сътрудничество.

### Методология

Изследването е реализирано с информирано съгласие на директора на училището и родителите. Проведено е доброволно и анонимно с участието на 50 деца (25 момичета и 25 момчета) на възраст между 15 и 18 години по метода на случайния подбор. Използвани са два психологически въпросника:

- Тест за измерване на агресивността на Arnold H. Buss и Mark Perry. Въпросникът е създаден за изследване на личностни характеристики, разкриващи агресивността като елемент от човешкото поведение. измерва четири аспекта на агресивността: физическа агресия (ФА), словесна агресия (СА), гняв (Г), враждебност (В). Тестът е продължение на въпросника за измерване на агресивността. Отговорите представляват самооценъчни скали (по Манчева).
- Тест за изследване на типичните начини на реагиране в конфликтна ситуация на К. Томас. Всеки един от начините на реагиране в конфликтна ситуация характеризира различна типология на поведение, която може да се разглежда като индивидуален стил (по Карагъзов).

### Резултати

На таблица 1 са представени резултатите от статистическа процедура Т-тест за две независими извадки (*Independent samples T-test*) за установяване на статистически значими междуполови различия по отношение на видовете агресивност.



Таблица 1. Междуполови различия по формите на агресивност и според стиловете на поведение в конфликтни ситуации при юношите (N=50)

	пол	N	Mean	t	SD	p
физическа агресия	момчета	25	5,44	2,628	2,416	<b>0,012</b>
	момичета	25	3,6	2,628	2,533	<b>0,012</b>
словесна агресия	момчета	25	2,52	-4,027	1,122	<b>0,000</b>
	момичета	25	3,72	-4,027	0,979	<b>0,000</b>
гняв	момчета	25	4,88	3,351	1,833	<b>0,002</b>
	момичета	25	3,44	3,351	1,121	<b>0,002</b>
враждебност	момчета	25	4,36	-0,483	2,038	0,631
	момичета	25	4,64	-0,483	2,059	0,631
конфронтация	момчета	25	8,16	1,372	2,409	0,176
	момичета	25	7,32	1,372	1,886	0,177
сътрудничество	момчета	25	7,2	1,708	2,415	0,094
	момичета	25	6	1,708	2,549	0,094
компромис	момчета	25	6,8	-1,118	3,685	0,269
	момичета	25	7,92	-1,118	3,390	0,269
избягване	момчета	25	6,4	-0,803	2,986	0,426
	момичета	25	7,04	-0,803	2,637	0,426
приспособяване	момчета	25	7,56	0,403	1,635	0,689
	момичета	25	7,28	0,403	3,062	0,689

След прилагане на статистическа процедура Т-тест за две независими извадки (Independent samples T-test) с цел установяване на статистически значими междуполови различия по компонентите на агресивност (таблица 5) се констатираха значими различия по следните скали: *физическа агресия*, по силно изразена при момчетата (M=5,44; SD=2,416), отколкото при момичетата (M=3,6; SD=2,533); *гняв* отново по-изразен при момчетата (M=4,88; SD=1,833), отколкото при момичетата (M=3,44; SD=1,121). Словесната, или вербална агресия е по-характерна за момичетата (M=3,72; SD=0,979) спрямо момчетата (M=2,52; SD=1,122). По скала *враждебност* статистически значими различия между половете не се установяват.

На същата таблица е видно, че не се установяват статистически значими различия между двата пола по отношение на прилаганите от тях стилове в конфликтни ситуации. Не може да заключим, че някой от проучваните стилове, в значима степен е по-характерен за единия от двата пола. Резултатите от Т-тест за две независими извадки (Independent samples T-test) доказват напълно втора работна хипотеза и частично първа и трета работни хипотеза.

## AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

След прилагане на статистическа процедура Корелационен анализ по Пиърсън (Pearson's correlation) бяха установени следните значими корелации:

*Словесната агресия* е в правопрпорционална корелация със стиловете на *компромис* ( $r=0,381$ ;  $p<0,005$ ); и *избягване* ( $r=0,293$ ;  $p<0,005$ ); при конфликт. Проявите и нарастването на вербалната агресия в групата на юношите е свързано с предпочитание към компромисния стил и избягването. Тази зависимост показва частична, ограничена способност за отстъпчивост в ситуация на противоборство и склонност да се напусне конфликта. Агресивната проява се изчерпва или свежда основно до вербализация.

*Гневът* е свързан правопрпорционално със стиловете на *конфронтация* ( $r=0,403$ ;  $p<0,005$ ) и *сътрудничество* ( $r=0,310$ ;  $p<0,005$ ), и обратно пропорционално със стила на *избягване* ( $r=-0,408$ ;  $p<0,005$ ) в конфликтна ситуация. Тази зависимост е ценна, тъй като е логично гневът да е пряко свързан с конфронтирането, да усилва конфронтацията. Позитивната връзка със стила на сътрудничество е съвсем различна посока на поведение, тази корелация показва, че нарастването на гнева при юношите е свързано с избор на конструктивен стил, ориентиран към разрешаването на проблема, стил, който допуска кооперативност. Може да се интерпретира като маркер за здраво отношение към агресията, самоотстояване. Обратнопорпорционалната връзка между гнева и избягването разкрива нежелание за сътрудничество, напускане на зоната на конфликта, до което се стига с нарастване на възбудата, яда и раздразнението в аспекта на гнева.

Обратнопорпорционални са корелациите между *враждебността* и стиловете на *компромис* ( $r=-0,557$ ;  $p<0,001$ ), *избягване* ( $r=-0,615$ ;  $p<0,001$ ), *приспособяване* ( $r=-0,365$ ;  $p<0,005$ ). Враждебността се свързва приоритетно с нанасянето на вреда. Тази връзка показва, че с нарастване на враждебността се редуцира избора на поведение в компромисен, избягващ и приспособяващ стил (по Т. Килмън). Колкото по-враждебна е нагласата на юношите (зложелателна, ненавистна, сърдита, озлобена), толкова по-малко склонни са към сътрудничество и стремеж да изгладят и разрешат конфликтната ситуация. Същевременно колкото по-висока е степента на враждебност, толкова по-малко склонни са да напуснат ситуацията, те „стоят“ психологически в нея чрез враждебността си.

Таблица 2. *Резултати от корелационен анализ (Pearson's correlation) за установяване на връзката между компонентите на агресивност и прилаганите стилове на поведение в конфликтни ситуации.*

		конфронтация	сътрудничество	компромис	избягване	приспособяване
ФА	Pearson					
	Correlation	-0,022	-0,066	-0,025	-0,019	0,096
	Sig. (2-tailed)	0,878	0,647	0,864	0,898	0,506
	N	50	50	50	50	50
СА	Pearson					
	Correlation	-0,042	0,029	<b>,381**</b>	<b>,293*</b>	0,184
	Sig. (2-tailed)	0,771	0,839	0,006	0,039	0,201

	tailed)					
	N	50	50	50	50	50
Г	Pearson					
	Correlation	<b>,403**</b>	<b>,310*</b>	-0,254	<b>-,408**</b>	-0,072
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,029	0,075	0,003	0,619
	N	50	50	50	50	50
В	Pearson					
	Correlation	0,08	-0,107	<b>-,557**</b>	<b>-,615**</b>	<b>-,365**</b>
	Sig. (2-tailed)	0,579	0,459	0,000	0,000	0,009
	N	50	50	50	50	50

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) \*p < 0.05

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

Тези значими зависимости доказват основната хипотеза, издигната от нас и частично четвъртата работна хипотеза (корелацията между гняв и сътрудничество).

### Обобщение

Резултатите потвърждават основното предположение, че съществува връзка между агресивността при юношите (15-18 годишни) и стратегиите на поведение, които те реализират в случаите на конфликти. Стойностите на отделните компоненти на агресия са в стойностите на груповата норма и под нея, груповият процент на агресивност е нисък, като в него най-силно изразени са гневът (15,7%) и враждебността (19,6%).

По отношение на типичните начини на реагиране в конфликтни ситуации при 11,8% от изследваните доминира компромисния стил. Останалите стилове се прилагат слабо, в стойности под нормата и в приблизително до почти равно съотношение: конфронтация при 4% от учениците, сътрудничество при 3,9%, избягване при 3,9% и приспособяване при 4% от изследваните лица.

Установихме статистически значими междуполови различия по три от общо четири измервани компонента на агресия – физическа агресия, словесна агресия, гняв. По отношение на враждебността значими различия по пол няма. Момчетата в по-голяма степен проявяват физическа агресия и гняв. Момичетата в по-голяма степен проявяват словесна агресия. Нашите резултати повтарят вече докладвани данни за тези зависимости между полово-ролевия стереотип и агресивността (Манчева, 2018: 26-28; Сиракова, 2016). Няма значими различия по пол в стиловете на реагиране в конфликтни ситуации.

Потвърдена е напълно 2-ра работна хипотеза и частично 1-ва и 3-та работни хипотеза.

По отношение на връзката между формите на агресивност и стиловете на реагиране при конфликти установихме значими правопропорционални корелационни връзки между словесната агресия и стиловете на компромис и избягване, както и между гнева и стиловете на конфронтация и сътрудничество. Тези зависимости показват ограничена, занижена способност за отстъпчивост в ситуация на конфликт и нагласа за бягство, за физическо или психологическо

## AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

напускане и оттегляне от ситуацията. Също така приоритизиране на вербалното изразяване на агресията, там където отчитаме такава.

Правата корелация между гнева и стила на сътрудничество разкрива позитивен аспект на агресията. Усилването на гнева е свързано с избор на конструктивен стил, тъй като сътрудничеството предполага коопериране, интерес към разрешаване на проблема или стълкновението. Този резултат може да се свърже с два типа тенденции, докладвани в научната литература. Първо, изследванията на Loeber, Hay (1997), Loeber, Stouthamer-Loeber, (1998) и Karriker-Jaffe et al. (2008), които отчитат, че с възрастта равномерно нарастват по-малко деструктивните форми на агресивни прояви за сметка на физическите нападки, злонамерения тормоз и откритото насилие. Авторите обясняват това с развитието на социалните умения и самоконтрола, характерни за юношите, и с това, че те се научават да реализират агресивните си цели в рамките на утвърдените социални норми, т.е. агресията се прилага като инструмент за регулиране и контрол на взаимоотношения повече, отколкото като инструмент за пряко посегателство и вреда. И второ, концепцията за благородна, положителна агресия на Д. Чавдаров (2008), според който тя се придобива и е форма на съществуване. Благородната агресия е съотносима със стремежа към постижение, при нея няма жертви. Тези тенденции разкриват перспективата на здравата агресия. Именно така интерпретираме позитивната корелация между гняв и стил на сътрудничество, показана в нашата юношеска извадка.

Обратнопропорционални корелации установихме между гнева и стила на избягване, както и между враждебността и стиловете на компромис, избягване и приспособяване. Негативната връзка между гнева и стила на избягване маркира отказът от сътрудничество и оттеглянето от конфликта.

Възрастово обусловена характеристика на периода на юношеството са вътрешните конфликти, предпоставени от несъответствието между потребности и възможности. В стремежа си да преодолеят колебливото настроение, тревожността, чувството на неадекватност и малоценност, депресията, юношите прибегват до груб език, участие във вандалски прояви, бягства училище, наркотици и алкохол. Това поведение показва ниска самооценка, поради което е обект на специално внимание. Констатирано по полов признак при юноши е, че момчетата са по-уязвими в своята самооценка, имат по-негативно отношение към себе си и по-ниска самооценка. Момчетата са по-независими от чуждото мнение, а момчетата са по-конформни (Папазова, 2006: 47-48). Тази възрастово-психологическа специфика гравитира около агресивността и агресивното поведение в определени прояви. Нашите резултати могат да бъдат анализирани в този контекст, тъй като избягването като стил на поведение при конфликт е релевантно на широк спектър от прояви като груб език, вандалски прояви, бягства от училище и т.н.

Резултатите от корелационния анализ потвърждават напълно основната хипотеза и частично 4-та работна хипотеза.

### **Заклучение**

В настоящото емпирично изследване се доказва връзката между агресивността и стиловете на реагиране в конфликтни ситуации при юноши на възраст между 15 и 18 години. На групово ниво агресивните прояви са във и под нормата, а общата агресивност е ниска. Юношеската извадка е съставена на доброволен принцип за участие до постигането на равно съотношение по пол, а резултатите са удовлетворяващи от гледна точка на психо-социалния аспект на развитие и социалната адаптация на учениците.

Анализът на компонентите на агресивност и полово-диференциалните различия очертават вече познати на науката зависимости. Със сигурност може да се каже, че агресията, макар и ниска на общия фон, е изразявана – вербално, чрез гняв и враждебност. Като най-значим и положителен резултат отчитаме правопрпорционалната зависимост между гнева и стила на сътрудничество. Тя доказва, че гневът може да функционира и да се трансформира в характеристика на конструктивно поведение по време на конфликт. Подходът на сътрудничество по правило е насочен към разрешаване на проблема, не към социалните отношения, и е присъщ на неформални лидери, личности, които умеят да контролират себе си и да регулират поведението на другите. Сътрудничеството предполага изграден самоконтрол.

#### **Препоръки за превенция на агресията и конфликтите**

Колаборация на родители, учители, психолози и ученици в обсъждане на ценностите, които предаваме на децата си посредством образованието и възпитанието.

Обсъждане и редуциране на ползата, която носи агресивното поведение в определени ситуации, иницирано от училищния психолог или учителя в групови сесии с участие на юношите и/или техните родители.

Минимизиране на предшестващи агресията фактори като фрустрация, пренаселеност, насилие в медиите и др. в училищната институция и у дома.

Въвеждане на практики в резон с научните изследвания по проблемите на конфликтите, агресивността и агресивното поведение при юношите – например използване на неагресивни модели в потенциално конфликтна и агресивна среда.

Планиране и провеждане на тренинги за управление и преодоляване на агресивното поведение и конфликтите.

Системна психо-диагностика на емоционалното състояние, агресивното поведение и стиловете на реагиране при конфликти на учениците на възраст от 15 до 18 години.

#### **References**

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26,49-56

Artinopoulou, B. (2001). *Bia sto sxoleio. Ereynes kai politikes stin Eyrwpi*. Athina: Metaixmio

Kargiozov,I. (1998). *Diagnostika na deviatsiite v povedeniето*. [Diagnosis of behavioral deviation]. Blagoevgrad.

Katherine, J. Karriker-Jaffe, Vangie, A. Foshee, Susan, T. Ennett & Chirayath, Suchindra. (2008). The Development of Aggression During Adolescence: Sex Differences in Trajectories of Physical and Social Aggression Among Youth in Rural Areas. *Journal of Abnormal Child Psychology* volume 36, Article number: 1227. Retrieved from:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2773662/?Similarpmc>

Loeber, R., Hoy, D.F. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology* 48(1):371-410. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/14163798\\_Key\\_Issues\\_in\\_the\\_Development\\_of\\_Aggression\\_and\\_Violence\\_from\\_Childhood\\_to\\_Early\\_Adulthood](https://www.researchgate.net/publication/14163798_Key_Issues_in_the_Development_of_Aggression_and_Violence_from_Childhood_to_Early_Adulthood)

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242–259. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.242>

## AGGRESSION, CONFLICTS AND PREVENTION IN A SCHOOL ENVIRONMENT

Mancheva, R. (2017). Diagnostika na lichnosta s deviantno povedenie [Diagnosis of the personality with deviant behavior]. SWU "Neofit Rilski" Publishing House, Blagoevgrad, pp.133-135.

Mancheva, R. (2018). *Взаимосвязь между агрессией и самооценкой межличностных отношений подростков, Актуальные проблемы педагогики и психологии*. [Relationship between aggression and self-evaluation of interpersonal relations of teenagers, Current problems of pedagogy and psychology].Moskva, МГИК, ISBN 978-5-94778-462-6, pp. 22-29

Markov, K. (2013). *Konfliktologiya*. [Conflictology]. NBU "Vasil Levski", Veliko Tarnovo.

Nenniger, P., Frey, A. (2013). Autonomy and self-direction in childhood education. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 253–271). Athens: Diadrassi

Papazova, E. (2006). *Unoscheska samoostenka I psihologichen tip*. [Adolescent self-esteem and psychological type]. Psychological research, volume 2, Sofia. Downloaded May 2020 from: <http://www.journalofpsychology.org/phocadownloadpap/2-2006-previews/2-2006-4-preview.pdf>

Petropoulos, N., Papastylianou. A. (2001). *Morfes epithetikotitas, Vias kai diamartirias sto sxoliko xoro*. Monografia. Athina: Paidagogiko Institutouto- EPEAK

Peterman, F. Peterman, U. (2017). *Rabota s detsa s agresivno povedenie* [Working with children with aggressive behavior], Sofia, IC. Iztok- Zapad.

Sirakova, L. (2016). *Agresivno i predizvikatelno povedenie na unoschite kam utchitelia* [Aggressive and defiant behavior of adolescents towards the teacher]. In *Pedagogicheski Novosti* magazine. Downloaded in May 2020 from: <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg/agresivnoto-i-predizvikatelno-poved/>

Stamatov, R. (2014). *Dentska psihologia*, [Child psychology]. IC "Hermes", Plovdiv.

Stoyanova, S., Peneva, I. (2014). *Metodichesko rakovodstvo za provejdane na empirichni psihologicheski izsledvania* A methodological guide for conducting empirical psychological research. "Neofit Rilski" Polytechnic, Blagoevgrad.

Torregrosa, S. Maria, Candido J. Ingles & Jose M. Garcia-Fernandez (2011). "Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students", *Psychosocial Intervention*,20(2): 201-212.

Chavdarov, D. (2008). *Agresiyata: Ot dvigatel na progressa do brutalno nasilie*. [Aggression: From an engine of progress to brutal violence], Sofia.

Yl, I. (2017). *Agresiyata*. [The aggression], Plovdiv, IC Janet 45 OOD.

Jaleti, A., Vasilev, V., Stamatov, R. (1992). *Psichologia*, [Psychology]. IC,Prosveta.

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

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

**ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

**YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

Благоевград, 2023

Blagoevgrad, 2023

## **ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

НОМЕР 14, ТОМ 2, 2023

## **YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

VOL 14, ISSUE 2, 2023

**ISSN 2683-0426**

### **Главен редактор**

Доц. д-р Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България

### **Editor-in-chief**

Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

## **РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

### **EDITORIAL BOARD**

- Assoc. Prof. Maria Soledad Palacios Gálvez PhD, University of Huelva, Spain
- Assoc. Prof. Violeta Luque Ribelles PhD, University of Cadiz, Spain
- Проф. дпсн. Веселин Василев, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Veselin Vasilev Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. дпсн. Румен Стаматов, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Rumen Stamatov Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. д-р Станислава Стоянова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Stanislava Stoyanova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Русанка Манчева, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Rusanka Mancheva PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Иван Кръстев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Ivan Kretev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д.н. Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev D.Sc., SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Биляна Йорданова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Bilyana Yordanova PhD, SWU „Neofit Rilski“,
- Доц. д-р Наташа Ангелова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Natasha Angelova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

### **Технически редактори**

#### **Editorial assistants**

Ас. д-р Благовеста Дафкова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
Assistant Vlagovesta Dafkova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

Ас. д-р Ива Димитрова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
Assistant Iva Dimitrova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria



ЗАЩИТЕНИТЕ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИКАЦИИТЕ СИ ОСТАВАТ ОТГОВОРНОСТ НА  
АВТОРИТЕ.

THE VIEWS EXPRESSED IN THE PAPERS ARE THEIR AUTHORS` RESPONSIBILITY

## У В О Д

Уважаеми Колеги,

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

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

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

Гл. редактор: Доц. д.н.Стоил Мавродиев

## INTRODUCTION

Dear Colleagues,

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

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

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

Editor-in-chief: Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, D.Sc.

# Table of Content

## Theoretical Articles

ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (Konstantinos Pardalis) pp.1-10

ATTENTION! CARING PARENTS! (Maria Petkova) pp.11-13

BIOPSYCHOSOCIONOETIC-PSYCHOTHERAPEUTIC PARADIGM AN OLD APPROACH OR NEW PERSPECTIVE (Kiril Zarleski) pp.14-54

CULTIVATING CALM IN CHAOS UNRAVELING THE COMPLEX WEB OF WORK ANXIETY AMONG EDUCATORS (Theofania Psaroudaki) pp.55-62

EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS-LITERATURE REVIEW (Konstantinos Pardalis) pp.63-79

FOSTERING EXCELLENCE IN EDUCATION THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS A COMPREHENSIVE REVIEW (Teofania Psaroudaki) pp.80-83

HYPNOSIS AS A METHOD IN PSYCHOTHERAPY. REGRESSION IN AGE. REGRESSIVE PROGRAMS IN HYPNOTHERAPY (Kiril Velkov) pp.84-99

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SOCIAL SKILLS PERFORMANCE IN GREEK PRIMARY SCHOOL TEACHER(Stergiani Zygopoulou) pp.100-103

MENTAL WELL-BEING AMONG WOMEN IN PERIMENOPAUSE AND MENOPAUSE (Iliyan Krastev) pp.104-109

NARCISSISTIC MANIFESTATIONS IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF CONSUMER BEHAVIOR(Hristina Nedyalkova) pp.110-116

PARENTING STYLES AND THE PSYCHOGENESIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AMONG CHILDREN (Miglena Krалеva) pp.117-121

PERSONAL, EMOTIONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND STUDENTS (Boryana Nikolova - Hristakova) pp.122-131

PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL SITUATION DIRECTED TO DEVELOP (Stanka Hristova - Traikova) pp.132-138

- THE NEW TECHNOLOGIES IN DETECTION OF LIE (Todor Todorov) pp.139-141
- THE ROLE OF TEACHERS ON FOSTERING CHILDRENS SOFT SKILLS (Stergiani Zygpoulou) pp.142 – 145
- ETIOLOGY OF LEARNING DIFFICULTS (Eleni Stathopoulou) pp. 146-149
- MAINTREANING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (Maria Papadoupolou) pp.150-153
- SCHOOLS FOMENTING RESIELENCE IN ADOLESCENT (Garyfallia Mitoli) pp. 154-166
- RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE (Garyffalia Mitoli) pp.167-176
- ATTACHMENT PATTERNS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT RESEARCH AND TRENDS IN SCHOOL PSYCHOLOGY (Chrysanthi Bratti) pp.177-182
- ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION (Chrysanthi Bratti) pp. 183-191
- TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY (Kiril Velkov) pp.192-210
- WHAT IS THE NEW ROLE OF THE SCHOOL (Vasiliki Kordatou) pp.211-216
- EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY EDUCATION A COMPREHENSIVE REVIEW (Theofania Psaroudaki) pp.217-223

### **Research Articles**

- EXPLORATION STUDY ABOUT BULLYING AMONG GREEK TEACHERS IN HIGH SCHOOL( Eleni Stathopoulou) pp.224-233
- 2AGE-GENDER RELATED DIFFERENCES ON LINE- BISECTION IN CHILHOOD (Maria Lagonikaki) pp.234-238
- GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PREFERENCE TO CONFLICT HANDLING STYLES (Dimitrios Varsamis) pp.239-245
- A MIXED METHODS RESEARCH FOR SCHOOL COUNCELLING AND PROFESISIONAL GUIDANCE (Eleni Stathopoulou) pp.246-255

DISPOSITIONAL OPTIMISM IN GREEK AND BULGARIAN SENIOR ADULTS. A  
COMPARATIVE CROSS- CULTURAL STYDY (Konstantina Gkadziora) pp. 256-259

YOGA- WAY TO DEAL WITH ANXIETY AND STRESS(Adelina Dimitrova) pp. 260- 273

TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES  
DURING THE COVID-19 PANDEMIC (Maria Botsoglou) pp. 274-295



---

## Theoretical article

### ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – LITERATURE REVIEW

**Konstantinos Pardalis**

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

Email: [pardaliskostas@hotmail.gr](mailto:pardaliskostas@hotmail.gr)

#### **Abstract**

*The present literature review aims to investigate the so far research results regarding anxiety as consequence from e-learning in high school students with special educational needs. The results revealed that not many comparative studies have been implemented for e-learning in the age category of high school students, regarding students with and without special educational needs, while most studies are about college students of higher education. The few available data indicate that high school students with special educational needs have more e-learning issues, higher levels of anxiety, stress, and depression, lower levels of well-being, and worse attention span, spontaneous commitment, and autonomy, than students of typical growth.*

**Key words:** Anxiety, Special Educational Needs, E-Learning

#### **Introduction**

Children and adolescents are often report somatic complaints for which no medical cause can be identified. These symptoms are common in anxiety (Allison et al., 2014). Researchers and clinicians are becoming increasingly conscious of the importance of anxiety disorders in adolescents in terms of negative social and academic outcomes, as well as the likelihood of retention into adulthood (Spence et al., 2003).

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, even for typically developed students (e.g. Tuncay & Uzunboylu, 2010; Pavlakis & Kaitelidou, 2012; Saadé et al., 2017; Cadamuro et al., 2021).

**Anxiety 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). Anxiety 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). Another term that is often confused with anxiety is stress. Stress is *‘an imbalance between demands placed on us and our ability to manage them’* (Adamsson & Bernhardsson, 2018: 173). In other words, stress is considered as a person's emotional and physical reaction to tough or demanding conditions (Dobson, 2012). 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).

Fear is a normal reaction at each developmental stage of the child and is a part of human self-protection system (Al-Biltagi & Sarhan, 2016). Therefore, there are some acceptable levels of anxiety and fear, depending on the developmental stage, beyond which a pathological condition occurs particularly when anxiety interferes with functioning. 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). Monga et al. (2000), claim that because anxious children do not exhibit the same sorts of overt behavioral challenges as children with externalizing disorders, they are frequently overlooked and misdiagnosed. Birmaher et al. (1999) also support the view that anxiety disorders in children are underdiagnosed and undertreated because they are commonly accompanied by other mental diseases (e.g., severe depression, bipolar disorder) that may hide the existence of an underlying anxiety disorder, and because these individuals typically do not exhibit behavioral issues.

Anxiety in children is usually related to school. Students, according to the Attribution theory, need to feel in control of the result of an academic assignment. Students who feel more in command of the result will be more motivated to accomplish the activity (Lim, 2007). There are definitely many situations in school life that can cause justified stress in children. Such sources of stress are: the daily routines of the school, the stress of the exams, the failure in the lessons, the bad relations with the teacher and the classmates, the excessive pressures and expectations of the parents, the learning difficulties etc. (Herbert, 1997). Hence, school environment is crucial because there are several factors that can be linked to students' anxiety, such as teachers' interactions with students and the classroom environment (Wigfield & Eccles, 1989).

**The concept 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 Internet has long been acknowledged as a means of providing education, material, and learning in numerous fields as the usage of networked computers and advancements in communications technology have increased (Zhang, & Nunamaker, 2003). The popularity of the Internet, as well as substantial advancements in communication technology in recent years, have provided enormous potential in learning and education through *‘online learning’* or *‘electronic learning’*, in brief *‘e-learning’* (Gunasekaran et al., 2002; Sunkara & Kurra, 2017). Incorporating technology into the classroom has opened up new possibilities for involvement in both teaching and learning (Kahiigi et al., 2008). The primary distinction between e-learning and traditional classroom teaching is that e-learning makes use of network infrastructures to facilitate the learning process (Wan et al., 2008). So, the medium through which education is given is the key difference between an e-learning and a traditional face-to-face classroom.

From the learner's standpoint, e-learning means more freedom from time and location restrictions, as well as increased access to more possibilities for continuing education. From the standpoint of an educational establishment, it can eliminate spatial and perhaps even political impediments to enrollment,

# ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

permitting lessons to be offered on a larger scale or in a more efficient manner. Moreover, e-learning from a regional point of view, would imply broadening the number of learners as well as providing learning chances for those who live far away from educational institutions, notably without the requirement for additional local labor, new structures or infrastructure (Al

- Q ahtani & H

So, the benefits of learning are the following: a) flexibility; b) savings of cost and time; c) self-paced and tailored-to-me education; d) teaching environment that encourages collaboration; e) accessibility to the teachers; and f) unrestricted access to educational material.

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.

But also, before COVID-19 pandemic, researchers have highlighted some negative effects of e-learning. For example, loneliness and a lack of actual social engagement is two basic negative effects of e-learning. This can also negatively affect student’s communication abilities. In regards to aspects of the educational process, for example explanation, e-learning may become less successful, as explanation may be simpler in face-to-face meetings. Furthermore, e-learning may lack the assistance offered by nonverbal signals or observation of others' interactions (Al

- Q ahtani & H igg ins, 2013).

Moreover, there are some physical issues related to e-learning. For example, Computer Vision Syndrome is a set of visual symptoms caused by computer use. Some of these symptoms are: headache, eye tiredness, burning feeling, inflammation of the eyes, neck and shoulder pain. Musculoskeletal disorders are also often to students of e-learning. Prolonged computer usage with minimal rest intervals is a risk factor for the development of musculoskeletal disorders of the shoulder, elbow, and wrist/hand (Tze et al., 2020).

## **E-learning and students with special educational needs**

Individuals with disabilities may now perform activities that were previously difficult or even unfeasible as a result of the increasing use of information and communication technology in most areas of society and recent breakthroughs in adapted hardware and software. So, students with a variety of disabilities can benefit from e-learning (Fichten et al., 2009). People with disabilities who would find it difficult to travel to or navigate a school, or who would find sitting in a classroom difficult, can take advantage of online education. Distance learning allows these persons to overcome the isolation that people who are disabled 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. Online education can uniquely foster the improvement of social competence in students by allowing them to potentiate rather than exacerbate individual students' weaknesses; however, as with all students, it may be contingent on personal characteristics, which differ greatly among students with disabilities. While the issues in this area relate to teacher mediation, training, accessibility of learning virtual environments, and technology control by instructors and students, online education may also help the educational inclusion of students with disabilities. Online and remote communication, as well as learning, on the other hand, are artificial by design and cannot give all of the advantages and benefits that physical contact and relationships with peers and teachers bring to children and students with disabilities (Šćepanović & Nikolić, 2020).

## **Pardalis, Konstantinos**

In fact, studies show complex differences between students with disabilities and non-disabled learners. For example, research conducted among college students with disabilities by Fichten et al. (2009), illustrates that e-learning has numerous advantages, such as the availability of online course notes, but it also has drawbacks. The lack of access of websites and course management systems is at the top of the problem list.

Richardson (2014) studied the academic success and performance of college students with disabilities in distance education, finding that students with disabilities had lower course attendance, pass rates, and scores than nondisabled students. Richardson also found differences between students with different disabilities. Moreover, older students, women and students who received financial assistance had better course completion, pass rates, and grades. Specifically, students with hearing difficulties (Richardson, 2015) were more likely than nondisabled students to finish their courses. Moreover, it was equally likely for students with hearing problems to pass the courses and get good grades as nondisabled students. Similarly, students with autism spectrum disorders (Richardson, 2017) are equally likely to complete and pass the courses, and to get good grades as nondisabled students. But the results are different when there are additional disabilities (Richardson, 2015; 2017).

Cole (2019) studied the online course experiences of postgraduate students with physical challenges. Study's results showed that physical disabilities lead to barriers in self-regulation, pressure to overachieve, isolation, and miscommunication. However, if they experience a proper designed online course, they benefit in self-regulating themselves, increased confidence and pride, resilience, social connection, constructive dialogues, and defense about themselves and other people.

There are also several studies conducted during the pandemic COVID-19, while special educators encountered several obstacles, including equity issues for students, virtual teaching, and providing special education services (Smith, 2020). For example, Zhang et al. (2020) investigated the pandemic's influence on students of higher education with disabilities. They found that students with disabilities were more apprehensive than their peers who did not have difficulties about their lessons becoming online. Furthermore, as compared to their counterparts without impairments, students with disabilities reported having faced more COVID-19-related challenges. The authors claim that students with disabilities in higher education want assurances about the accessibility of online learning technologies, which are becoming more common in higher education not only as a result of COVID-19 but also more broadly. Furthermore, educational technologies that respect the learning context and are designed to create a helpful, tranquil, and connected learning environment will be more accessible.

Scott and Aquino (2020) found that transitioning to remote education has been problematic for college students with impairments in a variety of ways. In virtually every case, these hurdles have been found to have caused more frequent difficulties for students with disabilities than for the general student population. Documenting a disability and addressing new access restrictions and remedies were two of the most pressing concerns. Transitioning to remote operations has been difficult for professionals dealing with students with disabilities, with the most difficulties noted in acquiring technical help and talking with professors on accessible course design.

Šćepanović and Nikolić (2020) studied the perspectives of parents and teachers of children with disabilities on distance education during the pandemic. The findings demonstrate that the majority of respondents, with a substantial difference between teacher and parent groups, believe that online learning is not a good substitute for actual learning, but that it can be beneficial to children with disabilities in some ways. Furthermore, the majority of respondents believed that students with impairments cannot study online without considerable assistance.

Dianito et al. (2021) attempted to investigate the college students with disabilities' experiences while online courses during COVID-19 pandemic. The majority of the participants stated that they often had difficulty articulating and addressing their individual requirements to instructors and classmates. The majority of students with disabilities believed that attending an inclusive school was impossible. One thing that all of the participants had in common was a sense of exclusion. Each participant's tale on how



# ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

exclusion frequently led to prejudice and stereotypes reflected this sentiment. Furthermore, students with disabilities had difficulty adjusting to the online class when it first started. The participants had a difficult time adjusting to the new normal and new learning methods due to the transfer from face-to-face to online courses. Most of the participants, especially those who were visually challenged, failed at first to grasp how to use technical gadgets. It was also clear that some of the participants were having difficulty adjusting to mainstream school, which teaches in a totally different way than special education.

Gin et al. (2021) examined how college students with disabilities were affected by the fast shift to online learning during the COVID-19 outbreak. Students were unable to use previously established adjustments such as reduced-distraction testing and note-takers, according to the researchers. They also discovered that the online learning environment caused new obstacles for students with impairments, which may have been minimized by the use of adaptations.

## **Anxiety in e-learning**

The use of technology can have undesirable side effects, such as powerful, negative emotional states that develop not just during engagement but even before the contact begins, when the concept of needing to connect with the computer arises. Tension, bewilderment, anger, worry, and other negative emotions can have an impact on not just the encounter but also performance, learning, social connections, and general well-being (Saadé & Kira, 2009). These negative emotional states can be referred to as 'general anxiety' in relation to e-learning settings (Saadé et al., 2013). 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). Saadé et al. (2017:148) define anxiety in online learning as: 'a feeling of fear from misuse of information technology compromising course performance'. So, in this case anxiety is related specifically with school performance.

Students' mental health suffers as a result of increased anxiety derived from e-learning. These are due to increased demand for new technological capabilities, higher efficiency, and information overload (Alibudbud, 2021). Scholars differentiate four forms of anxiety associated with learning/teaching online: anxiety over computers, language, social situations, and tests (Goncharova et al., 2022). Clearly, aspects such as the context in which a person was first introduced to the computer, previous failures and successes, and current activities being attempted, including the use of a new software program or a learning management system, are all indicators of the person's state and type of anxiety (Saadé et al., 2013).

Literature shows that e-learning is usually a source of anxiety. For example, Tuncay & Uzunboylu (2010) examined student's anxiety and resistance during e-learning, finding that they face computer anxiety, internet anxiety, communicating in virtual groups anxiety, and online exam anxiety. Cadamuro et al. (2021) concluded that in the setting of e-learning, females are more susceptible and experience more anxiety during the procedure. They claimed that interactive activities minimize anxiety when compared to traditional lessons. Saadé et al. (2017) also found that the students feel worried during the online class. Pavlakis and Kaitelidou (2012) also found that e-learning is a great source of anxiety.

Fawaz and Samaha (2021) found that depression and anxiety problems have risen as a result of online learning. Goncharova et al. (2022) found that the majority of participants expressed unfavorable feelings about studying and teaching in a computer-mediated setting. The study's findings revealed that, while most of the students did not report psychological symptoms, they began to feel moderate degrees of anxiety as a result of the circumstance. Moreover, there was shown to be a substantial association between students' satisfaction with e-learning and the incidence of depression, anxiety, and stress symptoms, while satisfaction was also shown to be a predictor.

Lazarevic and Bentz's (2021) on the other hand, found that research participants in a typical face-to-face classroom situation were slightly more anxious than those who took the course online. García-González et al. (2021) also found that e-learning offers advantages. However, many topics, particularly

## **Pardalis, Konstantinos**

those involving practical issues, are significantly more difficult to provide online. They also found that the abrupt transition to only e-learning instructional techniques has increased anxiety among students, particularly those in their final academic year.

### **Comparative studies between high school students with normal development and special educational needs**

Literature shows that there are not many studies regarding the age group of students in high school, that compare students with and without special educational needs, but there are a few interesting findings. For example, Becker et al. (2020) studied online learning practices and challenges during first lockdown orders in teenagers with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) during the COVID-19 pandemic. Students with ADHD reported fewer routines and more distant learning issues than non-ADHD students.

The study conducted by Lavigne-Cervan et al. (2021) examined the effects of confinement during COVID-19 lockdown on state anxiety and executive functioning characteristics during an online educational modality period. According to the findings, adolescents had moderate–high levels of anxiety. In terms of gender, females had higher levels of anxiety and lower levels of executive functioning. Kalman-Halevi et al. (2021) examined the emotional costs and well-being of students with learning difficulties (LD) and ADHD who were introduced to e-learning courses during pandemic. The findings suggest that students with LD and/or ADHD have much greater levels of stress, anxiety, and depression than students without LD and/or ADHD, and have significantly lower levels of well-being. If the students had prior experience with online learning prior to the pandemic outbreak, there were no significant differences in emotional costs and well-being between those groups. Tessarollo et al. (2021) found that students with ADHD had a worse attention span, spontaneous commitment, and autonomy in remote learning.

### **Conclusions**

The main objective of the present literature review was to investigate the issue of anxiety as consequence from e-learning in high school students with special educational needs. Studying the literature reveals that not many comparative studies have been implemented for e-learning in the age category of high school students. Most studies are about college students of higher education (e.g. Richardson, 2014; Richardson, 2015; Richardson, 2017; Cole, 2019; Zhang et al. 2020; Scott & Aquino, 2020; Dianito et al., 2021; Gin et al., 2021 etc), but there are a few interesting findings for the age group of high school students. The results indicate that high school students with special educational needs have more e-learning issues (Becker et al., 2020), higher levels of anxiety (Lavigne-Cervan et al., 2021; Halevi et al., 2021), stress, depression, lower levels of well-being (Halevi et al., 2021) and worse attention span, spontaneous commitment, and autonomy (Tessarollo et al., 2021), than students of typical growth. Research data, however, are limited and further investigation is needed in the future.

### **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.
- Alibudbud, R. (2021). On online learning and mental health during the COVID-19 pandemic: Perspectives from the Philippines. *Asian Journal of Psychiatry*.

# ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

- 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.
- 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.
- Dobson, C. (2012). *Effects of Academic Anxiety on the Performance of Students With and Without Learning Disabilities and How Students Can Cope With Anxiety At School*. Master Thesis. Michigan: Northern Michigan University.
- 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\\_COVID19\\_on\\_higher\\_education\\_A\\_study\\_of\\_interaction\\_among\\_students'\\_mental\\_health\\_attitudes\\_toward\\_online\\_learning\\_study\\_skills\\_and\\_changes\\_in\\_students'\\_life](https://www.researchgate.net/publication/341599684_The_impact_of_COVID19_on_higher_education_A_study_of_interaction_among_students'_mental_health_attitudes_toward_online_learning_study_skills_and_changes_in_students'_life) (Accessed July 2021).
- 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.

## **Pardalis, Konstantinos**

- 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.
- Gunasekaran, A., McNeil, R. D., & Shaul, D. (2002). E-learning: research and applications. *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 44-53.
- 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 emotion  
*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.
- Pavlakias, 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).
- 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.

# ANXIETY AS CONSEQUENCE FROM E-LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

- 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.
- Sunkara, V. M., & Kurra, R. R. (2017). An analysis of learner satisfaction and needs on e-learning systems. *International Journal of Computational Intelligence Research*, 13(3), 433-444.
- 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.
- Tze, L. S., Suriamurthy, P. V., Amin, N. A. M., Zain, S. S. S., Afandi, N. S. M., Hamzah, H., & Attalla, S. M. (2020). Overview of the Biopsychosocial Effects of E-Learning and its Impact on The Academic Performance Among University Students. *Psychology and Education Journal*, 57(9), 2469-2477.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Available online: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (last visited 11/11/2021).
- Wan, Z., Wang, Y., & Haggerty, N. (2008). Why people benefit from e-learning differently: The effects of psychological processes on e-learning outcomes. *Information & Management*, 45(8), 513-521.
- 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.
- 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.

**Pardalis, Konstantinos**

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*.



## Theoretical article

### ВНИМАНИЕ! ГРИЖОВНИ РОДИТЕЛИ! ATTENTION! CARING PARENTS!

**Maria Petkova, Ph.D. student\***

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

Email: [petkova.maria@abv.bg](mailto:petkova.maria@abv.bg)

#### *Резюме*

*Практиката ми на проходащ психолог, който ежедневно се среща по различни поводи с родители на деца под 7-годишна възраст, ме провокира да търся най-изчерпателното определение за родителството, определение, което да дефинира кое е добро и кое лошо, кое е правилно и кое грешно, кое е полезно за детето и кое – не.*

*Ключови думи: родителство, възпитание, детство*

#### *Abstract*

*My practice as a budding psychologist, who meets on a daily basis on various occasions with parents of children under the age of seven, provoked me to search for the most comprehensive definition of parenting. A definition that would define what is good and what is bad, what is right and what is wrong, what is useful for the child and what is not.*

*Keywords: parenting, upbringing, childhood*

Наскоро попаднах на една мисъл на Ерма Бомбек, която се превърна в моята дефиниция на това какво означава „добър родител“: „Децата са като хвърчила... Прекарваш години, опитвайки се да ги вдигнеш от земята. Тичаш с тях, докато всички останете без дъх. Те се разбиват, удрят се в покрива. Ти ги закръпваш, утешаваш и ги уверяваш, че някой ден ще летят...

Накрая те политат.

Нуждаят се от по-дълга връв и ти продължаваш да им я отпускаш. Докато те я дърпат, ти с всяко развиване усещаш и тъга заедно с радостта. Хвърчилото все повече се отдалечава.

И ти знаеш, че не след дълго това прекрасно създание ще среже спасителното въже, което ви свързва и ще литне, както е редно... Свободно и само. Прекрасен полет...

Едва тогава ще знаеш, че твоята работа е свършена.“ (Bombeck, 2011).

Едва ли може да се каже по-точно. Смесът на това да станем родители е да създадем една независима и отговорна личност, която да има своите собствени стремежи и да се изправя пред своите собствени избори, без да има нужда от нас. Тогава можем да кажем, че сме си свършили работата като родители. И тогава трябва да сме най-щастливи... въпреки тъгата. Родителската ни грижа трябва да е насочена към това да създадем достатъчно благоприятни условия, за да може детето ни да разгърне максимално своя потенциал. Така, с всеки етап от своето развитие то постепенно ще се отделя от нас физически и емоционално, за да се превърне в пълноценна автономна личност.

Все по-често обаче перспективата за независимата и приспособима зряла личност бива замъглена от множество страхове за малкото дете – страх от нараняване, страх от това храната му да не е здравословна, страх да не се разстрои, страх от провал, ... Толкова много страхове... Защото живеем във време на противоречия... Модерно е да мислим с какво се храним, но не е модерно да се вълнуваме за начина, по който общуваме. Приемаме за привилегия да се изживяваме като родители, но нямаме нищо против ние, родителите, да следваме правилата на детето. Намираме за по-важно да бдим над детето да не пада отколкото да го научим да се изправя след всяко падане. Все повече родители познават различните педагогически школи, но все по-рядко децата им изпитват уважение към своите учители.

Често, в стремежа си да предпазим децата си от грешки, ние не им даваме възможност да развият своя потенциал. Такива деца няма как да станат пълноценни личности. Те не са свикнали да се сблъскват с проблеми. Когато ги щадим твърде много като малки, когато разчистваме пътя им от всякакви препятствия, ние всъщност създаваме едни възрастни, които са напълно неподготвени за реалния живот. Те са крайно неадаптивни и катастрофират много бурно при първия сблъсък със суровата действителност. Когато се намесваме във всеки спор за играчка до пясъчника, за да предпазим детето от конфликти, ние не му даваме възможност то да се научи да разрешава конфликтни ситуации като възрастен. Понякога то има нужда от своя малък провал, за да се научи как да излезе като победител в по-големите си битки вече като зрял човек. Всеки един провал учи детето какво и как трябва да промени, за да не го преживее отново. Когато твърде много обгрижваме детето, тоест отнасяме се към него като към не толкова умно, не толкова знаещо и можещо, вечно нуждаещо се от помощ, няма как да очакваме, че то ще расте уверено в себе си и във възможностите си. Напротив, то ще се превърне в един неуверен възрастен с комплекси.

Живеем в ерата на информацията и все повече родители се възползват от свободния достъп до психологическа и педагогическа литература. Все по-често срещам майки, които демонстрират завидни познания за различните педагогически школи. Когато трябва да запишат детето си в детска градина те се интересуват по-скоро от метода, по който тя работи, а не от знанията и уменията, с които децата излизат от там, за да прекратят прага на училище. Всичко, което може да коства усилия на детето, се приема за тормоз. Приоритет е детето да не излиза от зоната си на комфорт. А всъщност тази прекалена, криворазбрана грижа го осакатява за цял живот, отнема му възможността да се научи да се справя само. Създава му фалшивата представа, че всеки може да прави това, което си поиска, когато всъщност трябва да се научи, че в живота някои неща са просто „трябва“ и за тях дори не трябва да се замисляме.

Превръща се в недопустимо да се направи забележка на дете, защото това разстройва психиката му. Вместо да тормозим детето с напътствия и поучения ние трябва да приемем лошото му възпитание като „проява на силен характер“, като „отстояване на себе си“. Родителите, които не могат да наложат правилата си над своето дете, често се опитват да поучават неговите учители и възпитатели как не би трябвало да работят с него. И най-елементарният укор, отправен към детето, може да се интерпретира като агресия и може да се превърне в повод за невиджани прекекания.

Различните родители имат различни амбиции по отношение на своето дете. Едни са категорични, че то трябва да наследи професията им, други просто държат на доброто образование, за да бъде детето им достатъчно конкурентно, а трети бързат час по-скоро наследникът им да премине през образователната ни система, за да излезе от нея и да се влее в икономиката. Независимо колко мащабни са амбициите ни като родители обаче, всички ние искаме децата ни да са добре възпитани, защото както знаем доброто възпитание отваря врати, лошото ги затръшва. Процесът по възпитаване на децата е един колкото дълъг, толкова и кратък процес. Дълъг, защото много често родителите се изморяват и доста преди той да приключи се чувстват изчерпани. Кратък, защото когато вече стане прекалено очевидно, че възпитанието ни не дава резултат и се почувстваме безсилни да се справяме в различни ситуации, усещаме как часовникът на първите седем тиктака неумолимо.



## ATTENTION! CARING PARENTS!

Най-честите причини за изпадането на родителите в безпомощно състояние по отношение възпитанието на децата им са липсата на единност и последователност. В много семейства се случва така, че единият родител забранява нещо, а другият го разрешава. Често се случва родителите да спорят в присъствието на детето за това забранено или разрешено трябва да е нещо за него. Детето се възползва от разногласието между родителите и успява да се наложи. Нерядко родителите първоначално забраняват нещо, след което нервната им система не издържа на настоятелността на детето и впоследствие го разрешават. Така детето знае, че следващия път когато иска нещо, то ще трябва да положи точно толкова усилия, за да го получи.

Друг важен фактор във възпитателния процес е личният пример. Независимо какво ще говорим на детето, то гледа какво ние като негови родители правим. Голяма част от тези родители са много чувствителни към забележки и укор. Обикновено те са склонни да търсят причината за проблемите извън семейството – например, приятели, които детето копира. А възпитанието не се състои в това да осигурим стерилна среда за децата си. Същността на възпитателния процес е да ги научим да преценяват как може и как не е желателно да се държат на обществено място, вкъщи и т.н. Оправдавайки лошите постъпки на детето си, вярвайки, че по този начин го предпазваме от това да се „изложи“, ние всъщност го учим да търси причините за успехите и провалите си извън себе си. Учим го, че нищо не зависи от него, че за да успее трябва да са налице определени фактори, че за провала му са виновни приятелите, учителят, но не и той самият. Така се създават хора, които не вярват в себе си, във възможностите и в успеха си.

Днес много родители категорично отхвърлят понятия като „дисциплина“ и „наказание“. Звучали страшно. Отъждествяват ги с характерните за недалечното ни социалистическо минало сурови възпитателни методи. Трудно се приема, че дисциплината може да е отговорност – отговорност към себе си и това, което правим; отговорност към личното пространство на другия; отговорност към групата, на която принадлежим и т.н. Много често родителите не поставят ясни граници. Това кара детето да живее с мисълта за безнаказаност – основен проблем в обществото ни през последните години.

На всяко дете е заложен стремежът да може. Всяко дете иска да може. Също както и любовта, но не тази задушавачата, обсебвачата, а онази истинската, чистата, безусловната любов.

### References

Bombeck, E. (2011). *At wit's end*. Fawcett.



## Theoretical article

### БИОПСИХОСОЦИОНОЕТИКАТА ПО СВЕТА И У НАС – ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПАРАДИГМА, СТАР ПОДХОД ИЛИ НОВА ПЕРСПЕКТИВА?

### BIOPSYCHOSOCIONOETIC AROUND THE WORLD AND HERE – PSYCHOTHERAPEUTIC PARADIGM, AN OLD APPROACH OR NEW PERSPECTIVE?

**Kiril Zarlevski, student\***

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

Email: [zrlevskikiril@gmail.com](mailto:zrlevskikiril@gmail.com)

#### **Резюме**

Целта на студията е да се популяризира необходимостта от затвърждаване на теоретичната структура и стойност на биопсихосоционоетиката сред българските учени – специалисти по психично здраве и прилагането ѝ в съвременното им разбиране за човека. В студията са анализирани еволюционните и революционните моменти в историята на психологията, психотерапията, клиничната психология и психиатрията, довели до създаването на биопсихосоционоетиката. Направен е теоретичен анализ на фундаменталните парадигми, върху които почива и се основава тя. Проследява се развитието на идеите и обяснителните модели за човека, идеите за неговото психично развитие и функциониране. Представен е пътят на интеграция на тези модели и възникването на еkleктичните направления в психотерапията и психиатрията. Направен е преглед на основните предишестващи влияния, довели до научното обосноваване на биопсихосоционоетиката и се търсят отговори на множество въпроси относно възникването ѝ, същността, развитието и съвременното ѝ състояние и статус.

**Ключови думи:** Биопсихосоционоетика, парадигма, психотерапия, обяснителен модел, Дж. Енгел

#### **Abstract**

The purpose of the study is to popularize the need of consolidating the theoretical structure and value of biopsychosocioethics among Bulgarian scientists - mental health professionals and its application in their contemporary understanding of the human being. The article analyses the evolutionary and revolutionary moments in the history of psychology, psychotherapy, clinical psychology and psychiatry that led to the creation of biopsychosocioethics. A theoretical analysis is made of the fundamental paradigms on which it rests and is based. The development of ideas and explanatory models about human being, ideas about his mental development and functioning is traced. The path of integration of these models and the emergence of eclectic trends in psychotherapy and psychiatry are presented. An overview of the main antecedent influences that led to the scientific substantiation of biopsychosocioethics is made and answers to numerous questions regarding its origin, essence, development and its current state and status are sought.

**Key words:** Biopsychosocioethics, paradigm, psychotherapy, explanatory model, George Engel

#### **1. Увод**

В предишна наша студия (Zarlevski, K., 2022) обсъждайки новите перспективи и съвременни тенденции пред които е изправена клиничната психология и психологията като

наука (вж. т. 4. “Модерната клинична психология. Съвременни тенденции и постижения в XXI век.”), много внимателно, но твърде недостатъчно, се докоснахме до въпроса за моделите за описание на личността в клиничната практика през XXI век. Настоящата студия може да се смята за продължение и разширение на този важен въпрос.

Проф. д-р С. Стоянова прави съществено заключение “че в науката – и особено в хуманитарните и обществените науки – няма неоспорвани истини” (Stoynova, S., 2007, p. 5). Считаме, че тази позиция ще бъде най-подходяща за достойно въведение в същността на разглежданата проблематика. Акцентът, който се поставя при анализ на развитието на теориите, концепциите, моделите, подходите и направленията е **истинността им**. Тя е била и все още е обект на ожесточени научни дебати и критики. На по-дълбоко философско ниво обаче, проблема за истинността на теоретичните концепции лежи в основата на адекватността им спрямо “нещо” различно от нашите изменчиви “ментални състояния” (или състояния на съзнанието) (Elchinov, D., 2016).

Също така това развитие се основава и на идеята, че преписването на истинността на твърденията, които приемаме и които до голяма степен определят по-нататъшното ни поведение е относително истинно, тъй като привързвайки се към определена теория и/или подход и яростно защитавайки го, ние вече сме вложили **доза субективизъм**, и отчасти сме отхвърлили някоя друга теория или друг подход, на базата на което излагаме нашите аргументи “срещу” тях. Въпросът който възниква е, дали съществува единна теория, която да е събирателен “чадър” при обяснението на човека, човешката психика и нейното функциониране, както и поведението му в различни ситуации? *Биопсихосоционоетиката последната ли спирка е в стремежа на учените да обяснят сложната човешка природа?*

## 2. Същност на парадигмите и теориите

Проф. д-р Иванка Асенова дава идеален пример за това как реалният живот и медицинската практика ни показват, че човек не бива да се разглежда като абстрактна съвкупност от строго фиксирани биологични и социално-психологични свойства, тъй като наред с определени общи и устойчиви прояви, характерни за всички хора, всеки човек претижава голямо разнообразие от индивидуални особености и реакции, присъщи само на него (Asenova, I., 2018).

Тя дава пример от медицинската практика за честото съвпадение между патология и болест, както и норма и здраве, но и изключенията от това: например, при човек в алкохолно или наркотично опиянение, а също и в състояние на транс (напр. религиозен – при шаманите), се наблюдават признаци на патология на почти всички психични функции, без обаче човекът да е болен. В тези случаи, това “особено” състояние на съзнанието не се разглежда като психопатологичен синдром. Обратното, при човек без признаци на патология на психичните функции могат да се наблюдават груби поведенчески нарушения, водещи до социална дезадаптация (напр. аморални постъпки, жестокост, емоционална тъпота, асоциални нагласи и др.) (пак там).

Заключението, до което стига проф. д-р И. Асенова е, че особено важно при разглеждането на човека в рамките на дихотомията “здраве-болест” винаги трябва да се отчита проблема за индивидуалността в трите ѝ основни измерения – биологично, психологично и социално, и в основните ѝ форми на проява, намиращи се в диалектично единство – вродени и придобити, устойчиви и променящи се свойства (пак там, p. 9).

Доц. д.пс.н. С. Мавродиев, посочва, че психологическата мисъл, като част от познанието за човека се оформя още в древността (Mavrodiev, S., 2015). Психологичното познание, казва той,

е толкова древно, колкото и самият човек. Той разглежда логиката на развитието на човешкото познание като такава, че всяко ново поколение използва създаденото преди него за фундамент, от който тръгва напред. Така, стъпка по стъпка се осъществява напредъкът на научната мисъл. Той ясно и конкретно призовава за осъзнаване на факта, че идеите, теориите и постиженията на съвременната психология са базирани на делото, мисълта и постиженията на философите и учените, живели и творили преди нас (пак там).

Човешкото развитие само по себе си представлява област на изследване, посветена на разбирането на постоянството и промяната през жизнения цикъл (Bark, L. E., 2012). **Теорията** е набор от допускания, който ни помага да организираме сложното множество от резултати и насочва учения къде да търси нови факти (Siyman, D. D., Kenrik, D. T., 2002). Някои теории са тесни по обхват и обясняват само конкретни явления, например зрителните илюзии или взаимоотношението между горещината и агресията. Други са по-широки и се опитват да обяснят как си взаимодействат различните психични процеси, свързвайки такива разнообразни явления като социалните взаимоотношения на възрастния, преживяванията при учене през ранното детство и протичащите в момента мисловни процеси (пак там).

Теоретичната психология има по-сложна структура, отколкото приложната (Mavrodiev, S., 2019). Тя обхваща голям брой отделни психологически науки, които се намират в твърде тесни връзки, взаимодействат си и се допълват (пак там). Затова, като **основен предмет** на нашата дискусия избрахме тази сложност на теоретичните обяснителни модели за човешкото развитие и личността, конструирани през вековете и развили се до етап, в който днес имат много по-различен вид – обединени в една или няколко фундаментални теории. Обединяването на група психолози с идейно свързани теоретични концепции формира “психологическа школа” и тези учени имат близки възгледи за същността на психичното и за психологията (Mavrodiev, S., 2015).

С термина **парадигма** (от гр. παράδειγμα (paradeigma), което означава „модел“ или „пример“ или от παραδείκνυμι (paradeiknumi), означаващо „демонстрирам, показвам, излагам“) се означава общоприет модел, образец и конструктор, който в определено време определя основните насоки на интерпретиране и изследване на научни факти. Като пример за парадигма доц. д.пс.н. С. Мавродиев посочва физиката – в течение на около триста години тя се свързва с идеите на Галилей и Нютон. Но парадигмата се променя с теорията на Айнщайн (пак там). Различават се няколко рамкови парадигми, които ще ги разгледаме в студията, и те са: **ненаучна (догматична), органична (биомедицинска), психосоциална, биопсихосоциална и биопсихосоционоетична** (Zalevskiy, G. V., 2009). Когато една наука е разделена на различни школи, направления, идеи, може да се каже, че тя се намира в **допарадигматичен етап**. Смяната на една парадигма с друга може да се нарече “**научна революция**”. Психологията, заключава доц. д.пс.н. С. Мавродиев, още не е достигнала парадигматичен стадий (Mavrodiev, S., 2019). Впрочем това е и **основната задача** на нашата дискусия, а именно да отговорим на въпроса: “Как се стигна до биопсихосоционоетиката в психотерапията и дали това е научна революция, която ще промени из основи епистемологическите и гносеологическите познания за човека?”.

**3. Видове парадигми. Еволюция и революция на предшестващите влияния, довели до появата на биопсихосоционоетиката**

### **3.1. Догматична (ненаучна) парадигма**

Според Херман Ебингхаус (1850 - 1909) психологията има много дълго минало, но кратка история (Mavrodiev, S., 2019, p. 17). Много преди психологията да придобие статута на автономна и независима наука, посочва автора, са били създавани знания за психичното, които са

съществували в рамките на митологията, теологията, медицината, и най-вече във философията. От хилядолетия хората са наблюдавали и изучавали природните явления и самите себе си, тълкували са сънищата, обучавали са децата, лекували са душата и тялото (пак там). Доц. д.пс.н. С. Мавродиев се позовава на откритията на антрополога сър Джеймс Фрейзър, които открития сочат, че в най-ранната човешка история е имало група индивиди (под формата на древни общества), които са се откроявали по своята дейност (специализация) от останалите – това са **магьосници, шамани** и др (пак там).

Появява се **анимизмът** (от лат. anima – душа, което произхожда от древногръцката *άνεμος* – вятър, дихание, дух). Това е акт на преписването на човешки характеристики на неодушевени предмети или на растения и животни, които в действителност не притежават такива качества. Например камъкът или дървото имат душа, и чувстват, и мислят като човек. Тези души имат особени сили – влияят върху резултатите от лова, плодородието (пак там).

Започнала да се развива и представата за жизнената сила, която можела да приема форма на дъх, пушек, облак, сянка, образ или видение. Първобитните племена от преди около 15 – 30. 000 години я наричали **психея**. Загубата на психея означавало прекратяване на земния живот. Една от най-разпространените нейни форми било дишането (дъхът) (пак там).

Няколко хилядолетия преди новата ера на изток се създали велики цивилизации – Египетска, Китайска, Индийска и др. В тях се зародили идеите, детерминиращи научното познание. Макар да са били свързани с религията, мнозинството от тях преминали към рационално обсъждане на основните въпроси на човешкото съществуване и неговото отношение към света (Mavrodiev, S., 2019). Древногръцката философска мисъл също така се отличава със своите догматични и парадигматични обяснителни модели за психичното (пак там).

### *3.1.1. Древногръцката философска парадигма*

Аристотел написва първият систематичен трактат върху психологията “За душата”. Разбирането е, че душата и тялото са неразделни. Те могат да се делят само в мисълта с цел да се анализират техните отношения. Първ от античните мислители отделя психолого-гносеологическите проблеми като обект за специално разглеждане (Mavrodiev, S., 2019).

Сокарт обсъждал проблеми от теорията на познанието и поставял акцент върху истинността на познанието. Неговия анализ е свързан с принципа на **детерминизма** – закономерна, необходима и причинна връзка между явленията. Идеята, че **мозъкът е орган на душата** принадлежи на старогръцкия лекар Алкмеон. Школата на Хипократ се състои в учението за **темпераментите**. Хипократ смятал, че мозъкът е голяма жлеза. Гален пък въвежда като главен обяснителен принцип при анализа на нервно-психическата дейност категорията **пневма**. Това е изключително тънко вещество, подобно на нагрят въздух, което се движи по кръвоносните съдове, но се различава от кръвта и изпълнява функциите на носител на психичните актове. Така учението за пневмата е станало **фундаментална догматична концепция за обяснение на психичната дейност през средновековието и просвещението** (Mavrodiev, S., 2019).

### *3.1.2. Ренесансата или “тъмните векове”. Християнски догматизъм.*

До началото на Ренесанса, около 12-13 века идават т.нар. “векове на тъмнина”, и може би с основание, пише доц. д.пс.н. С. Мавродиев, тъй като естественото-научно изучаване на човека и природата е спряно от религиозните догми и от феодализма. С възникването на Християнството, натуралистичните възгледи на Аристотел за единство между душа и тяло отстъпват място на **свръхестествените идеи**. Душата не се разглеждала вече като аспект на функционирането на тялото, а започва да се разглежда като отделна цялост – дух, който е независим от законите на природата, ръководещи физическото тяло. След като се запознава с трудовете на Аристотел,

Тома Аквински се опитва да обобщи идеите му, в рамките на **християнската догматика**. Той приема, че християнската душа е нематериална. По този начин издига дуалистичното гледище за разума и тялото. През ренесансът науката е в подем. Публикуват се “За строежа на тялото” на Андреас Везалии и труда на Коперник “За въртенето на небесните тела”. Това бил преврат не само в науката, но и в миросгледа (Mavrodiev, S., 2019).

### 3.2. Научни парадигми. Научна революция.

#### 3.2.1. Емпиризъм, позитивизъм, материализъм, дуализъм.

17-ти век става свидетел на разгръщането на **научната революция** (Mavrodiev, S., 2019). Господстваща научна доктрина в този период става **емпиризма** – това е идеята, че знанието се придобива чрез опита и експеримента. Появява се **позитивизмът**, според който действителни са само тези явления и факти, които се поддават на наблюдение. Възниква и друго философско учение – **материализъм**, което приема, че събития във вселената могат да бъдат обяснени във физически термини, като различни проявления на материята и нейните свойства.

Рене Декарт пък издига тезата, че материята и мисълта фигурират като две самостоятелни субстанции, обединени от третата – божеството. Това е т.нар. Картезианство или **Декартов дуализъм**. Развивали са се концепции за “чистата дъска – *tabula rasa*” и несъзнателното. Физиологията напредвала със своите експерименти върху рефлекторното поведение, мозъка и нервната система. Всички тези мислители, философи, лекари и т.н. със своите идеи проправили пътя на новата наука – психология (пак там).

3.2.2. *Научното знание и допарадигматичния етап на психологията, психотерапията и психиатрията – а сега на къде? Школи, направления, подходи.*

Според Т. Кун, който въвежда понятието “парадигма” в наукознанието, научното познание се развива в резултат на натрупването на знания, а движението на научното познание се осъществява посредством смяната на парадигмите (Mavrodiev, S., 2019). Под **парадигма** се разбира общоприето постижение на мисълта, което за известно време дава моделни проблеми и решения за изследователите в дадена наука (Dinev, 1993, пак там).

В науката понятието модел или парадигма (също: научна парадигма) означава предпоставка, върху която се изгражда теория и/или изследователски метод (Zalevskiy, G. V., 2009). За теорията и практиката на клиничната психология например значението на широките (метатеоретични) моделни концепции може да се разкрие в концепциите за (психично) разстройство. Рамковите модели са такива изследователски програми, които демонстрират фундаментални и всеобхватни различия и съответстват, преди всичко, на идеята за “научна парадигма” на Т. Кун (пак там).

#### 3.2.3. Школите и парадигмите в психологията

След 1879 год., когато в Германия Вилхем Вунд (психофизически паралелист и атомист) открива първата експериментална психологическа лаборатория в град Лайпциг, новата академична наука психология придобива по-различен вид. Обосновават се предмета, задачите и методите ѝ. Започват да се създават различните психологически школи.

Първата школа в психологията се нарича **структурализъм**. Развива се в Корнейлския университет, основно от Едуард Титчнър. Според него предмет на психологията се явява изучаването на съзнателния опит. Друга програма в психологията, развила се през втората половина на XIX век е **функционализъмът**. Школата се развива от труда на Улиям Джеймс, който се смята за “баща” на тази школа, Чарлс Дарвин, Франсис Галтън, Франц Brentano и зоопсихолозите. Въпросът, на който иска да отговори функционалната психология е: не от какви

елементи и структури е направена психиката, а за какво служи, каква роля изпълнява. Създава се теорията за “поток на съзнанието” (Mavrodiev, S., 2019).

Бурно започва да се развива приложната психология. През 1913 год. на психологическата сцена възниква ново движение – нова школа, наречена **бихейвиоризъм**. За “баща” на класическия бихейвиоризъм се смята Джон Уотсън. Той издига идеята, че психологията трябва да се занимава само с наблюдаемостта на поведението (Mavrodiev, S., 2015). Този нов подход начертава перспективата, свързана с разкриване на факторите на взаимодействие на цялостния организъм със средата и причините, от които зависи динамиката на това взаимодействие (Mavrodiev, S., 2019). Според **класическия бихейвиоризъм** наблюдаемостта на поведението се описва с термините “стимул” и “реакция”. Отхвърлят се всички менталистични понятия като “представа”, “усещане”, “съзнание”, “ум” и са били считани за недоказуеми. Механистичните възгледи на Декарт сякаш се повтарят през първите десетилетия на ХХ век, именно в бихейвиористичната парадигма (Mavrodiev, S., 2015). Но тази парадигма не издържа на “духът на времето” (Zeitgeist), тъй като започва да господства идеята, че между стимула и реакцията има пространство, което се заема от психичното, от съзнанието (пак там).

На историческата сцена на психологията, както пише С. Мавродиев, идва **необихейвиоризмът**. Видните негови представители са: Хъл, Едуард Толмън, Торндайк и Б. Скинър. Всички те в период от 30 години (от 1930 – 1960 год.) са успели да “реабилитират” съзнанието и психиката, като основен предмет на психологията. Разширява се формулата “S - R” (стимул-реакция) с междинната променлива “O” (организъм, т.е. това, което става в организма) (Mavrodiev, S., 2015) и формулата “S-O-R” заема централна позиция в обяснителните модели през този период. През 50<sup>те</sup> и 60<sup>те</sup> години на 20-ти век обаче се разгръща и третото продължение на бихейвиоризма, наречено **когнитивен бихейвиоризъм** или **социобихейвиоризъм**. Негови представители са Алберт Бандура, който създава теория за социалното научаване и когнитивния бихейвиоризъм на Джулиън Ротър, създал теорията за локуса на контрола (Mavrodiev, S., 2019).

През 1912 г., в период на нови открития във физиката, възниква ново направление наречено **гешалтпсихология**. Представителите на тази школа (Макс Вертхаймер, Курт Кофка и Волфганк Кюлер) заявили, че когато сензорните елементи се обединяват, те образуват нова структура. Възприятието е нещо повече, отколкото виждат нашите очи – това е основната идея на новата парадигма. Курт Левин пък създава теорията за груповата динамика и за разлика от своите колеги-гешалтпсихолози, съсредоточава вниманието си не върху изследването на когнитивните процеси, а върху изучаването на личността (Mavrodiev, S., 2015).

Една от най-популярните школи е **психоанализата**, която възниква през 1895 год., и представлява не само теория за безсъзнателната психика и изтласканото безсъзнателно, но и теория за личността, терапевтичен метод за интервенция в безсъзнателната психика с цел осъзнаване на изтласкан материал (Mavrodiev, S., 2019). Тя е учение за защитните механизми на Аз (пак там). От ортодоксалната фройдистка психоанализа се развиват и **Юнгианската аналитична психология**, с основен представител Карл Густав Юнг и **Адлериянската индивидуална психология**, с основен лидер Алфред Адлер. Създава се и т.нар. **социологична психоанализа** или **радикално-хуманистична психоанализа**, с видния представител Ерих Фром, който поставя силен акцент върху обществената обусловеност на човешката психика.

Творят и жените. Сабина Шпирлайн е една от първите жени в историята на психологията и психоанализата, които имат най-големи приноси в **анализа на деструктивността** (Mavrodiev, S., 2015). В своя труд “Разрушението като причина за изграждането” (1912), тя излага предположенията, че:

- психиатри и психолози трябва да имат предвид биологията, когато се опитват да вникнат в това как работи човешкия ум;
- всички ние – сме разкъсани между волята да оцелеем като индивиди и стремежа за създаване на потомство. Това се проявява в нашите смесени чувства по отношение на нашите деца, нашите сексуални партньори, и по отношение на секса; много психични проблеми възникват от осъзнаването на това напрежение в живота ни;
- разбирането на психичните разстройства, и всеки подход към тяхното лечение, трябва да има предвид това напрежение, и отражението, което оказва върху индивида (пак там).

Хелене Дойч, редом с Карен Хорни, става виден представител на аналитичните изследвания по **теория на женскостта** и затова много често е “етикетирана” като специалист по “женска психология”. Фрида Фром-Райхман въз основа на богатия си клиничен опит развива свое **дълбиннопсихоаналитично учение за психозите и терапията им**. По това време са създадени **биологичната (органичната, биомедицинската) парадигма** и концепцията за терапия на психозите, но Фрида Райхман сформира екип от психоаналитици, които да изследват болестта дълбинно, съсредоточавайки вниманието върху ранната социализация на личността, изследвайки нагонното и емоционално развитие. Според нея т.нар. “нормални” вероятно са само “другояче откачени”, ето защо всяка високомерност на “нормалните” спрямо психично болните е погрешна (пак там).

Карен Хорни развива теориите за **базисната тревожност, невротичните потребности, идеализираният Аз-образ и самоотчуждението**. Лу Андреас-Саломе посвещава своята психоаналитична работа върху **нарцисизма, любовта, секса, аналната и генитална сексуалност и др.** Мари-Луиз фон Франц има свой психотерапевтичен модел, с който обучавала последователите си. Той гласел: “Работете много здраво върху собствения си психичен живот и се надявайте това да се синхронизира с клиентите Ви. По този начин всичко се държи отворено и живо и няма никакви предварително поставени правила” (пак там, р. 218).

Допарадигматичният “оттеньк” на психологията не спира до тук. Появява се **генетичната епистемология** на Жан Пиаже, парадигма съчетаваща в себе си психологията, логиката, биологията и кибернетиката, и неговата теория за когнитивното (интелектуалното) развитие. **Когнитивното направление** започва да се развива в средата на 20-ти век. Към края на 60<sup>те</sup> години на ХХ век развитието на психобиологията, лингвистиката, антропологията и изкуствения интелект, както и реакциите срещу бихейвиоризма сякаш създават интелектуален климат в западната научна общност, на терена на който се ражда т.нар. **когнитивна наука** (Mavrodiev, S., 2015). По същото време възниква и **хуманистичното движение** в психологията. Подчертава се ролята на съзнателния опит, свободната воля, спонтанността и творческите сили на индивида (Mavrodiev, S., 2019). Негови представители са Ейбрахам Маслоу, Карл Роджърс и Гордън Олпорт. Ключово понятие тук е самоактуализацията.

**Позитивната психология** е ново направление в съвременната психология. Създателят на позитивната психология е Мартин Селигман. Обръща се внимание на това кое е правилно, добро за хората, техните положителни атрибути, предимства и силни страни. Създава се и **културно-историческата теория** от страна на Лев Симеонович Виготски, според който възникването на човешкото общество и на самия човек е определено от коренното изменение на процеса на приспособяване към средата и е свързано с развитието на трудовата, оръдейна дейност. В неговата концепция за историческото развитие на психичното – поведението на съвременния културен възрастен човек е резултат от два различни процеса на развитието: биологическата



еволуция на животните и на историческото развитие на човечеството, в резултат на което първобитният, примитивен човек се е превърнал в съвременен културен човек (Mavrodiev, S., 2019).

#### *3.2.4. Интеграция в психотерапията. Еклектизъм.*

Психотерапията е толкова стара, колкото и човечеството (Achkova, M., 1996). Историята на медицината свидетелства за това, че още в древността са съществували психотерапевтични ритуали, които са мобилизирали съчувствието към страдащия и надеждата за оздравяване. Във времето на магичните и демонологични вярвания в лечението са използвани съответните „етиопатогенетични“ начини за облекчение и подпомагане чрез амулети, талисмани, култови предмети и обреди. Известни са и по-определени лечебни процедури, които са съчетавали вярата, надеждата и упованието на лекувания с авторитета и внушенията на шамана, в съчетание с физиотерапевтичните и билково-минерални методи (пак там).

В съчиненията на Платон (427 - 347 г. пр.н.е.), Хипократ (460 -377 г. пр.н.е.), Сенека (ок. 4. пр.н.е - 65 г. от н.е.), Саранус (98 - 138 г.). Гален (130 - 201 г.), Аурелии Касьодор (490 - 583 г.), Рази (864 - 925 г.), Авицена (980 - 1037 г.), Маимон (1135- 1204 г.) и много други, се предлагат множество рационални процедури за лечение, в основата на които лежи специализираната и неспециализираната психотерапия: пребиваване на болният на тишина и спокойствие, молитви или пък музикотерапия, разходки, игри, терапевтични занимания и др. Тракийският „благочовек-лечител“ от IV век Залмоксис казва: „Душата се лекува с припявания и тези припявания са добрите речи“ (Achkova, M., 1996).

В древността и по нашите земи, в храмовата медицина и в асклепионите, напр. Пауталия (днешния Кюстендил), примитивната психотерапия и физиотерапия са били широко прилагани и използвани. В средновековна България някои религиозни ритуали при богомилите, като напр. груповата изповед или организацията на техните еклези, са до голяма степен предшественици на някои съвременни интегрални групово-психотерапевтични форми на терапия в комуните и т. нар. терапевтични общества (пак там).

Днес, различните психотерапевтични школи също са показателни за разнообразната палитра от теоретични парадигми и модалности, които често влизат в полето на разгорещени дебати в научното пространство. Според нашите наблюдения и след направени дълбоки литературни анализи стигаме до един много интересен парадокс - парадоксът на противоположните конфликти, състоящ се в критицизмът на една школа към друга по отношение на техните теоретични и практико-приложни различия, от една страна, и от друга страна противоборстващите се сили, породени от тяхната интеграция.

Например, погледнато през призмата на техническия еклектизъм, който представлява способността да избираме най-доброто лечение, т.е. работеща психотерапевтична модалност за конкретния проблем, психоаналитиците могат да вярват, че интерпретациите, анализът на съпротивата и разрешаването на преноса са активните механизми на промяна, а бихейвиористите могат да преписват промяната на тренинг за умения, десенситизация и управление на условните връзки. Обратното, интегративните и еклектични терапевти са убедени, че както процесите на повишаване на съзнанието на психоанализата, така и процесите на създаване на действие на бихейвиоризма – плюс много други – са лечебните фактори в психотерапията (Bongar, B., Vyutlar, L. E., 2002).

Това означава, че в научното пространство – и особено в хуманитарните и обществените науки – няма неоспорвани истини. За едно и също явление, може да има много различни наименования, тълкувания и научни обяснения. Не съществува психотерапевтичен подход, който

да не критикува някой друг (най-често противоположен по същността си такъв). Колкото и да се “приема” и “прилага” в рамките на един подход идеята, че “човек се разглежда от всички аспекти на съществуването си”, най-вероятно е “неосъзната заблуда”, която се опитва да разчупи идеалните представи за човека на някой друг “заблуден” подход. Ето това е сърцевината на нашето търсене, в което се стремим да постигнем надмодална и метатеоретична парадигмална идиосинкрзия, която да хвърли повече светлина върху тези заблуди.

Съперничеството между теоретичните ориентации, както казват Марвин Р. Голффрид и Джон К. Норкрос (2002), има дълга и безславна история в психотерапията още от времето на Зигмунд Фройд (цит. по Bongar, B., Vyutlar, L. E., 2002). В зората на областта терапевтичните системи – подобно на биещи се братя – се конкурират за вниманието и пристрастието в една среда на “догмата изяжда догмата” (Larson, 1980, пак там). Клиницистите традиционно са действали от позициите на собствената си теоретична рамка често до степен на слепване с алтернативните концептуализации и потенциално по-добрите интервенции (Golfrid, 1980, пак там). Теоретичният субстрат на всяка система претърпява интензивна преоценка, след като психолозите започнат да признават неадекватността на някоя система и потенциалната стойност на други (Norkros, 1986, пак там).

Интеграцията на психотерапията, както пишат авторите, се характеризира с неудовлетворение от подходите на отделните школи и със съпътстващо желание да се погледне през теоретичните граници, за да се види какво може да се научи от другите начини за провеждане на психотерапия. Въпреки че различни етикети се прилагат към това движение – **еклектизъм, интеграция, сливане и сближаване**, - целите са подобни. Крайният резултат от интеграцията и еклектизма, макар и все още не напълно осъзнат, е да се подобрят ефективността, ефикасността и приложимостта на психотерапията (Bongar, B., Vyutlar, L. E., 2002).

Един от най-ранните опити психотерапиите да се интегрират принадлежи на Френч, който излиза с обръщение към една среща на Американската психиатрична асоциация през 1932 год. В речта си, както я характеризират Марвин и Норкрос, донякъде еретична за времето си, той се опитва да свърже **психоанализата на Фройд с обуславянето на Павлов**. Няколко години по-късно Розенцвайг очертава това, което ще стане първият коментар върху общите елементи на различните теоретични школи на мислене. Той твърди, че ефективността на всички форми на терапия може да се обясни чрез:

1. Способността на терапевтите да вдъхват надежда у пациентите си,
2. Способността да се правят интерпретации независимо от тяхната точност, да се превърща зле разбраната природа на проблема в по-разбираема и
3. Синергичната природа на процеса на промяна, благодарение на която диференциалният фокус върху даден аспект на човешкото функциониране може да има положителни ефекти върху други страни от функционирането на пациента (пак там).

Три десетилетия след речта на Френч, през 60<sup>те</sup> години на 20-ти век, психоаналитика Александър през 1963 г. повторно утвърждава идеята, че психодинамичната терапия може най-добре да се разбере от гледна точка на теорията за ученето (Bongar, B., Vyutlar, L. E., 2002). Той отбелязва, че “ние сме свидетели на началото на най-обещаващата интеграция на психоаналитичната теория с теорията за ученето, която може да доведе до непредвидим напредък в теорията и практиката на психотерапиите” (пак там, р. 373).

70<sup>те</sup> години на 20-ти век са свидетел за нарастващия интензитет на интегративните процеси в психотерапията. Книгата на Лазаръс от 1971 г. “Поведенческата терапия и отвъд нея”

осигурява детайлно въвеждане на **неповеденчески методи в поведенческия репертоар**. През 80<sup>те</sup> години на 20-ти век, след бурното нарастване на статии, книги и учени, подтикващи интегративните процеси, се основава Обществото за изследване на интеграцията на психотерапията (SEPI). То е интердисциплинарно по природа и е станало международно по обхват. Целта му е да осигури общност, в която може да се провежда диалог между ориентациите, а също и между изследователите и клиницистите. SEPI не само отразява, но и осигурява силен тласък за движението към психотерапевтична интеграция.

Интеграцията на различните терапевтични модалности, като например **индивидуалната и семейната терапия**, също са обект на внимание (например Allen, 1988; Feldman, 1989; Wachtel & Wachtel, 1986, пак там). В американското списание по психиатрия, както и в специален брой от 1988 г. на “Анали на психиатрията” се публикуват разработки на Бийтман, Голфрид и Норкрос, в които се разглежда въпроса за **психотерапевтична интеграция в психиатрията** (пак там). Г. В. Залевский, (2009) нарича всички психотерапевтични школи, като психоанализата, хуманистичната, поведенческата, когнитивната, интерперсоналната и др., **клинико-психологични модели с ограничен обхват**.

В заключение може би е важно да се каже, че каквато и да е историята на протеклите интегративни процеси в психотерапията, днес не бихме могли да използваме понятието “промяна” в описанието на съвременното състояние на психотерапията, тъй като принципите на промяната, както казват някои автори, са нивото, на което могат да се открият смислени пунктове на сливане между отделните психотерапии (Bongar, B., Byutlar, L. E., 2002). Важно е да се знае, че има различни пътища към интеграция на психотерапиите (**технически еkleктизъм** – да избираме най-доброто лечение за човека и проблема, **теоретична интеграция** – синтез на две или повече психотерапии с надеждата, че резултатът ще е по-добър от това, което възниква следствие на отделните съставляващи терапии и **общи фактори** – определяне на ядрените съставки, които са общи за различните терапии, с евентуалната цел да разработим по-всестранно и ефикасно лечение, основано на общите неща.), които може би ще бъдат обект на по-задълбочена дискусия в друго наше изложение. В тази студия разглеждаме само въпроса за *теоретичната интеграция*.

### 3.3. Биомедицинска (органична) парадима в психотерапията и психиатрията

Биомедицинския (органичен, механистичен) модел за здравето и болестта съществува още от 17-ти век (Zarlevskiy, G. V., 2012). Този модел се съсредоточава върху изучаването на природните фактори и ги интерпретира като външни причини за заболяванията. В миналото, в продължение на дълги години, абнормното поведение е било възприемано като обсебване от демони или зли духове, предизвикано от извършени грехове или вешерство (Godfrua, 1992; Plante, 2005, цит. по Masladzhieva, R. I., Kostova, Z. G., 2016). Това мислене (или тази догма) в Средновековието се нарича **демонология**. Но въпреки демонологичното схващане за психичната болест, още тогава има примери за търсене на научни обяснения за абнормното – Тома Аквински, който споменахме и по-горе, смятал, че психичните проблеми трябва да имат физическа (биологична) причина или да се дължат на разсъждения или страсти (пак там).

Търсенето на биологически причини за абнормното (психопатологията) има дълга история, която назад във времето достига до Хипократ. Според него абнормното поведение се дължи на мозъчна патология, психичните проблеми имат естествени причини и трябва да се лекуват като всички други болести (Pomerantz, A., 2011, цит. по Masladzhieva, R. I., Kostova, Z. G., 2016). Соматогенната перспектива, обаче, придобива първостепенно значение едва към края на 19-ти век или още по-точно в средата на 20-ти век, когато немския изследовател **Емил**

**Крепелин** в своята книга от 1883 г., защитава тезата, че физически фактори, като например умората, предизвикват психическите дисфункции. Също така биологическите открития, например това, че телесно заболяване – сифилисът – може да доведе до психични симптоми (парализа и налудности за величие) (Comer, R., 2010, пак там) или това, че недостигът или излишъкът на някои невромедиатори влияе за развитието на психични проблеми (Godfrua, 1992, пак там) допринасят за затвърждаването на биомедицинския модел при описание на човешкото функциониране. Не по-малко важно в утвърждаването на този вид мислене сред клиницистите в този период е и бурното развитие на психофармакологията от 50<sup>те</sup> години на 20-ти век и установяването на успокояващото или възбуждащото въздействие на лекарствени препарати (пак там).

Във философията, социологията и антропологията на медицината, когато се говори за липса на здраве (nonhealth) се имат предвид три измерения:

(1) **disease** – болестта в биологичен смисъл, или патологичните изменения в човешкия организъм; тук компетентен за определяне на това състояние е лекарят;

(2) **illness** – болестта в смисъл на нейното субективно преживяване и усещане; тук компетентен за формулиране и вербализиране на тези преживявания е самия болен;

(3) **sickness** – болестта като социологическо понятие, т.е. човекът в групата, здравното състояние и болестта като възприемане от и отношение на другите към тях (Kleinman 1988: 5; Uramowska-Żyto 2009: 67, цит. по Ivkov, B., 2014).

Доминиращият биомедицински модел на болестта игнорира до голяма степен второто и третото измерение и приема за свой предмет болестта в смисъла на disease, т.е. онова обективно явление, което лекарите и изследователите могат да измерват с помощта на лабораторни тестове или други белези и симптоми. По думите на Б. Гуд, болестта (заболяването) не е същност, а обяснителен модел (Good 1994: 52-53). Името на болестта е само единица от дадена класификация и осмисляне на това, защо хората боледуват. А лекарите “се занимават само с тези болести, за които има наименование и са готови да лекуват само в случаи, когато са наясно с какво си имат работа...” (Михель, 2012, р. 38, цит. по Ivkov, B., 2014, р. 354). Биомедицинският, механистичен модел на болестта – разглеждан като основна парадигма в медицината, е основна причина за глухотата ѝ към екзистенциалните и по-голямата част от социалните измерения на болестта (разбрана като illness и sickness) (пак там).

Един от съвременните привърженици на биомедицинския модел в психиатрията, британският психиатър С. Гусе, казва: „Не може да има прекалено биологична психиатрия...основните дисциплини за психиатрията са биохимията и молекулярната биология, а не психологията“ (Holmogorova, A. B., 2014).

Последното десетилетие на 20-ти век, пише Колпакова Марианна Юрьевна, е белязано от спад на интереса към психологията и намаляване на доверието към психотерапията (Колпакова, М., 2009). Като последица от това явление е разпространението на биомедицинския модел на психотерапия и практикуващите са изпитвали голям натиск да работят в рамките на този модел. В рамките на медицинския модел пациентът е сведен до болест или биохимичен дисбаланс, което от своя страна дехуманизира професията. Органичният подход в психотерапията крие много опасности, пише тя, и неслучайно в чужбина се развива обществено движение срещу медикализацията на психотерапията и психологията.

Широкото използване на психотропни лекарства осигурява значителни ползи, а материалният интерес от разпространението на такива лекарства насърчава формирането на обществени представи за жизненоважната необходимост от широкото им използване. С нарастващата сила на биомедицинския подход, твърди тя, употребата на антидепресанти бързо нараства, например Риталин се предписва на все по-голям брой деца, а 5 милиона ученици приемат стимуланти. Zito и съавт. (2003) обръщат внимание на факта, че от 1987 до 1996 г. преобладава мащабно предписване на психотропни лекарства (Колпакова, М. Ю., 2009).

Биомедицинският модел приема, че психичните разстройства като шизофрения, голямо депресивно разстройство, разстройство с дефицит на вниманието/хиперактивност (ADHD) и разстройства, свързани с употребата на психоактивни вещества, са биологично детерминирани мозъчни заболявания. Основните принципи на този подход са:

- психичните разстройства са причинени от биологични аномалии, разположени основно в мозъка,
- няма значимо разграничение между психични заболявания и физически заболявания и
- биологичното лечение е задължително (Andreasen, 1985, цит. по Deacon, B. J., 2013).

В биомедицинската парадигма основната цел на изследването на природата на психичните разстройства е да се разкрие тяхната биологична причина(и). По подобен начин изследванията за лечение се стремят да разработят соматични терапии, които са насочени към основната биологична дисфункция. Крайната цел е откриването на т.нар. магически куршуми — прецизни терапевтични агенти, които са насочени конкретно към болестния процес, без да увреждат организма, като пеницилина за бактериална инфекция (Moncrieff, 2008, пак там). Т.е. да се открие причината за поведенческия резултат (в тази парадигма – за болестния процес), която интересува хората (в тази парадигма - лекарите) (Станвич, К., 2010, р. 221, цит. по Mavrodiev, S., 2019). Най-отличителният белег на медицинския модел е схващането, че разстройствата се намират вътре в човека, т.е. това е индивидуален процес, причинен от биологични причини и в повечето случаи подлежащ на медикаментозно лечение (Перре, М., Бауманн, У., 2012).

Биомедицинският модел на заболяването се характеризира с четири основни идеи:

- 1) теория на възбудителя;
- 2) концепцията за три взаимодействащи същности - организмът, факторите и средата;
- 3) клетъчна концепция;
- 4) механистичната концепция, според която човек преди всичко е тялото, а болестта му е повреда на някаква част от него (Zarlevskiy, G. V., 2012).

В този модел здравето се дефинира като отсъствие на болест, а всеки болестен симптом се възприема като имащ подлежаща патология, която ще бъде излекувана чрез медицинска интервенция. Подхода, при който основната идея е, че психиката, материята (тялото) и човешкото поведение могат да се редуцират до и да се обяснят на нивото на клетките, нервната или биохимичната активност се нарича **редукционистки подход (механистичен подход)**.

Биомедицинският модел е свързан с този подход, тъй като основното становище е, че болестта и симптомите имат подлежащо физиологично обяснение. Допускането е, че отстраняването на патологията ще доведе до възстановяване (Morison, V., Benet, P., 2013). В този модел основна научна дисциплина е молекулярната биология и в него болестта се дефинира в

границите на телесните параметри, а именно като дължаща се на отклонение от нормата на измерими биологични променливи и за лекаря (в това число и психиатъра) не съществува необходимост да отчита психосоциалните фактори, тъй като те са извън медицинската отговорност (Masladzhieva, R. I., Kostova, Z. G., 2016).

Известно е, че в историята на медицината се различават четири основни концепции за болестта, развити от времето на Луи Пастър насам: **(1) бактериална** – помага да се овладеят и победят много инфекциозни заболявания; **(2) епидемиологична** – намира приложение преди всичко в борбата с епидемиите; **(3) клетъчна** – оказва влияние върху търсенето на причините за хроничните и дегенеративните заболявания; **(4) механистична (биомедицинска)** или биомедицински, механистичен модел – тук болестта се разглежда като повреждаща някоя част на машината-организъм и се свързва с напредъка на хирургията и медицината като цяло (виж Uramowska-Żyto, 2009, p. 68, цит. по Ivkov, B., 2014). Същността на биомедицинския модел на болестта е основана върху концепцията за тялото като физическа система, която може да бъде разрушена и се нуждае от лечение, за да бъде върната в работно състояние. Този модел задължително предполага търсене на помощ в рамките на конвенционалната медицина, независимо от наличието и на други системи за лечение, които могат да бъдат открити във всяко общество (пак там).

В психиатрията съществуват различни теоретични направления, но водещо остава биологичното направление. Проф. Миглена Ачкова, проф. Алекси Алексиев и др. правят разделение на тези теоретични направления по малко по-неконвенционален начин, като обособяват четири основни течения: биологично, гъблинно-психологично, патофизиологично (теории за заучаването) и теории за системите и комуникацията в психиатрията (Achkova, M., 1996). Историческата роля на биологичното направление, пишат те, започва с това, че именно на него дължим обособяването на психиатрията като медицинска наука. То не само освободи от мистични и демонологични тълкувания представата за психичната болест, но освободи и в най-буквалния смисъл душевно болните от веригите и приютите; обоснова необходимостта да се осигурява и за тях лечение, а не репресивни мерки с цел да се освободи обществото от присъствието им (пак там).

Началото на този продължителен процес бе поставено от Ph. Pinel в края на 18 век, т.е. по времето на френската революция, когато обществото е по-зряло, за да приеме хуманистични идеи. Като млад лекар в болницата Бисетер край Париж той освобождава оковавани във вериги с години душевно болни. Прави свои наблюдения и описания на психопатологични синдроми. Неговият блестящ ученик Esquirol, отличен организатор, въвежда в болницата за душевно болни водене на болнична документация, подготвя голям брой ученици, с което основава френската психиатрична школа, най-значимата през 19 век., отличаваща се с голяма точност на клиничните наблюдения и описания.

Пак във Франция бе обособена първата нозологична единица в психиатрията – *paralysis progressiva* (Baile - 1822). Описанието на клиничната картина и протичането са направени извънредно прецизно. Проследен е изходът на заболяването и патологоанатомичните мозъчни промени. Едва по-късно се доказва, че прогресивната парализа се предизвиква от бледата спирохета и е форма на късния луес. Този успех даде силен тласък в търсенията на специфични психопатологични картини и при други причинители, които не постигнаха особен резултат. Оставаше винаги една голяма група от болни, при които не можеше да се установи външен причинител. Morel ги отдава на прогресираща наследствена дегенерация, която се проявява в няколко поколения на едно семейство (Achkova, M., 1996).

По същото време в Германия се развиват две направления - школа на психиците и школа на соматичите. Школата на психиците (Heinrot) вижда причината за психичните заболявания в моралния упадък, страстите и греха. Школата на соматичите свързва психичните заболявания със соматични причини. Едва в средата на 19 век W.Grisinger (1845) прави своето революционно заключение, че психичните заболявания са заболявания на мозъка (Achkova, M., 1996).

Колкото и просто, и естествено да ни звучи това сега, за времето си то е било истинско откритие. Нека си припомним за търсенията на мястото на душата, за хуморалните теории и за теорията на Хипократ, че хистерията се дължи на свободно плуващата матка из тялото. След Гризингер започват много активни търсения на патологични изменения в главния мозък при психичните разстройства, които не винаги се увенчават с успех. Особено плодотворни са патологоанатомичните изследвания на Wernicke, Meinert, Monacoff, Alzheimer и др. За някои заболявания се откриват специфични изменения в мозъка - сенилната деменция, енцефалопатията на Wernicke, откриват се центрове на речта в лявата мозъчна половина от Вгоса и Wernicke. Едновременно с това продължават и опитите за клинично обособяване на нозологични единици (Achkova, M., 1996).

Най-значимата фигура в биологичната психиатрия в края на 19-ти и началото на 20-ти век остава Е. Крепелин. Той прави забележителния опит да изгради психиатричната наука в цялостна система. Няма да е пресилено да се каже, че обосноваването от него болестни групи, колкото и да спорим дали са нозологични единици, типологични групи или синдроми, остават и до днес като основа на всички класификации (Achkova, M., 1996).

Класическата (официална) психиатрия през целия период на своето съществуване се стреми да придобие статут на наука, чийто обект е човека като обективно съществуваща реалност, като биологичен обект. С такова разбиране на обекта на изследване се свързват всички съвременни области на научното познание в класическата психиатрия, които не разглеждат пациента от гледна точка на уникалността на неговия вътрешен свят, уникалната организация на неговата личност и нейната ценностно-смислова система. Тази ситуация, от една страна, поражда съмнения относно валидността на повечето постулати, свързани с теорията и практиката на психиатрията, чийто предмет всъщност е вътрешният, субективен свят на човека, и от друга страна, показва значително изоставане на класическите форми на психиатричното познание от закономерната историческа динамика на научното познание към неговите неklasически и постнеklasически форми и холистично-хуманитарни представи за човека (Abramov, V., 2022).

### *3.3.1. Биосоциален модел*

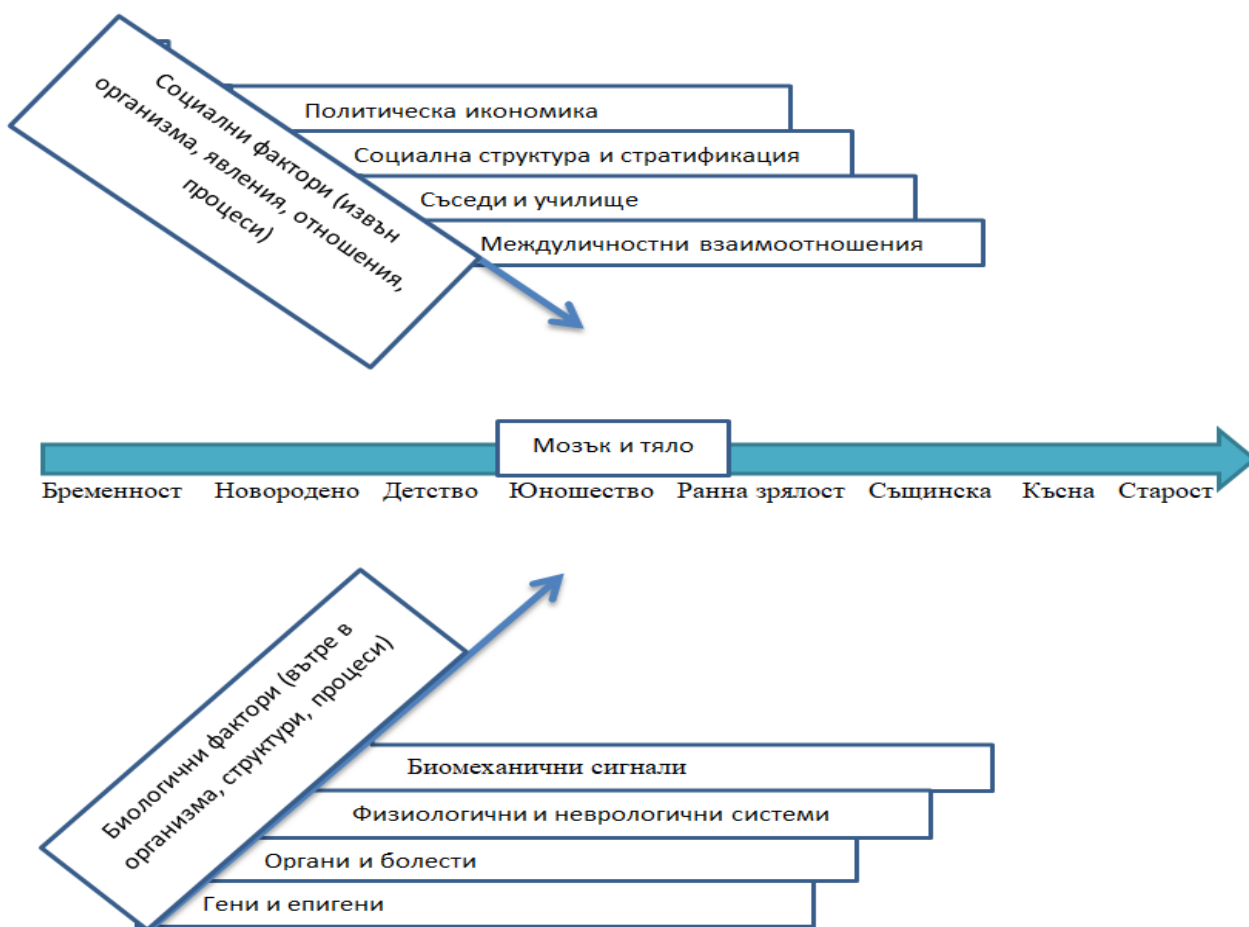
Благодарение на културата, еволюцията на човека отдавна е излязла от контрола на биологичните закони и се подчинява на законите на социо-културното развитие (Damyanova, E., Temelkov, B., & Daskalova, E., 2008). То превишава многократно темповете на генетичната еволюция. Социокултурното развитие позволява да се обясни идеалната същност на човека като система от обществени отношения, неговата двойствена биосоциосоциална природа – като продукт на коеволуция на природата и човешкото общество (Liseev, 1996, 2001, пак там).

Социалните, културните, икономическите и биологичните фактори са широко признати като критични детерминанти за благополучието на човека през целия живот. И все пак интегративното разбиране на многостепенните биосоциални пътища, свързващи обществото, биологията, здравето и социално-икономическите постижения, остава на заден план, пишат Kathleen Mullan Harris и Thomas W. McDade (Harris, K., McDade, T., 2018). Терминът биосоциален, казват те, се използва широко в социалните науки, но рядко се дефинира. Може би смисълът му е очевиден. И въпреки че терминът се е появил в научната литература преди повече

от 50 години, подходите и приложенията в биосоциалните изследвания се промениха качествено през последните 15 години (пак там).

Биосоциалния модел е широко понятие, отнасящо се до динамичните, двупосочни взаимодействия между биологични явления и социални взаимоотношения и контексти, които влияят върху процесите на човешкото развитие през целия живот (пак там). Те нагледно представят сложността на тази парадигма в обобщен модел, който ясно показва връзките между биологичните и социалните явления:

Фиг. 1. Биосоциален модел за човешкото развитие (модифицирано по Harris, K., McDade, T., 2018)



Както става видно от този модел, социалните фактори са “извън” тялото и му влияят както директно, така и индиректно. Биологичните фактори са фактори “вътре” в организма и също имат пряко и косвено влияние. Може да се обобщи, че биосоциалната перспектива се основава на модели и методи от биологичните, медицинските, поведенческите и социалните науки и концептуализира биологичното и социалното като взаимнодопълващи се и размива границите между явленията вътре в тялото и извън тялото. Това означава, че опитите да се разбере едното без другото са непълни. Това е трансдисциплинарен подход за разбиране на човешкото развитие, поведение и здраве, разработен и прилаган от учени, които често имат познания в областта на психологията, социологията, антропологията и др.

И тук без да навлизаме в подробности, можем да направим само едно кратко, но много важно уточнение, че съществува и **социобиологичен подход**, който е по-различен от биосоциалния, а именно заради разбирането, че цялото поведение на животните, включително



хората, е продукт на наследственост, стимули от околната среда и минал опит, а също така и с твърдението, че човешкото поведение е само 10% генетично определено, а останалата част се отнася до влиянието на околната среда, както и че свободната воля е само илюзия. Подходът обикновено се отбелязва, че е създаден от Едуард Осбърн Уилсън през 1975 г. и е свързан с фундаменталната книга „Социобиология“ на този американски етнолог, социобиолог и теоретик. В книгата се откриват нови перспективи за изследване на човека. По думите на създателя на тази перспектива, социобиологията често се нарича еволюционна психология, която през последния четвърт век придоби своята област на изследване, използвайки теорията и данните от биологията и социалните науки (Lukov, V., 2018).

### *3.3.2. Биопсихологичен модел*

Културата става възможна благодарение на психичните изменения извършващи се в процеса на неговата соматична (генетичната) еволюция (Afanasyevich, 2007; Ichas, 1994; Liseev, 2001, цит. по Damyanova, E., Temelkov, V., & Daskalova, E., 2008). Обединението на биологията и психологията, пише проф. д-р Боряна Пирьова, е насочено главно към изучаване на мозъчните функции и натрупаните знания във областта на цитологията, хистологията, анатомията, физиологията, ембриологията, биохимията и др., които са в основата при изграждането на познания за връзката между биологията на човешкия организъм и функцията на неговия мозък (Piryova, B., 2000).

Тя много прецизно обаче прогнозира развитието на съвременните научни търсения относно връзката на когнитивните процеси с биоелектричните явления на невроните или например намирането на “душата в синапсите”. “С преминаването обаче от отделната нервна клетка към невронните мрежи и големи невронни констелации, свързани с интегративните функции на нервната система, ние навлизаме в една област, където теоретичните модели и хипотези ще търсят своето потвърждение в изследванията през идващите години” (пак там, р. 9). Ето това е един блестящ пример, посочен от български учен, а именно проф. д-р Б. Пирьова, която обръща внимание на факта, че в съвременната наука е възможно чрез биохимично повлияване на определени елементи от синаптичното предаване, да влияе върху протичането на психични процеси и това ни показва, че макар и твърде дълъг, пътят между неврона и “мисълта” може частично да бъде изминат (пак там).

Въпреки че някои клинични психолози могат да се придържат по-тясно към определени теоретични перспективи за човешкото поведение, повечето съвременни клинични психолози оценяват интегралната роля на биопсихологичните фактори за здравето и болестта (Plante, T. G., 2005). Такива опити са правени още през 20-ти век в клиничната психотерапия за съвместното прилагане на биологични и психотерапевтични въздействия, подход разработен от руския психотерапевт С. И. Консторум (1890 г. – 1950 г.) (Karvasarski, V., 2019). Резултатите от неговата научна и практическа дейност са изложени в труда „Опит в практическата психотерапия”, който остава незавършен поради смъртта на автора. Книгата излиза на бял свят през 1959 г. Основният психотерапевтичен подход, който С. И. Консторум прилага, се нарича активираща психотерапия (биопсихотерапия), под която се разбира съвкупността от мероприятия, насочени към отстраняване на болестните явления по пътя на засилване на активната дейност на самия болен. Активиращата психотерапия има за своя цел пренастройването на „неадекватно преживяващата и реагираща психика” не само и не толкова чрез словесното обръщане към интелекта и емоциите на болния, т.е. към неговите светоусещане и светоглед, колкото чрез промяна и коригиране на неговото „отношение към света” (пак там).

При биологичната психотерапия на Консторум става дума не просто за едновременно използване на фактори от два реда, а за слятост и за взаимодействие между биологичните и психотерапевтичните методи. Консторум смята за елементарен вид такава терапия наркохипнозата, при която биологичното въздействие е облекчено от прилагането на сугестия. Авторът допуска, че съществуват две възможности за прилагане на биопсихотерапията (пак там).

В първия случай тези опити са чрез непосредствено, т. е. биологично, да се въздейства на нервната система, предизвиквайки известна промяна в нея и в следствие може да бъде използван и психотерапевтичен сеанс. Такъв метод за работа по своето време предлага В. А. Гиляровски за лечението на посткомоционни и постконтузионни разстройства. С тази цел се прилагат венозното въвеждане на алкохол, кратката ефирна наркоза, а по-късно се използват амитал-натрий, пентотал и др. Във втория случай на фона на дезинхибиране на пациента с алкохол, ефир, амитал-натрий с кофеин и др., се провежда психотерапия. Този подход, в частност, се реализира в наркоанализата. С. И. Консторум предлага използването на други, непсихоаналитични, психотерапевтични методики, преди всичко такива от активиращата психотерапия, след прилагането на посочените средства (пак там).

Биопсихотерапия Консторум е прилагал при лечение на болни от шизофрения, на пациенти с функционални разстройства при поява на по-дългосрочни последици от преживяни вътрешно-черепни травми. С. И. Консторум смята, че в стадия на острия процес при шизофрения е необходима само активна биологична терапия, докато в стадия на ремисия е целесъобразна психотерапията в широк смисъл и, разбира се, активираща психотерапия. Същността на психотерапията при шизофрения той вижда в мобилизирането на онези резервни функции на организма, които често не са нарушени, а само временно потиснати, както и в стимулирането на болните в процеса на трудова терапия и в тяхното трудово реализиране (пак там).

При пациентите с прояви на агорафобия се препоръчва приемането на лекарства преди тренировъчното излизане на улицата (например бром с кофеин). Успехът на тренировката се потенцирира психотерапевтично (сугестивно или по друг начин). На болните с церебрално-функционални нервно-психични нарушения след контузии и комозии се назначава кратка недълбока наркоза с ефир, венозно с пентотал или амиталова наркоза, за да се „постигне биологично превключване, най-вече по отношение на невросоматичната симптоматика“. И най-малкият, дори съвсем повърхностен и кратковременен ефект се използва и разработва психотерапевтично (пак там).

Концепцията на С. И. Консторум не се заключава просто в комбинирането на психотерапията с едни или други лекарствени или физиотерапевтични средства – авторът настоява на „единството, на слятостта между физиологичното и психичното въздействие, при което първото се стимулира от второто, а второто – от първото“. Психотерапията включва разясняване на преходния, обратим характер на разстройството, на ролята, която в хода на лечението играят целенасочеността, волята за здраве, съчетаването на сугестивната психотерапия и на разясняването. По-нататък психотерапията трябва да се опира на трудовата терапия. В биопсихотерапията обаче С. И. Консторум приписва основната роля на голямата, активираща психотерапия (пак там).

### **3.4. Психосоциална парадигма - същност и значение**

Е. Ериксън изказва становището, че родителите са основен фактор във формирането на първата и изключително важна стъпка от социалното развитие на детето – базисното чувство за доверие. Те трябва да го убедят в смисъла на отношението си спрямо него. Изграждането на базисно доверие „не зависи от абсолютните количества храна или демонстрации на любов, а от

качеството на майчиното отношение (Petrova, T. V., 2019). Срещата на бебето с неговата майка е среща на взаимно доверие и признание, преливащи по-късно в любов и възхищение и именно в тях се ражда най-ранното и най-недиференцирано чувство за идентичност“ (Eriksan, E., 1996, p. 143). Така, както средата влияе върху детето, то също влияе върху нея – процесът е двупосочен (Petrova, T. V., 2019). Детето в своите първи социални взаимодействия отправя предизвикателства към своята среда. Бебето е зависимо и слабо и има нужда от обгрижващия го човек, но с тази си „зависимост и слабост то създава знаци, към които неговата среда е особено чувствителна...Да се каже, че бебетата контролират и възпитават своите семейства, е също така вярно, както и да се каже обратното“ (Eriksan, E., 1996, p. 131–132).

Отхвърлянето на биомедицинския модел за психичните разстройства, и въобще за здравето и болестта, стана благодарение на множеството научни теоретични и емпирични изследвания, в които се откри значението на психичните и социалните условия при определяне, идентификация, възникване и терапия на психичните разстройства и проблеми (Zarlevskiy, G. V., 2006). Психосоциалния подход обединява психологически (по-микро и индивидуално ориентиран) подход и социален подход (макро-, по-ориентиран към общността и взаимодействието), например към здравето (Morison, V., Benet, P., 2013). Пълноценното социално функциониране на лицата с тежки психични разстройства изисква много повече от медикаментозно (биологично, медицинско) или болнично лечение. Дори медицинските специалисти вече са убедени в необходимостта и важността на психосоциалната рехабилитация като единствен основен и най-важен път за реинтеграция на лицето с психично разстройство в обществото (Sapundzhiev, S., 2017).

От личен опит можем да потвърдим, че лицата с психични разстройства (като например шизофрения) и/или забавяне в интелектуалното развитие, имат нужда от по-различен, психосоциален подход, защото психосоциалната им рехабилитация е от ключово значение за успешната им социална интеграция. Времето поминато в “Защитено жилище за хора с психични заболявания - Искра” – гр. Благоевград ни позволи да натрупаме достатъчно опит в провеждането на психосоциална рехабилитация на потребителите на социалната услуга и смеем да твърдим, че ползите от този модел на психосоциална работа в клиничен и психотерапевтичен контекст е задоволително ефективна и ефикасна. „Социалните умения на пациентите са точно отражение на социалното им функциониране и благополучие“ (Liberman, R. et al., 1999, p. 33, цит. по Sapundzhiev, S., 2017). Авторът отговаря изключително ясно на въпроса защо психиатричните пациенти се нуждаят от социална рехабилитация. Това е така, защото на тях им липсват социални умения.

Психичното здраве е свързано с повишаването на компетентността на личността и позволява постигане на поставените от самата нея субективни цели. Не само житейската посока е субективно определена, а и цялостното понятие за психичното здраве включва субективно преживяване на благополучие, субективна преценка за собственото ниво на ефективност, автономност, компетентност, преценка за степента на зависимост между поколенията и усещане на способността за реализиране на собствения интелектуален и емоционален потенциал (Germanov, D., 2006, пак там).

Честотата на отключване на психични разстройства сред населението на държавите в световен мащаб не е идентична, тъй като в редица случаи „е в пряка зависимост от социално-психологическите фактори“, които, разбира се, са различни за всяка страна (Vitanova, N. et al., 2011, p. 82, пак там). Не съществува социална прослойка, която да е напълно предпазена от риска за възникване и развитие на психични разстройства, но статистически рискът е много по-голям за

бедните, бездомните, безработните, хората с ниско образование, жертвите на насилие и инциденти, емигрантите и незаконно пребиваващите, малцинствата, жените, с които е злоупотребявано, negliжираните деца и възрастните. С развитието на разбирането на хората за тези отношения на взаимозависимост започва да става все по-очевидно, че психичното здраве е крайъгълният камък за благополучието на субекта в частност и на обществото като цяло.

Психичните болести имат много аспекти. Биологичният, който се повлиява от медикаменти, е само един от тях. По време на възстановяването и ресоциализирането в общността е необходимо преимуществено да се вземат предвид и останалите – психологичен и социален. Това може да се случи при наличието на екипна работа. А именно мултидисциплинарен екип, състоящ се от клиничен социален работник, психиатър, психолог, трудотерапевт. Заедно с клиента тези специалисти би следвало да изготвят, а впоследствие и осъществят индивидуален план от грижи, съобразен с потребностите и възможностите на съответния клиент (Germanov, 2006, цит. по Sapundzhiev, S., 2017). Подобряването на психичното здраве и психосоциалното благосъстояние са важни компоненти в цялостния процес на повишаване на общия здравен статус на населението.

### **3.5. Биопсихосоциален модел – история и перспективи. Достатъчен ли е?**

Джордж Енгел цитира А. Айнщайн: “Една наука не е нищо повече от усъвършенстване на ежедневното мислене” (Einstein, A., 1950, p. 59, цит. по Engel, G. L., 1997). Дали през 1977 год. е било постигнато истинско усъвършенстване на ежедневното мислене? Нека да проследим този тънък момент.

Р. Масладжиева и З. Костова в своята книга “Клинична психология” пишат, че биопсихосоциалната перспектива е друг влиятелен модел в медицината, клиничната психология и психиатрията, в който има тенденции на еkleктизъм (Masladzhieva, R. I., Kostova, Z. G., 2016). Този модел се свързва с името на Джордж Енгел (George Engel), лекар от университета Рочестър, публикувал през 1977 г., статия, в която биопсихосоциалният модел е описан като оптимален подход към заболяванията. Идеята в основата на модела е стара, още от древногръцките мислители.

По-горе видяхме, че историята на психологията, психотерапията и психиатрията помни доминиращи парадигми, мотивирани от стремежа към обективност, доказуемост и научност, които изключват психологичните фактори. В средата на 20-ти век обаче, се случва една от най-големите научни революции в обяснителните модели за човешкото функциониране, значима за медицината и клиничната психология, а именно, когато Джордж Енгел предлага холистичен модел за появата и протичането на психичните разстройства, алтернатива на биомедицинския подход, общоприет по това време. Енгел твърди, че за правилното разбиране на причините за страданието на пациента, избора на лечение и постигането на готовност за следване на препоръките на лекаря (както при психични, така и при соматични заболявания) е необходимо да се вземат предвид биологичните, психичните и социални аспекти на заболяването (Holmogorova, A. V., Raychkova, O. V., 2017).

Преди да разгледаме същността на биопсихосоциалния модел, накратко ще представим биографични данни за създателя на този подход, тъй като считаме това за необходимо при разбирането на смисъла му. Джордж Енгел, д.н.м., е „бащата“ на биопсихосоциалния модел. Той въвежда термина “биопсихосоциален модел” в забележителна статия от 1977 г. в списанието Science. Джордж Енгел е роден и израснал в Ню Йорк. Започва колеж на 16-годишна възраст през 1930 г. със специалност химия в Dartmouth College в Ню Хамфир. През лятото на първата си

година той работи в известната морска биологична лаборатория Woods Hole в Масачузетс, което води до първата му публикувана статия през 1935 г. на 21-годишна възраст (Plante, T., 2005).

След като завършва колеж, той посещава Медицинското училище Джон Хопкинс и се дипломира през 1938 г. Завършва обучението си в болница Mount Sinai в Ню Йорк. След това се премества в Медицинския колеж на Университета в Синсинати през 1942 г. с позиции както в отделите по медицина, така и в психиатрията и след това в Университета на Рочестър през 1946 г. И в Синсинати, и в Рочестър Енгел работи в тясно сътрудничество с д-р Джон Романо. Заедно те публикуват различни статии за биопсихосоциалния модел и въвеждат мултидисциплинарното обучение по медицина, разработвайки прогресивна и уникална учебна програма за медицинско образование. Д-р Джордж Енгел се пенсионира през 1979 г. от университета в Рочестър, но остава активен като почетен професор до смъртта си на 85-годишна възраст през декември 1999 г. (пак там).

Въпреки, че традиционно концепцията за биопсихосоциалния модел се приписва на Енгел и нейното разработване се отнася към края на 70-те години на 20-ти век, има автори, които обръщат внимание, че терминът “биопсихосоциален” е предложен още през 50-те години от Рой Гринкер, невролог и психиатър, направил опит да подчертае ролята на биологичното в психиатрията, противопоставяйки го на доминиращата тогава психоанализа. За разлика от Гринкер, Енгел прилага термина в медицината, наблягайки на психосоциалното в здравеопазването (Ghaemi, 2009, цит. по Masladzheva, R. I., Kostova, Z. G., 2016).

#### *3.4.4. Същност на биопсихосоциалния модел*

**Биопсихосоциалната перспектива подчертава взаимодействието на биологични, психологични и социални влияния върху поведението и психичното функциониране** (Plante, T., 2005). Биопсихосоциалният подход е системна перспектива (G. E. Schwartz, 1982, 1984, пак там), тоест промените в една област на функциониране вероятно ще повлияят на функционирането в други области. Гъвкавият и системен характер на биопсихосоциалния подход подчертава взаимозависимостта на трите системи – биологична, психична и социална. Например, чувството на депресия може да бъде свързано с нарушение в баланса на мозъчните невротрансмитери, междуличностни конфликти, разочарования в живот, стрес у дома и на работното място, нереалистични очаквания, културен контекст и много други взаимодействащи фактори. Някой може да е генетично предразположен към депресивни състояния поради химията на мозъка. Стресиращ живот, събития като развод, болест или загуба на работа може да предизвикат депресивен епизод. Това от своя страна ще доведе до социална изолация, чувство на безнадеждност, ниско самочувствие и др (пак там).

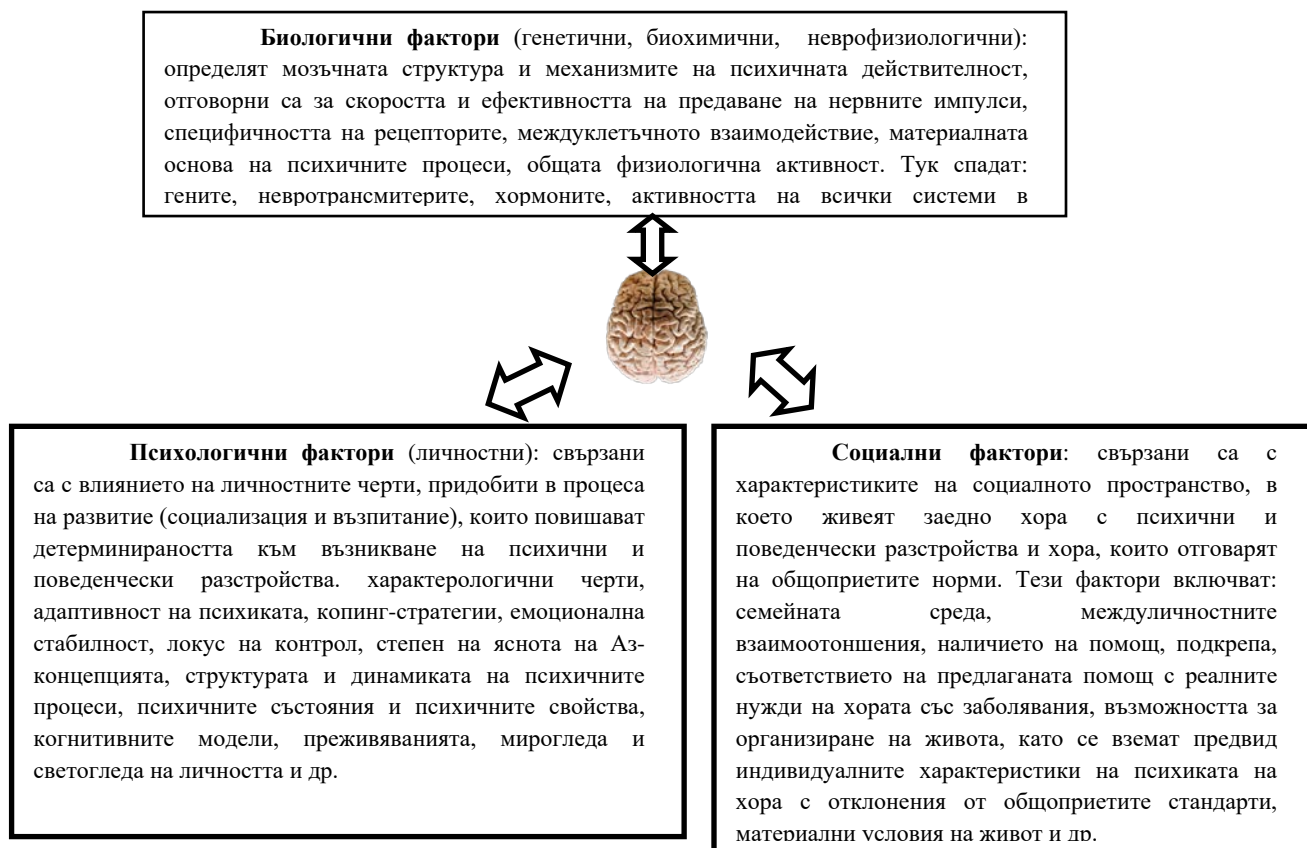
Този пример ни показва, че приложимостта на биопсихосоциалния модел в разглеждането на болестта – в частност на психичните и поведенчески разстройства, е съвсем приемлив, дори необходим, тъй като според този модел повечето психични и поведенчески разстройства са многофакторни по природа. Поради тази причина в съвременната клинична психология е нормално и редно да се обръща внимание на условията за възникване на психичните и поведенческите разстройства, при които може да се комбинира действието на различни фактори: генетични (наследствени), биохимични, неврофизиологични, психофизиологични, личностни, психологически, социални (Frolova, A. V., Minullina, A. F., 2013).

Както пишат D. Freedheim и I. Weiner (2003), до 50-те години на миналия век теориите, базирани на психоаналитичните течения в психологията, също имаха сериозна конкуренция със системните подходи. Guze, Matarazzo и Saslow (1953, пак там) публикуват описание на

биопсихосоциален модел като план за холистична медицина, термин, който е по-предпочитан в някои области от термина психосоматична медицина. Този модел подчертава взаимовръзките и взаимодействащите ефекти на множество биологични, психични и социални процеси. По-късната работа на Джордж Енгел и Leigh и Reiser, която може би е по-широко цитирана, прави сходни опити да се осигури единна рамка за диагностициране и лечение на пълния спектър от здравословни проблеми (Freedheim, D. K., Weiner, I. B., 2003).

Във връзка с този модел е и твърдението на проф. С. Придмор (2016) който заявява, че здравето и болестта днес се концептуализират като резултат от взаимодействие между гените, обкръжението, личностното развитие и стреса.

А. Ф. Минуллина и А. В. Фролова описват действието на различните фактори. За нашата цел е достатъчно да обобщим най-важното и от тази гледна точка си позволихме да ги модифицираме с цел по-ясно и систематизирано да представим този комплекс от фактори, които обединихме в по-обобщени групи - биологични, психологични и социални фактори. В синтензиран вид успяхме да създадем авторски модел, на основата на тяхното разделение, и в следната фигура да представим основните функции на биологичните, психологичните и социалните фактори, както и тяхната структура:



Фиг. 2. Модел на биологичните, психологичните и социалните фактори в биопсихосоциалната парадигма

От този модел става ясно, че биологичните, психичните и социалните фактори, въздействащи върху човека имат комплексен характер и според този модел не е възможно да се изключи един от тях за сметка на друг.

В съвременната психиатрия има тенденция да се измества фокусът от изследването на тясно клинични прояви на психичното заболяване към изследване на личността на пациентите и техния социален статус. С цел практическо приложение на новата психосоциална парадигма в психиатрията, А.М. Карпов предлага да се екстраполира триединството от човешки биопсихосоциални характеристики към „необходимата“ сфера, свързана с емоции, мотивация и поведение. Количествените съотношения на биологичните, социалните и психологичните потребности се вписват в т.нар. “модел на матршошка”, който ясно и строго определя йерархията на нуждите на човека, семейството и обществото, техния приоритет и съответствието между тях. С натрупването на емпирични данни за качеството на живот на пациенти с различни патологии се разкриват сложности и противоречия, отразяващи първоначалния конфликт между хуманистичната и биомедицинската парадигма (Orudzhev, N. Ya., Tarakanova, YE. A., 2010).

В тази връзка разсъждава и Абрамов В. А., който казва, че развитието на психиатрията като наука, фокусирана върху изучаването на човека като биологичен обект, не може да избегне биомедицински предразсъдъци, които до голяма степен излизат от рамките на холистичните и екзистенциално - феноменологичните подходи, които се доближават до биопсихосоциалния модел в психиатрията. За съжаление, методологическата ориентация на тези изследвания не успя да преодолее линейните, едностранчиви интерпретации с приоритетно разпределяне на биомедицинските аспекти, които не допринесоха за разбирането на същността на този подход, разглеждайки го като „йерархична структура на биологични, психологически и социални системи с прости взаимодействия между тези системи” (Holmogorova, A. V., 2002, цит. по Abramov, V., 2022).

Абрамов В. А. анализира алтернативни подходи към съвременната интерпретация на биопсихосоциалния модел, който заслужено се счита за основно епистемологично направление в психиатрията и използва две съвременни теоретични изследвания, чиито автори демонстрират различно разбиране за същността на биопсихосоциалния модел в психиатрията. В статията „Биопсихосоциалният модел в психиатрията като оптимална парадигма за съвременни биомедицински изследвания“ на психиатрите Н. Г. Незнанов и др. (2020) се предоставят данни, които разширяват биологичните граници на този модел поради човешки генетични характеристики, които са вероятно водещ фактор в етиопатогенезата на психичните разстройства (Abramov, V., 2022). Различна гледна точка имат известните психолози А.В. Холмогорова и О.В. Ричкова, които в научната статия „40 години биопсихосоциален модел: какво ново?“ (2017) обсъждат настоящата ситуация в невронауките и я определят като методологична криза, която е свързана с преобладаването на редуccionистки подходи, които игнорират уникалността на човешката психика. Авторите обосновават евристичните положения на културно-историческата теория на Л. С. Виготски, които от тяхна гледна точка са важен противовес на прекомерния ентузиазъм на съвременните технологии за изследване на мозъчния субстрат и неговата приоритетна роля в разбирането на биопсихосоциалната концепция в психиатрията.

Биопсихосоциалният подход е придобил значително влияние в областта на научните изследвания, медицинската практика и образованието и е формирал основата на много международни здравни стратегии (Henninsen, P., 2015, цит. по Abramov, V., 2022). В психиатрията много изследователи го смятат за основен (Stauss, J. et al., 2019, пак там). Въпреки това, както Н. Г. Незнанов и др. (2020) посочват, нито Енгел, нито неговите последователи

предоставят в своите трудове ясни критерии за прилагане на модела в научните изследвания и клиничната практика (пак там). Освен това методологичните и статистически основи за анализ на характеристиките на биопсихосоциалния модел, като двупосочни причинно-следствени връзки между психологически и физиологични променливи, психофизиологични механизми за обратна връзка, както и предизвикани от стрес преходи от нормални към болезнени състояния, не са напълно разработени (Shuber, K., 2010, пак там).

Осъществяването на биопсихосоциален подход към здравето, болестта и боледуващия в съответствие със съвременните европейски стандарти за здравно обслужване изисква добра социалнопсихологична подготовка на медицинските специалисти, както и умения за справяне с конфликти (Gradinarova, N., Spasova, N. R., Radev E., 2022). Психотерапията в общомедицинската практика се провежда и от лекари, което позволява да се реализира биопсихосоциалния подход в медицината. Все по-широкото признаване на биопсихосоциалния модел на болестта в медицината и здравеопазването изостря въпроса за съотношението между биологичните (преди всичко фармакологични), психичните и социалните въздействия в системата на лечението при различни заболявания (Karvasarski, B., 2019).

В най-общ план може да се говори за две предпоставки за широкото и активно прилагане на психотерапията като биопсихосоциален инструмент. На първо място, предпоставка е директното използване на нейния лечебен ефект при обширен кръг заболявания, в етипатогенезата на които психичният фактор има определящ характер (неврози) или много съществена роля (други гранични нервни-психични разстройства, психосоматични нарушения). На второ място, предпоставка също така е лечебно-профилактичното значение на психотерапията с отчитане на психосоциалните реакции на личността на соматичните и психичните болести и на техните последици, на влиянието на специфични соматопсихични разстройства върху психичното функциониране на индивида, върху неговото поведение в социума и пр (пак там).

Социално-икономическият контекст, биологичната и социалната реалност, дори географското разположение и възможният достъп до място за провеждане на психотерапията - всички тези елементи играят важна роля. „Адекватното психотерапевтично време” (на рус. адекватное психотерапевтическое время) се явява резултат от биопсихосоциалната реалност, включително за този, който търси психотерапевтична помощ, както и на психотерапевта, способен ефективно да му осигури такава помощ. При т.нар. “Психотерапия ограничена по време и неограничена по цели” на Кнобел психотерапевтът е длъжен често да преодолява препятствия и предразсъдъци, които са в разрез с неговата собствена вътрешно-личностна, морална структура и му позволява да определи терапевтичното време и пространство, които идеално да отговарят на нуждите на клиента или пациента (Knobely, 1990, цит. по Karvasarski, B., 2019).

Връщайки се отново в началото на тази студия и припомняйки си, че в науката - и особено в хуманитарните и обществените науки, няма неоспорвани истини, уместно е да отбележим, че не липсват критики и по отношение на този модел. Ключова критика е аргументът, че моделът няма философска съгласуваност (Benning, 2015, цит. по Taukeni, S. G., 2020). Друга критика е по отношение на сложните връзки между причините и ефектите на биологични, психични и социални фактори, които влияят върху здравословното състояние и/или появата на заболявания. Тази критика например е адресирана от Karunamuni, Imaiyama и Goonetilleke (2020), които представиха пътища сред биологичните, психичните и социалните фактори на модела и обясниха как тези пътища могат потенциално да допринесат за субективно благополучие и за обективни резултати за физическо здраве (Taukeni, S. G., 2020).



Други критики включват неговия холистичен характер, който го прави “луксозен”, с което много системи на здравеопазването в условия на бедност не могат да си позволят да го използват, моделът отнема време и е скъп за прилагане, моделът не успява предостави ясни насоки за клинично лечение или правила за приоритизиране в клиничната практика, студентите по медицина получават много ограничено по обем на съдържание в областта на психосоциалната сфера на човека, недостатъчност на налични финансови ресурси за подбор на и работа с мултидисциплинарни екипи, състоящи се от психиатри, клинични психолози, медицински сестри по психично здраве и социални работници, за да се даде възможност за пълно разбиране на биологичните, психичните и социални фактори, влияещи върху състоянието на клиентите и пациентите (Babalola, Noel & White, 2017; Gatchel & Oordt, 2012; Lane, 2014; Suls & Rothman, 2004;, пак там).

В заключение в своята статия “Биопсихосоциален подход в превенцията и лечението на психични нарушения, отчитани в общата медицинска практика”, българския проф. д.н.м. Павлинка П. Добрилова пише, че този модел предлага комплексен и много вариантен, и в същото време потенциално по-пълнен модел, с който да се изследва човешкото преживяване на психичната болест, но и не скрива, че отделните критерии на модела са се разширили в по-голям мащаб. По-специално в социалния аспект, където са включени идеи, като духовност и култура (Dobrilova, P., 2022).

Ние стигаме до няколко фундаментални въпроси, а именно, достатъчен ли е за пълното описание на човешкото функциониране и на човека като цяло? Могат ли напълно достатъчно и задоволително да се опишат психичните явления, както и състояния на здраве и болест с този модел? Само биологичното, психичното и социалното ли са трите стълба на човешката еволюция? Според нас, съществува транстеоретичен, трансхуманен и надмодален път за всеобхватно разбиране на човешкото съществуване и това е пътят на духовността на човека, надмодалността.

Какво е духовността, може ли да се измери тя и ще ни помогне ли в изграждане на цялостен подход към човека, към страдащия Homo Sapiens Sapiens, прибавяйки я като четвърта дименсия в досега съществуващия Енгелсов модел? Съществен въпрос е дали епитетът “страдащ” може да се премахне ако сменим “второто” Sapiens с “Noeticus”? Биопсихосоционоетиката може да се смята за разширен модел на биопсихосоциалния модел. Този модел още се нарича биопсихосоциодуховен модел или разширен биопсихосоциален модел - EBM Model (от англ. **E**xtended **B**iopsychosocial **M**odel).

### **3.5. Биопсихосоционоетиката – естественото продължение на една история. Как се стигна до тук?**

**Ноетиката** (гр. νοητική; “nous”, рус. *ноэтика* – в буквален превод означава ум в смисъл на висш, “върховен”, “Вселенски разум”, по думите на древногръцкия философ Платон, за когото ноетичното познание е най-висша форма на познание) е понятие с множество (поне пет) значения:

1. езотерична сърцевина на всички религии в света – източни и западни, древни и съвременни, - която става екзотерична, т.е. общодостъпна;
2. най-обединяващата настояща рамка за фундаменталното морално търсене на съзнанието и личностното знание на човечеството;
3. наука за споделеното “глобално съзнание”, за колективния ум, за синхрона на дейността на отделните човешки умове в тон със “съзнанието на Космоса”;

4. наука за ноетичния човек (Homo noeticus) – представител на “една по-развита форма на човечество”, характеризиращ се с алтруизъм и по-високо равнище на съзнание, излизащо извън рамките на егоцентризма;
5. наука за съзнанието, свързана преди всичко с постиженията на американския изследовател Кен Уилбър (Автор на “Спектър на съзнанието”, 1977, 1993), за когото съзнанието, аналогично на излъчването на светлина, с навлизането си в пространството и времето образува множество аспекти и подобно на спектъра може да бъде изследвано на една или повече “дължини на вълните” (Desev, L., 2021).

От изброените дефиниции много лесно може да се направи извода, че някои автори ноетиката я свързват с езотериката и религията, с фундаменталното морално търсене, най-висшия разум, други я считат за наука за съзнанието и т.н. В психологично-клиничен аспект обаче, ноетичния аспект има съвсем различен смисъл. **Ноетичният (духовният) аспект в биопсихосоциоеетичния подход предполага отчитане на ролята на най-висшите съществени прояви на човек - неговата ценностна система и смисъла на живота в поддържането на здравето или неговото нарушаване (болест, разстройство)** (Frankl, V., 2008, Zalevskiy, G. V., 2012).

От практическа гледна точка, при предоставянето на психологическа и/или психотерапевтична помощ на вярващите, разчитането на “религиозната им духовност” също е ефективно, както се вижда от православните и други конфесионални психотерапии (Karvasarsky B.D., 1998, пак там). Залевский отбелязва, че този аспект от модела на здравето и болестта, в рамките на идеите за тяхната биопсихосоциоеетична природа, все още е слабо развит, особено в клиничен и психологически контекст (Zalevskiy, G. V., 2005, 2006).

Биопсихосоциоеетичния модел (или биопсихосоциоеетичния модел) неизбежно измества биопсихосоциалния и в рамките на този модел всяко явление, което е обект на клиничната психология, се разглежда като системно явление със системна детерминация (причинно-следствена и безпричинна), организация на системно структурно ниво (психично-функционална, психологично-душевна и психологично-духовна) в неговата интимна и специфична връзка със физичното (физиологичното, соматичното) (Zarlevski, K., 2022).

Според нас съвременното предоставяне на психологична, психотерапевтична и психиатрична помощ се радва на широка палитра от най-разнообразни възможности и начини за ефективна и ефикасна интервенция, оценка, диагностика и терапия. Но както отбелязва Г. В. Залевский, дори в случаите, когато специалистите по психично здраве разполагат с богат арсенал от възможности, произхождащи от биопсихосоциалния модел, самия духовен аспект не се зачита (Zalevskiy, G. V., 2012). Наистина, пише той, в рамките на екзистенциалния (В. Франкъл и др.) и трансперсоналния (Р. Мей, А. Миндел, С. Гроф и др.) подход духовният аспект е в центъра на вниманието, но парадоксът е, че той всъщност се оказва единственият, т.е. не е вграден в холистичен модел, който да отчита “всички светове” на човек - биологичен, психичен, социален и духовен (Zalevsky G.V., 2006; Zalevsky G.V., Kuzmina Yu.V., 2008; Straub R.O., 2001, цит. по Zalevskiy, G. V., 2012).

Тази тенденция да отпада духовният аспект в професионалната дейност на специалистите по психично здраве, която се наблюдава и днес, по думите на автора, се обяснява с редица обстоятелства от историческо и терминологично естество. Историческите причини включват факта, че с развитието на идеите за предмета на психологията, духовният аспект е отпаднал, а понятията „духовност“, „духовен“ са придобили изключително сакрален характер и най-често са

се използвали в църковната лексика (религиозна духовност) (Zarlevskiy, G. V., 2012). Терминологичните причини ще ги разгледаме в следващите параграфи.

Въпросите за сходствата и различията между понятията “душа-дух” и “душевност-духовност” са вълнували хората, философите и учените още от най-ранни времена. Въпреки това, до ден днешен остава нерешена дилемата какво всъщност означават тези термини и въобще подлежат ли на дефиниция? Затова в следващите параграфи ще представим гледните точки по този важен за специалистите по психично здраве, въпрос.

Защо е необходимо да се дефинират тези четири понятия? Необходимо е защото модела, който разглеждаме, а именно, биопсихосоциоегичния модел, се основава не на триединството, което е фундамента в биопсихосоциалния модел, а на **четирединството – биологично, психично, социално и духовно**. Важно е да се разбере, че понятията душа и дух, съответно душевност и духовност не са тъждествени, тъй като изразяват различни аспекти от живота на човека. Много често в нашата култура термините душа и дух се разбират като синоними, или като “нещо” вътре в човека или извън него, което има най-често религиозен произход, или като “нещо” свръхестествено и паранормално. Но какво е това “нещо”, което всеки човек е усетил поне веднъж в живота си и неведнъж си е задавал въпросите “Какво ме накара да си помисля така?” “Какво ме накара да направя това?” “От къде идва вътрешния ми глас?” “Какво ми помогна да се справя с този проблем?”

Преди да преминем към разглеждане на духовния аспект в психологично-клиничен контекст на модела, ще дадем кратка дефиниция на термините душа, душевност, дух и духовност, за да можем да направим анализ на същността на модела и да го разграничим от религиозния аспект, който аспект е възможно да се взаимозаменя и интерпретира, при това некоректно, с егичния, именно поради историческите и терминологичните причини.

**Душа.** По думите на К. А. Абулханова (1999) душата е състояние и фундаментално свойство на психиката, “неупотребено” за каквото и да било, и преди всичко способност за преживяване и съпреживяване като “велика самоценност” (Desev, L., 2021). Д. Михалчев пък посочва, че душата и съзнанието са тъждествени (Mihalchev, 1906, p. 264; 1914, p. 1, цит. по Nyagolova, M. D., 2012).

През 60<sup>те</sup> години на деветнадесетото столетие е написан и първият учебник по психология от български автор, а именно, учебникът на Димитър Попов, в който той заявява, че “психологията е наука за природата на човешката душа” (Nyagolova, M. D., 2012). В началото на нашата студия, разглеждайки въпросите на догматичната парадигма, се докоснахме до понятието душа и го разгледахме от исторически аспект, най-вече при възникването на анимизма. Етимологията на думата “душа” показва връзката ѝ с думите “пеперуда”, “дишане”, “дъх”; “дихание” и съгласно първоначалната, архаична и наивна представа на хората за душата, тя е “птичка-дихание”, която свободно си лети и при смърт завинаги излита от човешкото тяло (Desev, L., 2021).

В. М. Розин (2002) пише, че подобни езикови конструкции са първите когнитивни схеми, изпълняващи важни функции в живота: помагат на хората да разберат/осмислят случващото се, да свързват явления по смисъл (преди това несвързани), да организират дейността си и благоприятстват за изживяване на нова реалност (Desev, L., 2021). Преживяванията, които са “работа на душата”, съпътстват съединяването на ценностите с живота и поддържат екзистенциално силата на човешката личност (пак там). Но все пак, твърдят П. Маринов и С. Николкова, разделянето на човешкия индивид на „душа“ и „тяло“ съществува само в нашето мислене, но не и в реалността. Всяко психично състояние има и своя биологичен корелат.

Психогенните състояния не се развиват откъснато от определени биохимични и неврофизиологични процеси в човешкия мозък – основния интегриращ орган на организма (Marinov, P., Nikolova, S., 2007).

**Душевност.** Душевният живот е актуализация и на личностни безсъзнателни сили, незаявяващи за себе си, докато личността функционира благополучно, и на колективно безсъзнателно като колективен архетип, съгласно Карл Густав Юнг (Desev, L., 2021). В тази категория нерядко се прават опити да се дефинира и т.нар. *душевно здраве*. Още във „философия на духа“ Хегел привлича вниманието към взаимоотношенията между телесната и духовната сфера на личността и подчинението на телесната организация на духовната (психосоматична зависимост). Не на едно място в това произведение се подчертава, че „душата ще бъде свободна в тялото само тогава, когато личността е в съответствие с телесните закони“ (соматопсихична зависимост), т.е. тя се подчинява на обективните закономерности на природата (Achkova, M., 1996).

СЗО прави опит за обиколна стратегия - да дефинира преди всичко какво е душевно здраве. Предложената дефиниция гласи: „Способността на зрялата личност да изгражда хармонични отношения с другите и да участва творчески в изменението на биологичните и социалните условия на заобикалящата среда“. Акцентът е поставен както на възможностите за оптимална адаптация, така и на целенасочената активност. Както може да се види, дефиницията за душевно здраве е толкова критикуема, колкото и опитите да се дефинира душевната болест, а и соматичната болест, пише Проф. Миглена Ачкова (Achkova, M., 1996).

При недостатъчните знания за етиологията и патогенезата дори на тези психични разстройства, при които може да се предполага патологичен процес в един медицински смисъл, оценката за болест се прави въз основа на наблюдения върху поведението и изказванията. Те ни дават основание, пише тя, да градим своите предположения за променено възприемане на реалността и на самия себе си от страна на пациента, което води до дезадаптивност на реакциите и поведението. За други, непроцесни психични разстройства всъщност съдим по възможностите за нормално включване в социалната среда и справянето със социалните роли (пак там).

**Дух.** Духът се дефинира като концентрирано съзнание, съвкупност от всички функции на съзнанието, възникващи като отражение на реалността, но концентрирани в единна индивидуалност, като оръдие за съзнателна ориентация в действителността, въздействие върху нея и за преустройството ѝ (Desev, L., 2021). С този термин се означават още психически образ на покойник и въображаемо свръхестествено същество (Свети Дух). Като философско понятие дух означава невеществено, идеално начало за разлика от материалното, природното начало. Духът възниква като вторично явление по отношение на действителността, но той е и активно действаща сила на човека за преустройство на действителността през практиката, без което е невъзможна човешката история (пак там).

**Духовност.** Духовността се дефинира като свойство на духа, проявявано в различни сфери на културата и преди всичко в областта на духовното производство, т.е. производството на духовни блага. Любомир Драмалиев (1912) с основание изтъква, пише Л. Десев, че духовността и културата са в известен смисъл “съвпадащи по своята същност понятия” (Desev, L., 2021). Разграничавайки в структурата на духовността статични и динамични страни, той посочва във връзка с общуването при условията на съвременното общество пет организирани блока на духовна динамика: информационно-комуникативен, поведенческо-регулативен, образователно-възпитателен, емоционално-образен и емоционално-игрови (пак там).

Ето защо не бива да се смесват нито терминологично-епистемологично, нито психолого-семантично тези четири понятия, тъй като всяко от тях представлява различни същности на човека. Ние ще си позволим да синтезираме тази информация, като приведем аналогични на тях понятия, в “духа” на съвремеността и нашите разбирания по този въпрос. В едно изречение бихме могли да кажем, че аналог на понятието душа е понятието “психика”, на дух е понятието “съзнание”, на душевност е понятието “психично”, а на духовност са понятията “съзнателност и смисленост”.

*3.5.1. Духовността като актуален проблем в психологията в контекста на биопсихосоциалния модел. Същност и значение.*

Актуалността на проблема за духовността в психологическата теория и практика, пише Г. В. Залевский, се доказва от проведена дискусия в руско списание на тема “Психологията – с или без религия”. Той цитира няколко активно участващи учени, заявили категорични позиции и мнения по проблема за духовността. Някои автори смятат духовността и нейните аспекти като предмет на научната психология. Например М.Ю. Кондратиев (2007) смята, че „духовността като личностно свойство, като характеристика на личностната ориентация, като основна характеристика на поведенческата дейност беше и е именно психологическо понятие, смислово симбиотично свързано с такива категории като хуманност, съчувствие и в крайна сметка доброта“ (Kontratiev, M. Yu., 2007, p. 21–22, цит. по Zalevskiy, G. V., Zalevskiy, V. G., Kuz'mina, Yu. V., 2009). Д. А. Леонтиев в това отношение се позовава „поне на екзистенциалната философия и психология...в тази традиция на мислене, човешката духовност, свобода, смисъл, ценности и т.н. винаги са били приемани като фундаментална реалност, независимо от приемането или отхвърлянето на религиозната вяра, те не са произлезли от нея” (2007, p. 61, цит. по Zalevskiy, G. V., 2012). А. В. Лоргус пък счита, че духовността може да бъде предмет на психологията, ако върви с религията не паралелно, а еднопосочно, слято, като едно цяло (Lorgus, A. V., 2007).

**Духовността** представлява система от обществени отношения (обучение, възпитание, подражание и др.) Тя се реализира като семантична (не количествена) информация, предавана от поколение на поколение, чрез общуване между хората, т.е. по не генетичен път. Това е така наречената екзосоматична, психосоциална, културна еволюция или коеволюция (КЕ) на човека и неговото общество. Културната еволюция е доминираща у човека. Културата става възможна благодарение на психичните изменения извършващи се в процеса на неговата соматична (генетичната) еволюция (Afanasyevich, 2007; Ichas, 1994; Liseev, 2001, цит. по Damyanova, E., Temelkov, B., & Daskalova, E., 2008). Феноменът “човек”, като главен фактор за екологичната криза, е главен проблем на съвременността (Karpinskaya, 1995; SHatalov, 1997; Liseev, 1996, 2001, пак там). В него е ключа за разрешаването на всички останали световни проблеми: природно-ресурсни, демографски, военни и др. Това означава, че човекът, преди всичко, трябва да опознае себе си, да разбере двойствената си, биосоциална природа. Биосоциалния подход, който разгледахме по-горе, има теоретико-познавателно знание. То се изразява в необходимостта от синтез на биологичното и социохуманитарното знание чрез формирането на нова философска концепция за човека – човекознание (пак там).

Обикновено духовността се приема като аспект от човешката същност, изразява се в поведение и мислене, свързани с нематериалния свят, с възвишени идеи и ценности. **Човек може да бъде духовен, без да изповядва определена религия.** От своя страна, религията се свързва с вяра в свръхестественото, вяра в бог или богове, на които хората се покланят. Религиозните личности обикновено спазват конкретни правила и ритуали, предварително определени от

догмите на съответната религия (Asparuhova, P., 2022). Авторката посочва много интересен пример, а именно, че е направен цялостен преглед на здравната литература, която документира 92 дефиниции на духовността (пак там).

Simsen дефинира духовността, като казва, че „Духовността е част от човека, която е свързана с основното (неразгадаемото) значение на нещата и с отношението на човека към това, което е отвъд материалното“. Moberg счита, че е „Съвкупност от вътрешните ресурси на човека, основните значимости, около които са фокусирани всички останали стойности, централната философия на живота, която оказва влияние на цялото индивидуално и социално поведение. Според Oldnall: „Всеки индивид има духовни потребности, независимо дали индивидът е религиозен, или не (пак там).

В тази връзка като пример може да се посочи аскетизмът. Това е начин на живот, при който индивидът доброволно се отказва от материалните удоволствия. Аскетите вярват, че избраният от тях стил на живот е целомъдрен, непорочен. Тяхната основна цел е да постигнат високо духовно ниво. Аскетизмът съществува във всички религии, но се практикува и от нерелигиозни индивиди (които твърдят, че чрез него могат да мислят по-ясно и да игнорират деструктивните краткотрайни импулси) (Pridmor, S., 2016).

Няма да скрием пред драгия Читател, че сме съгласни с разграничението на духовността от религиозността от страна на Де Чикко Тереза, изследовател от Трентския Университет, Канада. В своя научна статия от 2007 год. тя заявява, че „духовността се определя като неограничен набор от лични мотивации, норми на поведение, опит, ценности и нагласи, които се основават на търсенето на екзистенциално разбиране, смисъл, цел и трансцендентност. А религиозността се определя като набор от норми на поведение, ценности и нагласи, които се основават на предварително установена религиозна доктрина и институционализирана организация“ (De, Ch. T., 2007, p. 47).

Полето на духовното е многоизмерно и включва следните аспекти:

1. Екзистенциални предизвикателства (като въпроси, отнасящи се до идентичността, смисъла, страданието и смъртта, вината и позора, помирението и опрощението, свободата и отговорността, надеждата и безнадеждността, любовта и радостта).
2. Съображения и становища, основани на ценностите (кое е най-важното за всеки човек, като отношението към себе си, семейството, приятелите, работата, природата, изкуството и културата, етиката, морала и живота сам по себе си).
3. Религиозни съображения и основания – вярата, убежденията и практиките, отношенията с Бог или основния принцип (Asparuhova, P., 2022).

Духовността може да се тълкува по различен начин. Някои хора я отъждествяват изцяло с религиозни ценности. Други я възприемат като личностно израстване. Духовността се разбира като измерение на човека, което координира всички други измерения на личността – физическо, умствено, емоционално – определящи цялостното му съществуване (пак там). Ето защо ноетичния аспект е важно разширение на Енгелсовия модел, защото обхваща такива аспекти на личността, които обясняват най-висшата инстанция на “духовността” или “съзнателността” и това е смисълът в живота, който ще разгледаме по-подробно в отделна точка.

А. Г. Ковальов повдига дори въпроса за холистичния духовен образ на личността, неговия произход и структура и го разглежда като въпрос, опиращ до синтез на сложни структури: темперамент (структура на биологични свойства), ориентация (система от потребности, интереси и идеали), способности (система от интелектуални, волеви и емоционални свойства) (Frolova, A. V., Minullina, A. F., 2013).

Г. В. Залевский създава холистично-ценностен (цялостно-ценностен) подход в контекста на позитивната антропологична психология. В рамките на този подход човека (антропос - устремен нагоре) и неговото здраве се разбират като холистични образувания – биопсихосоционоетично / духовно единство със структурно ниво (П. Жанет, М. С. Роговин), най-високото и интегриращо ниво от което е духовното (духовност и духовно здраве, ценности и смисли). Тези нива (на човека и неговото здраве) отразяват нивата на „връзките на човека със света“ (А. Н. Леонтиев), „взаимодействието с реалността“ (А. В. Брушлински), „различни нива на битието“ (Л. Р. Правдина), които могат да се разглеждат като „светове (пространства), където се извършва развитието и саморазвитието на индивида и които могат да бъдат структурирани по следния начин: физичен свят (пространство), психичен свят (функционален и душевен), обществен (социален), духовен (културен) (Zalevskiy, G. V., 2015).

По думите на автора, днес учените са склонни да вярват, че решаващият фактор в тази интегрирана холистична организация е именно ноетичният / духовен компонент, който в крайна сметка определя **„индивидуалната отговорност на човека за неговото здраве“** (пак там). Ето защо включването на четвъртия аспект в цялостното разбиране на човека е необходимо и полезно, тъй като този аспект обхваща и смислово-ценностните ориентации на индивида – съответно клиент и/или пациент. Отговорността за здравето си (в най-широкия смисъл на думата) е елемент на по-високо ниво на грижа за самия себе си и за проява на по-високо самоуважение. Този аспект в обяснителния модел за човека ние го разбираме като необходим в работата ни със Страдащия Homo sapiens poeticus, защото само чрез него можем да достигнем до най-висшата организация на нервната система – притежанието на смисъл в живота. Висшия смисъл в живота и високите морални измерения, до които трудно се достига без страдание, болка, щастие и/или психотерапевтичен процес, представляват “ноетичното” в разширения Енгелсов модел.

Daniel P. Sulmasy (2002) създава т.нар. биопсихосоциодуховен модел за грижа за пациенти и според този модел всеки човек има духовна история. За много хора тази духовна история се разгръща в контекста на религиозна традиция. Но независимо от това как се е развила, тази духовна история помага да се създаде представа за цялостната личност на пациента и да се разбере, че когато има животозастрашаващата болест, тя поражда всеки човек в неговата цялост (Ramsey, 1970, цит. по Sulmasy, D. P., 2002). Основава подхода си на това, което той нарича философска антропология, като предполага, че хората са вътрешно духовни, когато са фундаментално ориентирани към взаимоотношенията (Hefti, R., 2013).

На тази позиция се противопоставя Рене Хефти, който пише, че съвременното научно лечение, според Сулмасы, също се състои във възстановяване на правилните взаимоотношения, но е ограничило обхвата си до възстановяване на хомеостатичните процеси в тялото. Научно лечение означава възстановяване на баланса на кръвната захар във връзка с други биохимични процеси, възстановяване на кръвното налягане до нивото, което е добро за жизненоважни органи и др. Но това, пише той, което наричаме „болест“, смущава повече от тези процеси в човешкото тяло. Разстройва семействата и работните места. То разрушава ефективните копинг-стратегии и повдига въпроси относно връзката на човек с Трансцендентното. Затова, той предлага интегриране на антропологията на В. Франкъл в биопсихосоциалния модел на Джордж Енгел и създава т.нар. „разширен биопсихосоциален модел“ (EBM) или с други думи „биопсихосоциодуховен модел“ (BPSSM) (пак там).

След като разбрахме, че духовното и религиозното са различни аспекти, и че религиозния аспект не е задължителен да присъства в опита да се разбере човешкото функциониране (в

контекста на подходите на специалистите по психично здраве към своите клиенти и/или пациенти) можем да обърнем внимание на въпроса за смисъла в живота и неговата значимост в психотерапията.

### 3.5.2. *Смисълът като ноетичен (духовен) елемент в психотерапията.*

Проф. Борис Минчев (2010) прави много задълбочен анализ на психологическия конструкт “смисъл в живота” и на базата на теоретичните и психометричните данни до момента извежда няколко свои авторски позиции по въпроса. Посочените инструментариуми за измерване на смисъла в живота ще ни помогнат да демонстрираме, че измерването на ноетичния компонент в обяснителния модел подлежи на научно верифициране.

Темата за “смисъла на/в живота” е можеби най-комплексния проблем в психологията като цяло, редом с проблематиката “мозък-психика”, категориите “съзнание”, “дейност”, “активност” и др. Що се отнася до терминологичната конструкция на самия термин, проф. Б. Минчев прави важно уточнение, че традиционният термин „смисъл на живота“ следва да се замени със „смисъл в живота“ (Minchev, B., 2010). Обяснението на автора е, че “животът няма друг смисъл извън него, освен да се възпроизвежда” (Minchev, B., 2010, p. 20). Живота се притежава от отделния индивид, който на съзнателно равнище може да изпитва смисленост или безсмислие само и единствено на собствения си живот. Ако един клиент/пациент говори за смисъла **на** неговия живот, това означава, че той притежава определено ниво на смисленост или безсмисленост (на съзнателно равнище) и преживяването става част от неговия *вътрешен свят*, следователно той говори за **смисъла в живота** му, тъй като този смисъл не съществува извън него.

**„СМИСЪЛ В ЖИВОТА“** (meaning in life, purpose in life) е нов психологически конструкт с дълга история на утвърждаване на психологическата сцена като “съществуващ”, “измерващ се”, “обективен”, “операционализиращ се” феномен. Въведен е през 1964 г. от американските клинични психолози Джеймс Крумбъг и Леонард Махолик заедно с едноименния тест „Цел (смисъл) в живота“ (Purpose in Life Test), или съкратено PIL Test (Crumbaugh & Maholick, 1964, цит. по Minchev, B., 2010). Този тест е адаптиран и на български език от Борис Минчев и Валери Тодоров през 2008.

Смисълът в живота все още е феномен с неизяснена етиология. Как възниква, от какво се създава? Къде се създава? Тези въпроси имат нееднозначни отговори. Най-дилемичен остава въпроса за полярността му – дали е субективно преживяване, което се конструира или обективно предопределено и предстои да се намери?

Б. Минчев пише, че като психологическа реалност смисълът в живота за първи път е разглеждан от Карл Густав Юнг и Алфред Адлер. Юнг забелязва, че от 40-годишна възраст нататък се осъществява *духовното развитие* на индивида и тогава той започва да се терзае от въпроса какъв е смисълът (предназначението) на собствения му живот. Адлер в своята знаменита книга „Смисълът на живота“ се опитва да надхвърли индивидуалистичните предпоставки на психоаналитичния подход и да съзре едно основание за смислен живот в човешките общности. И двамата психолози извеждат индивидуалния смисъл на живота от човешката природа и по-конкретно от начина, по който те я конституират (Minchev, B., 2010). Ето защо духовността е равнозначна на смислеността или безсмислеността в живота на клиента/пациента, който преминавайки през психотерапевтичния процес по модела на биопсихосоционоетиката, би могъл да се развива духовно. Това означава, че работейки както с биологичните, психичните и социалните дадености, така и с неговите актуални смисли и ценности в живота, могат да се постигат задоволителни психотерапевтични резултати, достигайки до придобиване на нови



смисли, ценности и цели, които да допринесат за пълноценно биопсихосоциодуховно равновесие.

Всъщност Адлеровата концепция за смисъла е проправила пътя на най-авторитетната съвременна психологическа теория за смисъла – логотерапията на Виктор Франкъл. Тя възникнала във „време разделно“ – Втората световна война, когато търсенето и намирането на смисъл се оказало ресурс за оцеляване на самия Франкъл в страшната действителност на концентрационните лагери. Франкъл твърди, че потребността от (воля за) смисъл се изостря в погранични за всекидневното и екзистенциални ситуации – загубата на любим човек, тежка болест, неделна скука и пр. **Самият смисъл се преживява като откриване на адекватно отношение към един свят на ценности, свързани с любовта, Бога, страданието, нравствеността и др.** Така смисълът за Франкъл е обективно зададен и на индивида му предстои да го търси и намери. Централният проблем на човешкото битие според В. Франкъл не е какво искаш от живота, а какво можеш ти самият да дадеш на живота в уникалните ситуации, в които попадаш. Франкъл отбелязва, че съвременният човек е склонен да задава на лекаря и на психолога въпроси, които преди време е отправял към свещеника (Minchev, B., 2010).

Дж. Крумбъг и Л. Махолик може би са първите автори – клинични психолози, които правят опит за операционализация на понятието „смисъл (цел) в живота“ (purpose in life). В статията от 1964 г. те изтъкват с гордост, че тестът им е прегледан и одобрен от самия В. Франкъл (Minchev, B., 2010). Всъщност от този момент нататък започва изследването на смисъла в живота посредством емпирични методики и смисълът става приложен психологически проблем (пак там).

Дмитрий А. Леонтиев прави амбициозен опит за „единна общопсихологическа концепция за смисъла“ (Leontyev, D. A., 2003, p. 6, цит. по Minchev, B., 2010). Той приема, че смислите се конструират от културата, в която е включен субекта и вторично от самия субект (пак там).

Ние считаме, **че измерването на смисъла (и целите) в живота** на клиента/пациента е първата стъпка в измерване на духовността му. Най-често използваните психометрични инструменти (прецитирани по проф. Б. Минчев (2010)) в тази посока са:

**1. Purpose in Life (PIL) Test** (Crumbaugh & Maholick, 1964; 1969; Hutzell, 1988). Най-широко използваният психометричен инструмент, свързан със смисъла в живота. Тестът се състои от 3 части: първата съдържа 20 айтема, на които се отговоря чрез 7-бална ликертова скала. Втората част съдържа 13 незавършени изречения, които се довършват от изследваните лица. Третата част е незадължителна и приканва индивида да напише случка, в която той преживява интензивен смисъл или безсмислица в своя живот. Използват се версии на редица езици – китайски, фински, руски, немски и др. Вече е в наличност и българска версия, адаптирана от Минчев и Тодоров през 2008 година.

**2. The Seeking of Noetic Goals (SONG) Test** (Crumbaugh, 1977a; b; Reker & Cousins, 1979). Замислен е като допълнение към PIL теста. Също 20-айтемен тест, на който се отговаря чрез 7-бална скала от ликертов тип. Докато PIL измерва наличието на смисъл в преживяванията, SONG тестът е предназначен да измерва *силата на мотивацията* да се търси смисъл в живота.

**3. Sources of Meaning Profile (SOMP)** (Prager, 1996; 1998). В теста са зададени 16 източника на смисъл в живота и от изследваните лица се иска да оценят важността им в своя живот по 7-бална ликертова скала.

**4. Life Engagement Test (LET)** (Scheier, 2006). Тестът съдържа 6 айтеми и изследваните лица оценяват по 5-бална скала доколко дейностите им са ценни и важни за тях самите.

**5. Purpose in Life Scale** (Ryff, 1989). Това е една от 6-те субскали на Ryff's Well-Being Inventory.

**6. Sense of Coherence Scale (SOC)** (Antonovsky, 1983, 1985). Оригиналният тест съдържа 28 айтема, оценяващи 3-те измерения. Използват се също и две съкратени версии: Short 9-item Version of the Sense of Coherence Scale (Klepp et al., 2007), и The Brief Assessment of Sense of Coherence (BASOC) (Lundberg & Nystrom Peck, 1995; Schurman et al., 2003). Последната версия с 3 айтема се препоръчва да се включва като част от въпросници за душевно здраве и качество на живота, които обикновено съдържат десетки айтеми.

**7. Life Regard Index (LRI)** (Battista & Almond, 1973; Debats, 1990; Steger, 2007). Съставен е от 28 айтема, заимствани значително от PIL, SONG и няколко други тестове. Те оценяват живота с определени степени на позитивно приемане, безотносително към конкретни ценности. Оценките се дават по 5-бална скала. Съществува и преработена (revised) версия на теста – LRI-R (Debats, 1998; Mascaro & Rosen, 2006). Изготвени са версии на LRI и LRI-R на няколко езика.

**8. Meaning in Life Questionnaire (MLQ)** – (Steger et al., 2006). Тестът включва 10 айтема, измерващи присъствието и търсенето на смисъл в живота на индивида посредством 7-бална ликертова скала. Валидизиран е спрямо основните тестове за смисъл в живота, има и японска версия.

**9. Schedule for Meaning in Life Evaluation (SMiLE)** (Fegg et al., 2008; Krenz et al., 2008, френска версия на теста). Изследваните лица генерират самостоятелно названия на 3 до 7 области в живота, в които преживяват смисъл. След това правят рейтинги чрез 10-бални скали на важност и удовлетвореност, изпитвани във всяка от областите.

**10. Meaning in Life Depth (The MILD)** – (DeVogler & Ebersole, 1985; Ebersole & DePaola, 1989; Ebersole & Quiring, 1991). Оценяват се есета за смисъла в живота на пишещия есето по серия експлицитни критерии.

**11. Life Purpose Questionnaire (LPQ)** (Hablas & Hutzell, 1982; Hutzell, 1989). Предназначен да измерва смисъла в живота на възрастни индивиди. Затова са предложени 20 айтема, лесни за разбиране от изследваните лица. Отговорите се дават в двоична скала: „Съгласен съм/Не съм съгласен“.

**12. Meaning in Life Scale (for cancer patients) (MiLS)** (Jim et al., 2006). Тестът съдържа 21 айтема и всеки айтем започва с „В резултат на моята ракова диагноза и лечение ...“ и следва твърдение за смисъл, цел и пр. Предназначен е да установява как заболяването повлиява смисъла в живота на пациентите. Отговорите се дават по 6-бална ликертова скала.

**13. Meaning in Suffering Test (MIST)** (Starck, 1983; 1985; Schulenberg et al., 2006). Тестът е предназначен да установи доколко пациентите са намерили смисъл в преживявания, свързани с болестта им. Тестът се състои от две части: първата съдържа 20 айтема, на които се отговаря чрез 7-бална ликертова скала. Втората съдържа 17 твърдения с множествени отговори и от пациентите се иска да изберат 1 от тях. Втората част не се точкува, а служи директно за терапевтични цели.

**14. Assumptive Worlds Scale** (нарича се още **The World Assumption Scale, WAS**) (Janoff-Bulman, 1989, 1991; Magwaza, 1999; Harris & Valantiner, 2002, Doron et al., 2007). Състои се от 36 айтема, които тестват 5 допускания за света и 3 за Аза на индивида. Изследва смислеността на света за Аза. Отговорите се дават чрез 6-бална скала от ликертов тип. WAS съществува и във версия за полу-структурирано интервю, което дава по-разнообразни отговори (Magwaza, 1999).

**15. Constructed Meaning Scale** (Fife, 1989, 1995, 2005; Bevvino & Sharkin, 2003).

**16. The Sense of Symbolic Immortality Scale (SSIS)** (Drolet, 1990). Състои се от 26 айтема, репрезентиращи 5 субскали. Отговорите се дават в 7-бална ликертова скала. С него се изследва

какъв статус отнеждат на смъртта изследваните лица и как това се отразява на смисъла в живота им.

**17. The Life Attitude Profile (LAP)** (Reker & Peacock, 1981; Adams et al., 2000). Съществува и преработена (revised) версия на теста LAP-R (Reker, 1992, Dennis et al., 2005; Muller & Dennis, 2007; Thompson, 2007; Meraviglia, 2004). LAP-R е предназначен да измерва екзистенциален смисъл и цел в живота като мултидименционално понятие посредством 48 айтема, организирани в 6 субскали с по 8 айтема всяка. За теоретична основа му служи теорията на В. Франкъл. Отговорите се дават по 7-бална ликертова скала. Точките се организират в две субскали – Personal Meaning Index и Existential Transcendence.

**18. Personal Meaning Profile (PMP)** (Wong, 1998). Състои се от 57 айтема (и 7 измерения), описващи характеристики на идеално осмислен живот. Тестът е предназначен да оценява доколко животът на индивида съвпада с прототипи на смислен живот.

**19. Spiritual Meaning Scale** (Mascaro et al., 2004; Mascaro & Rosen, 2006). Състои се от 14 айтема, измерващи в каква степен индивидът вярва в съществуването на духовна сила, която дава на живота цел, смисъл и воля и доколко индивидът се чувства съпричастен към нея. Отговорите са във формат ликертова скала. Тестът има добри психометрични показатели според Маскаро и Розен, автори на теста.

**20. Personal Meaning Index** (Reker, 2005; Jaarmaa et al., 2007). Всъщност този тест е обособена субскала на LAP-R, която се използва като самостоятелен психометричен инструмент. Включва две от 6-те измерения – Purpose и Coherence. Съдържа 16 айтема (по 8 айтема за всяко от двете измерения). Изследва цели, мисия и чувство за направление в живота (Muller & Dennis, 2007, p. 56).

**21. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)** – (Leontyev, 1992, 2003, 305–309; Leontyev, Kalashnikov, Kalashnikova, 1993). Руска версия на PIL теста.

По наблюдения на проф. Б. Минчев най-използваните тестове са PIL Test и SOC тестът, заедно с кратките версии. Специално SOC тестът възплъщава един терминологично различен конструкт – „чувство за съгласуваност“ (sense of coherence, съкратено SOC), което Аарон Антоновски схваща като съставено от 3 измерения – **разбираемост** (comprehensibility), **управляемост** (manageability) и **смисленост** (meaningfulness), които се тестват с отделни айтеми, но иначе се акцентира, че са неделими аспекти на динамичното чувство за предсказуемост и увереност в подредеността и контрола на стимулните или социалните ситуации. Чувството за съгласуваност работи много добре в моделите на индивида с пълноценно душевно здраве и се нарушава при стрес и неблагоприятни въздействия. В случая е важно, че смислеността се поражда в контекста на разбираемост и контрол на случващото се с индивида. Концепцията на Аарон Антоновски и инструментът за измерването ѝ – SOC тестът – са породили изследователска литература, съизмерима с тази, използваща PIL теста (Antonovsky, 1983, 1985; Klepp et al., 2007; Lundberg & Nystrom Peck, 1995; Schurman et al. 2003). (цит. по Minchev, B., 2010, pp. 23-26).

### *3.5.3. Структура на биопсихосоционоетичния модел*

По-долу (вж. фиг. 3) е представен авторски модел на биопсихосоционоетичния подход, който цели да представи в обобщен, нагледен и рамков вид неговата същинска структура и с това да се популяризира необходимостта от използването му в работата с клиенти/пациенти. Силно се надяваме този модел да бъде един фундамент, върху който могат да стъпят специалистите по психично здраве за обогатяване и разширяване на теоретичните си познания, както и надграждане на методологичните инструменти чрез практическото му приложение.

Модела е основан на триединството “биологично-психично-социално” и е прибавен нов компонент, а именно, “ноетичен-духовен”. В **биологичния аспект** са включени реакциите на организма “бий се”; “бягай” или “замръзни”, генетичната предразположеност и детерминираност, хормоналните процеси, биохимичните процеси, анатомофизиологичното устройство на клетките, тъканните образувания, органите, системите и организма. В **психичния аспект** са включени когнициите, перцепциите, нагласите, чувствата и емоциите, устойчивостта на организма при стресови ситуации, резилиънс, стабилност и адаптивност, уравновесеност, както и характера, интензитета и честотата на преживяване на психотравми през целия жизнен цикъл на човека. В **социалния аспект** са включени взаимоотношенията в различни социални среди (дом (семейството); училище (ученици, учители); работа (колеги); приятели и др.), комуникация и интеракция, културните норми, към които се придържа клиента/пациента, ролите, които заема и др. В **ноетичния аспект** са включени смислите и целите в живота, които има, отношението му към истината и лъжата, вярата, надеждата и любовта, които култивира, трансцендентността, себеактуализацията и нивото на осъзнатост.



Фиг. 3. Авторски модел за биопсихосоционоетичната парадигма в психологията, психотерапията и психиатрията

Ако трябва да сравним този модел с нещо, което е било и все още е стълб на определена наука, то това е “Хипократовата клетва” в медицината. Съчетаването на четирите аспекти в психологичните консултации, психотерапевтичните процеси и психиатричните прегледи могат да послужат като надежден източник на богата и ценна информация за състоянието на клиента/пациента в измерението “тук и сега”, както и да дадат по-подробна информация за неговото минало и/или планове за бъдеще. Този рамков модел може би ще бъде основният стълб, върху който ще се градят бъдещите познания за човешкото функциониране. Днес сякаш е

неизбежно да се обединяват биологичните, психичните, социалните и ноетичните елементи. Това ще даде възможност на специалистите да придобият по-пълна и “по-смислена” представа за своите клиенти/пациенти.

### *3.5.2. Значението на биопсихосоционоетичния модел в психологичното консултиране и психотерапията*

Интеграцията на психотерапията е най-добре да се характеризира чрез опитите да се погледне отвъд и през границите на подходите на отделните школи, за да се види какво може да се научи от другите перспективи и как клиентите могат да се възползват от различни начини на провеждане на терапия (Kori, D., 2015). Една от причините за движението към интегриране на психотерапията, пише автора, е признанието, че никоя отделна теория не е достатъчно всеобхватна, за да обясни сложността на човешкото поведение, особено когато се взема предвид обхватът от типове клиенти и техните конкретни проблеми (пак там).

Ето защо включването на ноетичния аспект в консултирането и психотерапията би ни помогнал да разберем (може би отново в недостатъчна цялост!) сложността на човешкото функциониране. Но при всички положения считаме, че интегрирането на въпросите за духовността в психоконсултативния и психотерапевтичния процес биха били от огромна полза за крайния резултат – ефективно справяне/разрешаване на психотравмата в най-широкия смисъл на думата (от тясно-клиничен до философско-екзистенциален). В тази насока разсъждава и проф. Дж. Кори, който казва, че никоя теория не съдържа цялата истина и защото никой отделен набор от консултативни техники не е винаги ефективен в работата с разнообразни популации от клиенти, интегративните подходи са обещаващи за консултативната практика (Kori, D., 2015). Нашия модел също не претендира разрешаване на загатката за сложността на човешкото функциониране, но дава надежда за по-холистичен, цялостно-ценностен и смислов подход към клиентите/пациентите.

Данните от проучвания на членове на Американската психологическа асоциация и Американската асоциация по консултиране сочат, че духовните и религиозните въпроси са терапевтично релевантни, етично уместни и потенциално значими теми за практиката на консултирането в светска среда (Delaney, Miller & Bisono, 2007; Young, Wiggins-Frame & Cashwell, 2007, цит. по. Kori, D., 2015). Клиентите, които преживяват кризисна ситуация, може да открият източник на утеха, подкрепа и сила в своите духовни ресурси. За някои клиенти духовността включва прегръщане на религия, което може да има множество различни значения. Други клиенти ценят духовността, но нямат никакви връзки с официалната религия (пак там).

Каквото и да е становището на човека за духовността, заключава проф. Дж. Кори, това е сила, която може да му помогне да открие цел (или цели) в живота (Kori, D., 2015). Ние считаме, че от съществено значение за демонстрация на ноетичните аспекти е да покажем на клиента/пациента, че поставянето на цели на консултирането и/или психотерапията е идентично на поставяне на цели в живота и че това е важен аспект от чувството на кохерентност и част от съществуването. Този момент е особено сензитивен в първичния контакт между специалиста и клиента/пациента.

Духовните и религиозните ценности играят основна роля в човешкия живот и борба, което означава, че изследването на тези ценности има много общо с осигуряването на решения за борбите на клиентите. Тъй като духовните и терапевтичните пътища се сливат по някакъв начин, интеграцията е възможна и работата с духовността на клиента често ще подпомага терапевтичния процес (Kori, D., 2015). Затова ние препоръчваме всеки специалист по психично здраве освен да отчита биологичните, психичните и социалните фактори, да обръща внимание и

на духовността на клиента/пациента – неговия смисъл в живота, ценностите които има и целите, които преследва. Също така от критично значение са и въпросите за отношението му към самия себе си, любовта, научаването на състрадателно изслушване (защото как ще съпреживяваме, ако не преживяваме?; Как ще съзнаваме, ако не знаем?; Как ще състрадаваме, ако не страдаме?; И как ще осмисляме, ако не мислим?). Работата по тези въпроси ще позволи на терапевта да определи степен да навлезе до най-дълбоките кътчета на човешката психика, което на свой ред ще се отрази върху способността на самия клиент да достигне до собствения си вътрешен свят.

#### 4. Заключение

Смяната на една парадигма с друга, както казахме по-горе, се нарича “научна революция”. Смяната на биопсихосоциалната парадигма с биопсихосоционоетичната е вече твърде фактологизирана и във висока степен верифицирана нова научна революция, която днес заема все по-широко място в подходите (ако не се използва и като единствен подход!) на психоконсултантите, психотерапевтите и психиатрите в областта на оценяването, диагностицирането, терапията, психопрофилактиката и психохигиената.

Уникалното съчетание на биологичното, психичното и социалното наистина е от първична необходимост в тези области, но ако изключваме ноетичното, духовното, то уникалното ще се превърне в недостатъчно разбираемо и скрито зад потенциалната възможност за осъзнаване на индивида и разбиране на собствената си цялостност и смисъла на земното си съществуване. Използвайки този подход ще се отвори пространство за разбиране на светогледа на клиента/пациента и ще се подпомогне в справянето му с въпросите за смисъла, целите и ценностите в живота му, ако те са дисфункционални или липсващи. В комплексността е значимостта. Това е може би най-краткото заключително слово, което събира в себе си всички до тук изложени позиции. Този параграф може да го считаме за заключителен по темата, или все пак за начало на ново търсене на *истинността*, ако тя изобщо съществува като такава!?

#### References

- Abramov, V. (2022). *Psihiatriya budushtego: ot agresivnogo dogmatizma k poisku chelovecheskih smayslov* [Psychiatry of the future: from aggressive dogmatism to the search for human meanings]. Litres.
- Achkova, M. (1996). *Psihiatriya* [Psychiatry]. Sofiya: Publishing House “Znanie” OOD
- Asenova, I. (2018). *Psihopatologiya* [Psychopathology]. Blagoevgrad: SMILKOV EOOD – Blagoevgrad.
- Asparuhova, P. (2022). *Kontseptsii za sadarzhanieto na ponyatiето „duhovnost“ i „religiya“* [Concepts on the contents of the notions of spirituality and religion]. Vratsa: V sb. *Savremenni predizvikatelstva pred zdravnite grizhi*, p. 110-112.
- Bark, L. E. (2012). *Izsledvane na razvitiето prez zhizneniya tsikal* [Exploring Lifespan Development]. Sofia: Dilok Publisher.
- Bauman, U., Perre, M. (2012). *Klinicheskaya psihologiya i psihoterapiya* [Clinical psychology and psychotherapy]. SPb.: Piter.
- Bongar, B., Byutlar, L. E. (2002). *Palen narachnik po psihoterapiya* [Comprehensive Textbook of Psychotherapy]. Sofiya: Publishing House “LIK”

- Damyanova, E., Temelkov, B., & Daskalova, E. (2008). *Evolyutsiya i ekologiya* [Evolution and ecology]. Plovdiv: V sb. *Yubileyna nauchna konferentsiya po ekologiya*, 464-473.
- De, Ch. T. (2007). *Nayti Ya v psihologii, duhovnosti i religii* [Finding your “Self” in psychology, spirituality and religion]. V sp. *Psihologiya*. Zhurnal Vaysshey Shkolay ekonomiki, 4(4), 46-52.
- Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: A critical analysis of its validity, utility, and effects on psychotherapy research. *Clinical psychology review*, 33(7), 846-861.
- Desev, L. (2021). *Rechnik po psihologiya* [Dictionary Of Psychology]. Sofya: Publishing House: “Sv. Kliment Ohridski”
- Dobrilova, P. (2022). *Biopsihosotsialen podhod v preventsiyata i lechenieto na psihichni narusheniya, otchitani v obshtata meditsinska praktika* [Biopsychosocial approach in the prevention and treatment of mental disorders reported in general medical practice]. Vratsa: V sb. *Savremenni predizvikatelstva pred zdravnite grizhi*, 141-143.
- Elchinov, D. (2016). *Saznanie i povedenie* [Mind and Behavior]. Sofia: St. “Kliment Ohridski” Press.
- Engel, G. L. (1997). From biomedical to biopsychosocial: Being scientific in the human domain. *Psychosomatics*, 38(6), 521-528.
- Eriksan, E. (1996). *Identichnost. Mladost i kriza* [Identity. Youth and Crisis]. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Frolova, A. V., Minullina, A. F. (2013). *Klinicheskaya psikhologiya - uchebnoye posobiye (chast' 1). Kazan'* [Clinical Psychology – Textbook - Part 1]. Kazan': FGAO UVPO
- Gradinarova, N., Spasova, N. R., Radev E. (2022). *Etichni konflikti v meditsinskata praktika prouchvane na lekari i profesionalisti po zdravni grizhi* [Ethical conflicts in medical practice – a study of physicians and health care professionals]. Vratsa: V sb. *Savremenni predizvikatelstva pred zdravnite grizhi*, 141-143.
- Harris, K. M., McDade, T. W. (2018). The biosocial approach to human development, behavior, and health across the life course. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 4(4), 2-26.
- Hefti, R. (2013). The Extended Biopsychosocial Model: A whole-person-approach to psychosomatic medicine and psychiatry. V sb. *Psyche & Geloof*, 24(2), 119-29.
- Holmogorova, A. B. (2014). *Obostreniye bor'by paradigm v naukakh o psikhicheskom zdorov'ye: v poiskakh vykhoda* [Clash of paradigms in mental health sciences: in search of a way out]. V sp. *Sotsialnaya i klinicheskaya psihiatriya*, 24(4), 53-61.
- Holmogorova, A. B., Raychkova, O. V. (2017). *40 let biopsihosotsialnoy modeli: chto novogo?* [40 years of Bio-Psycho-Social model: what's new?]. V sp. *Sotsialnaya psihologiya i obshtestvo*, 8(4), 8-31. doi:10.17759/sps.2017080402
- Ivkov, B. (2014). *Konflikt na interpretatsiite v otnosheniyata lekar-patsient. Sotsiologicheski i eticheski implikatsii* [Conflict of interpretations in the doctor-patient relationship. Sociological and ethnic implications]. V sb.: E. Marinova, S., Popova, E.

- (sast. I red.) Evropeyskite etichni standarti i balgarskata meditsna, p. 354-360, Sofiya: BLS.
- Karvasarski, B. (2019). *Psihoteratevtichna entsiklopediya* [Encyclopedia of Psychotherapy]. Primedia eLaunch.
- Kolpakova, M. Yu. (2009). *Evolyutsiya psihoterapii* [Evolution of the Psychotherapy]. V sp. *Kulyturno-istoricheskaya psihologiya*, 5(3), 91-100.
- Kori, D. (2015). *Teoriya i praktika na konsultiraneto i psihoterapiyata* [Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy]. Sofiya: Iztok-Zapad.
- Lorgus, A. V. (2007). *Psihologiya s religiey ili bez nee?* [Psychology with or without religion?]. V sp. *Psihologiya. Vaysshey shkolay ekonomiki*, 4(2), 58-64.
- Lukov, V. (2018). *Sotsiobiologiya ili biosotsiologiya: chem oni otlichayutsya primenitelno k proishodyashtemu v novykh pokoleniyah?* [Sociobiology or Biosociology: How Do They Differ with Regard to the Happening in the New Generations?]. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk. Russkaya sektsiya*, (1), 109-114.
- Marinov, P., Nikolkova, S. (2007). *Psihiatriya, psihologiya i psihoterapiya* [Psychiatry, Psychology and Psychotherapy]. Sofiya: GoreksPres
- Maslazhieva, R. I., Kostova, Z. G. (2016). *Klinichna psihologiya - osnoven kurs*. [Clinical psychology - basic course]. Plovdiv: Izd. Martini Investmant
- Mavrodiev, S. (2015). *Istoriya na psihologiyata*. [History of psychology]. Blagoevgrad: Publishing House „Neofit Rilski“.
- Mavrodiev, S. (2019). *Osnovi na psihologiyata* [Basics of psychology]. Blagoevgrad: Publishing House “Neofit Rilski”.
- Minchev, B. (2010). *Smisalat v zhivota–teorii, izsledvaniya, perspektivi* [Meaning in Life – Theories, Investigations, Perspectives]. Sofiya: SU St. „Kliment Ohridski“, 102 (19), 19-34.
- Morisan, V., Benet, P. (2013). *Vavedenie v zdravnata psihologiya* [An Introduction to Health Psychology]. Sofia: Iztok-Zapad.
- Nyagolova, M. D. (2012). *Prinos kam istoriyata na psihologiyata v Balgariya (ot osvobozhdenieto do 1912 godina)* [A contribution to the history of psychology in Bulgaria (from liberation to 1912)]. V sp. *Psychological Thought*, 5(1), 2–21, doi:10.5964/psyct.v5i1.5
- Orudzhev, N. Ya., Tarakanova, YE. A. (2010). *Biopsikhosotsial'naya kontseptsiya, kachestvo zhizni i rehabilitatsiya bol'nykh shizofreniyey* [Biopsychosocial concept, quality of life and rehabilitation of patients with schizophrenia]. V sp. *Kazanskiy meditsinskiy zhurnal*, 91(2), 264-267.
- Petrova, T. B. (2019). *Sotsialna obuslovenost na psihichното razvitie* [Social Conditions Mental Development]. Velikotarnovo: V sb. *Izsledvaniya i praktika*, 27(1), 144-152.
- Piryova, B. (2000). *Biologichna psihologiya* [Biological psychology]. Sofiya: Veda Slovena –ZHG
- Plante, T. G. (2005). *Contemporary Clinical Psychology*. New Jersey: Johyn Wiley & Sons.



- Pridmor, S. (2016). *Psihiatriya* [Psychiatry]. Varna: Katedra „Psihiatriya i meditsinska psihologiya“ MU-Varna
- Sapundzhiev, S. (2017). *Teoretiko-prakticheski model na klinichna sotsialna rabota pri sotsialna rehabilitatsiya i resotsializatsiya v obshtnostta na litsa s psihichni razstroystva* [Theoretical-Practical Model of Clinical Social Work in Social Rehabilitation and Resocialization in the Community of Persons with Mental Disorders]. V sp. *Sotsialna rabota*, 2, 102-125.
- Siyman, D. D., Kenrik, D. T. (2002). *Psihologiya* [Psychology]. Sofia: NBU
- Stoynova, S. (2007). *Osnovi na psihologicheskite izmervaniya – adaptatsiya na test* [Fundamentals of psychological measurements – Test adaptation]. Blagoevgrad: SWU “Neofit Rilski” Press.
- Sulmasy, D. P. (2002). A biopsychosocial-spiritual model for the care of patients at the end of life. V sb. *The gerontologist*, 42(3), 24-33.
- Taukeni, S. G. (2020). Biopsychosocial model of health. V sp. *Psychology and Psychiatry*, 4(1).
- Weiner, I. B., & Freedheim, D. K. (2003). *Handbook of psychology: Vol. 1 History of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Zalevskiy, G.V. (2005). *Psikhologiya zdorov'ya – problemy obrazovaniya i kul'tury* [Health psychology - problems of education and culture]. Tomsk: V sp. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 22, 153–157.
- Zalevskiy, G. V. (2006). *K probleme predmeta i ramochnayh modeley sovremennoy klinicheskoy psihologii* [To the problem of subject and framework models of present-day clinical psychology]. Tomsk: V sp. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, (23), 6-13.
- Zalevskiy, G.V. (2006). *Vvedeniye v klinicheskuyu psikhologiyu: elektronnyy resurs* [Introduction to Clinical Psychology: Electronic Resource]. Tomsk : IDO TGU.
- Zalevskiy, G. V. (2009). Ot “demonicheskoy” do “biopsikhosotsionoeticheskoy” modeli psikhicheskogo rasstroystva [From the “demonic” to the “biopsychosocioetic” model of mental diseases]. Tomsk: V sb. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* 32 (1), 57-64.
- Zalevskiy, G. V., Zalevskiy, V. G., Kuz'mina, Yu. V. (2009). *Antropologicheskaya psikhologiya: biopsikhosotsionoeticheskaya model' razvitiya lichnosti i yeye zdorov'ya* [Anthropological psychology: biopsychosocioetic model of personality and his health]. Tomsk: V sp. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* 33 (1), 99-103.
- Zalevskiy, G. V. (2012). *Istoriya klinicheskoy psikhologii: uchebnoye posobiye*. [History of psychology: textbook]. Tomsk: Tomskiy Gosudarstvennyy universitet
- Zalevskiy, G. V. (2015). *Tselostno-tsennostnaya paradigma i biopsikhosotsionoeticheskaya model' prirody cheloveka i yego zdorov'ya v kontekste pozitivnoy antropologicheskoy psikhologii* [Integral-value paradigm and biopsychosocioetic model of human nature and health in the context of positive anthropological psychology]. V sp. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, (58), 100-107.

Zarlevski, K. (2022). *Istoriya na klinichnata psihologiya – klasicheski diskurs i savremenni nauchni tendentsii v razvitiето y* [The history of clinical psychology – classical discourse and modern scientific tendencies in its development]. V sb. “*Prilozhna psihologiya i sotsialna praktika*”. Varna: Publishing House VSU „Chernorizets Hrabar“.



---

## Theoretical article

### CULTIVATING CALM IN CHAOS: UNRAVELING THE COMPLEX WEB OF WORK ANXIETY AMONG EDUCATORS

Theofania Psaroudaki, Ph.D. student

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

Email: [fanhpsaroudakh@yahoo.com](mailto:fanhpsaroudakh@yahoo.com)

#### *Abstract*

*This article aims to provide valuable insights into the intricate web of work anxiety, shedding light on its multifaceted sources and implications, with the overarching goal of fostering a more nurturing and supportive educational environment for both educators and students.*

**Key words:** *Anxiety, Educators, Occupational Stress, Teaching Profession, Work-Related Stress, Educational Challenges.*

#### **Introduction**

In the realm of education, the profession of teaching stands as an exemplar of dedication and responsibility. Educators, entrusted with shaping the minds and characters of future generations, often bear the weight of multifaceted challenges, navigating the delicate balance between inspiration and instruction. Central to their journey is the intricate facet of work anxiety, a pervasive issue that demands comprehensive exploration.

Anxiety, a common response to stress and challenging situations, manifests in both constructive and debilitating forms, influencing individuals' emotional landscapes. The demands of modern education, marked by increasing expectations, diverse classroom dynamics, and evolving pedagogical landscapes, have left educators grappling with heightened work anxiety levels. This anxiety not only impacts educators on a personal level, leading to physical and mental health challenges, but it also casts a shadow on the academic performance and well-being of their students. As a result, substantial research efforts have been dedicated to exploring the causes of work anxiety among educators and developing strategies to mitigate its influence.

The sources of teachers' work anxiety are multifaceted, encompassing factors such as workload, classroom management, student discipline, personal attributes, and the ever-evolving educational landscape. Additionally, demographic characteristics like gender and age have been shown to influence the intensity of work anxiety experienced by educators. The complexity of this issue and the need for comprehensive support and intervention strategies highlight the urgency of understanding and addressing work anxiety among teachers.

#### **Definition**

**Anxiety:** Anxiety is a common response to stress and challenging situations, manifesting as physical tension and a flurry of thoughts (Akiskal, 1998; Dobersek, 2021). It can be a

constructive force, motivating individuals to confront difficulties, yet excessive or persistent anxiety can hinder daily functioning, leading to emotions like anger, frustration, fear, fatigue, and depression, as well as impatience and irritability (Kenny, 2010; Young et al., 2019). Anxiety's origins can be psychogenic or linked to physical conditions, influenced by cognitive and emotional processes, lifestyle, and perception (Adwas et al., 2019; Yazici & Hatipoglu, 2019). While everyone experiences some level of anxiety, elevated anxiety can harm well-being and disrupt daily life (Arenas et al., 2019; Kowalski & Schermer, 2019; Rawlings et al., 2022).

**Hofmann's Perspective:** Hofmann (2007) characterizes anxiety as arising when an individual perceives a gap between the demands of a situation and their own resources, be they biological, psychological, or social.

### **Work/Occupational Anxiety**

**Increasing Work Challenges:** In an increasingly challenging world, our relationship with work is strained as we grapple with daily societal, economic, and ethical issues (Rout & Rout, 2002). The modern work environment is rife with stress, as employers demand greater productivity, while employees contend with adverse conditions such as intense competition, cooperation issues, poor management, inadequate leadership, and dysfunctional organizational behavior (Bischoff et al., 2019; Singh et al., 2020).

**Origins and Prevalence:** Selye (1956) was among the first to conceptualize anxiety as a response to external stimuli that disrupt the human organism. Occupational anxiety emerges when factors within the professional space burden employees or create conditions detrimental to their mental and physical well-being (Beehr et al., 1995). This discord often arises from a mismatch between available resources and the demands of the work environment, especially when these demands surpass an individual's capacity to cope with or control (Dunseath et al., 1995). Work anxiety is often used interchangeably with stress in many studies, including this thesis, and is commonly known as "occupational anxiety" or "work anxiety" among teachers, reflecting the broader category of stress or anxiety related to the profession (Lamontagne et al., 2007; Rout & Rout, 2002).

### **Teachers' Work Anxiety**

**Teachers' High-Stress Levels:** Teachers often grapple with high levels of work anxiety and burnout, a phenomenon acknowledged in many countries (Klassen et al., 2013; Li & Zhang, 2019; Liu & Onwuegbuzie, 2012). Teaching is a profession riddled with responsibilities, chief among them being the safety, well-being, and conduct of others (Kantas, 2001).

**Impact on Teachers and Students:** Research highlights the adverse effects of work-related stress on teachers' physical and mental health, with repercussions extending to students' academic performance. In the United Kingdom, for example, 72% of teachers experience moderate anxiety, while 23% face more severe forms of anxiety (Fontana, 1996; Fontana & Abouserie, 1993). Additionally, a staggering 78% of teachers identify their workplace as the primary source of stress in their lives (Cox et al., 2017).

**Broader Implications:** Teachers' work anxiety not only affects their individual well-being but also has broader implications for the educational environment and society (Antoniou et al., 2006; Antoniou et al., 2013). Consequently, significant research efforts have been dedicated to exploring the causes of teachers' work anxiety and strategies to mitigate it (Karavas, 2010; Vassilopoulos, 2012).

**Cause Categories:** Factors contributing to work anxiety in teachers encompass diverse categories, as elucidated by Cox et al. (1988). These factors include aspects related to

professional development, job intrinsic factors, personal attributes, school organizational structures, and external societal and political elements.

### **Cooper & Travers' Model of Work Anxiety**

**Categorization of Anxiety Sources:** Cooper & Travers' (2012) model of anxiety at work further categorizes the sources of anxiety into six groups: internal workplace factors, individual roles within the organization, workplace relationships, external societal factors, career development prospects, and organizational structure and climate. Among these, workplace conditions, role ambiguity, workplace relationships, and a lack of personal space significantly contribute to teacher anxiety (Kyriacou, 2001; Anastasiou & Papakonstantinou, 2014).

**Teacher-Specific Stressors:** Teachers often grapple with student behaviors, lack of student effort, poor working conditions, excessive workload, and the absence of participation in decision-making processes (Kantas, 2001; Lazuras, 2006; Kalyva, 2013; Kourmoussi et al., 2015). These stressors can lead to negative psychological states and stress-related health issues. However, support from school administration can help alleviate some of these stressors (Vlăduț & Kállay, 2011).

**Additional Stressors:** In addition to the aforementioned factors, teachers' work anxiety can stem from their perceived inability to handle teaching duties, classroom environments, relationships with students and parents, class size, low pay, unmet career expectations, and the evolving educational landscape (Kabito & Wami, 2020; Junker et al., 2021; Hong et al., 2021; MacIntyre et al., 2019; Gu et al., 2020; Pressley, 2021). The constant need for professional development in the face of evolving educational demands and technologies adds to their anxiety (Fahmi et al., 2022; Košir et al., 2022). Gender differences in experiencing and coping with work anxiety have also been noted, with men often experiencing it more intensely and struggling with effective coping strategies compared to women (Leontari et al., 2000).

**Workload and Home-Family Relationships:** Among the various sources of stress, workload stands out as a key concern for teachers, often encroaching upon their personal time (Karadimas et al., 2004). Factors outside of student behavior, such as home-family relationships, responsibility issues, and career-related concerns, also contribute to teacher stress (Karadimas et al., 2004). These multifaceted sources of work anxiety underscore the complexity of the issue and the need for comprehensive support and intervention strategies for teachers.

### **Literature Review about Work Anxiety**

**Categorization of Stressors:** Work anxiety has been extensively studied, often as both an independent and dependent variable, with influences stemming from various work-related behaviors and personal factors. Researchers typically categorize stressors into two main groups: those related to the work environment and those tied to individual employee characteristics.

**Demographic Influences:** Studies have shown mixed results regarding the influence of demographic characteristics on work anxiety among teachers. Kyriacou and Sutcliffe (1978) found that teachers considered their profession stressful, with no significant influence of factors like gender, age, qualifications, years of service, or position in the school unit. In contrast, Byrne (1991) revealed that younger teachers and female teachers tended to experience higher levels of work anxiety.

**Factors Contributing to Work Anxiety:** Factors contributing to teachers' work anxiety encompass classroom management, relationships with colleagues, workload, student discipline issues, salary, and role conflicts (Kyriacou, 1977). Additional studies have identified workload and student indiscipline as significant stressors (Malik et al., 1991). Surveys by Farber (1984) and Capel (1992) highlighted that a significant percentage of teachers experienced burnout, influenced by satisfaction levels in their interactions with students and colleagues.

**Personality Traits and Character:** Personality traits and character have also been found to play a role in work-related stress (Cano-Garcia et al., 2005; Genoud et al., 2009). Al-Adwan & Al-Khayat (2017) reported low pay and relationships with students' parents as contributing factors to burnout among kindergarten teachers. Sharpe (2017) found varying levels of emotional exhaustion among teachers based on their teaching assignments, with those teaching special education classes experiencing higher exhaustion levels. Vesty et al. (2018) studied academic teachers in Australia and New Zealand and noted professional exhaustion, with high burnout mitigated by a strong sense of professional efficacy.

**Greek Context:** In Greece, Mouzoura (2005) identified stressors among teachers, including textbook delays, untimely substitute placement, and challenges related to managing learning and behavior problems. Pappa (2006) attributed teachers' work anxiety to role ambiguity and their inability to meet professional demands. Antoniou et al. (2006) conducted research on Greek primary and secondary school teachers, highlighting student discipline issues, interactions with students and colleagues, and classroom-related factors as major sources of work anxiety. Gender and age were also shown to influence teachers' work anxiety, with female and younger teachers reporting higher stress levels, often tied to the challenges of adapting to the profession (Antoniou et al., 2006).

**In Summary:** Work anxiety among teachers is influenced by a complex interplay of factors, including workload, student discipline, gender, age, classroom management, and personal characteristics. These stressors can significantly impact teachers' well-being and job satisfaction, underscoring the need for comprehensive support and intervention strategies in the educational field.

### **Conclusion**

In the dynamic world of education, the phenomenon of work anxiety among educators emerges as a complex and pervasive challenge. Educators, often referred to as the architects of the future, face multifaceted responsibilities that extend far beyond the confines of traditional teaching. In this comprehensive review, we have delved into the intricate web of work anxiety, exploring its origins, prevalence, and profound implications for both teachers and students.

The educational landscape, marked by increasing expectations, evolving classroom dynamics, and the relentless march of pedagogical progress, has placed educators at the forefront of an ongoing battle with work anxiety. The repercussions of this anxiety are far-reaching, impacting not only the well-being and mental health of educators but also seeping into the academic performance and emotional development of their students. The statistics are striking, with high percentages of educators experiencing work-related anxiety and burnout, highlighting the pressing need to address this complex issue.

The sources of work anxiety among educators are multifaceted, spanning workload, classroom management, student discipline, personal characteristics, and the evolving educational landscape. Demographic factors, such as gender and age, have also been shown to play a role in the intensity of work anxiety experienced by teachers. As we conclude this exploration, it is evident that work anxiety among educators is not just a challenge but an urgent concern that necessitates comprehensive support and intervention strategies. The need to create a nurturing and supportive educational environment for both educators and students looms large, with the goal of not only fostering excellence in teaching but also ensuring the holistic growth and well-being of all participants in the educational journey.

### **References:**

## CULTIVATING CALM IN CHAOS

Adwas, A. A., Jbireal, J. M., & Azab, A. E. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *East African Scholars Journal of Medical Sciences*, 2(10), 580-591.

Akiskal, H. S. (1998). Toward a definition of generalized anxiety disorder as an anxious temperament type. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 98, 66-73.

Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International education studies*, 10(1), 179-189.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Antoniou, A.S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355.

Arenas, D. J., Thomas, A., Wang, J., & DeLisser, H. M. (2019). A systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and sleep disorders in US adults with food insecurity. *Journal of general internal medicine*, 34, 2874-2882.

Beehr, T. A., Johnson, L. B., & Nieva, R. (1995). Occupational stress: Coping of police and their spouses. *Journal of Organizational Behavior*, 16(1), 3-25.

Bischoff, L. L., Otto, A. K., Hold, C., & Wollesen, B. (2019). The effect of physical activity interventions on occupational stress for health personnel: A systematic review. *International journal of nursing studies*, 97, 94-104.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher education*, 7(2), 197-209.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940.

Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197-211.

Cooper, C., & Travers, C. (2012). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Cox, T., Boot, N., Cox, S., & Harrison, S. (1988). Stress in schools: An organizational perspective. *Work & Stress*, 2(4), 353-362.

Cox, T., Kuk, G., & Leiter, M. P. (2017). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. In *Professional burnout* (pp. 177-193). London: Routledge.

Dunseath, J., Beehr, T. A., & King, D. W. (1995). Job stress-social support buffering effects across gender, education, and occupational groups in a municipal workforce: Implications for EAP's and further research. *Review of Public Personnel Administration*, 15(1), 60-83.

Fahmi, P., Saluy, A. B., Safitri, E., Rivaldo, Y., & Endri, E. (2022). Work Stress Mediates Motivation and Discipline on Teacher Performance: Evidence Work from Home Policy. *Journal of Educational and Social Research*, 12(3), 80-80.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.

- Fontana, D. & Abouserie, A. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-327.
- Fontana, D. (1989) *Managing Stress*. London: Routledge.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology*, 59(1), 37-45.
- Gu, Y., Wang, R., & You, X. (2020). Recovery experiences moderate the impact of work stressors on well-being: A two-wave study of preschool teachers. *Early childhood education journal*, 48, 189-202.
- Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive behaviour therapy*, 36(4), 193-209.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Junker, R., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2021). Potential classroom stressors of teachers: An audiovisual and physiological approach. *Learning and Instruction*, 75, 101495.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's journal of psychology*, 9(1), 104-112.
- Kantas, A. (2001). Stress factors and professional burnout in teachers (In Greek). In E. Vassilaki, S. Triliva & H. Bezevegis (Eds.), *Stress, anxiety and their management* (pp. 217-230). Athens: Ellinika Grammata.
- Karadimas, E., Kalantzi-Azizi, A., Kollia, H., Rousi-Vergou, X., Georgiou, E., Tsilia, A. Tzavelou, E. & Glykou, M. (2004). Stress management programs for children, teenagers and teachers (In Greek). In M. Zafeiropoulou, & G. Kleftras (Eds.), *Applied Clinical Child Psychology*, (pp. 395-434). Athens: Ellinika Grammata.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (14), 59-78.
- Kenny, D. T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, 425-451.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., ... & Janssen, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28, 1289-1309.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2022). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 48(6), 844-848.
- Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology research and behavior management*, 81-88.
- Kowalski, C. M., & Schermer, J. A. (2019). Hardiness, perseverative cognition, anxiety, and health-related outcomes: A case for and against psychological hardiness. *Psychological reports*, 122(6), 2096-2118.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.



## CULTIVATING CALM IN CHAOS

Lamontagne, A. D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A., & Landsbergis, P. A. (2007). A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990–2005. *International journal of occupational and environmental health*, 13(3), 268-280.

Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.

Leontari, A., Kiridis, A., & Gialamas, B. (1996). Teachers' stress. *Psychology Issues*, 7, 139-152.

Leontari, A., Kyridis, A., & Gialamas, B. (2000). The professional stress of Primary Education teachers. *Educational Review*, 30, 139-161.

Li, Y., & Zhang, R. C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(11), 1-11.

Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International journal of educational research*, 53, 160-170.

MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38.

Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 57-62.

Mouzoura, E. (2005). Sources and treatment of professional-emotional teachers' load: linking individual and social conditions of tension. Unpublished Doctoral Thesis. Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki.

Pappa, B. (2006). Teacher stress and factors contributing to burnout. *Educational Review*, 11, 135-142.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.

Rawlings, G. H., Thompson, A. R., Armstrong, I., Novakova, B., & Beail, N. (2022). Coping styles associated with depression, health anxiety and health-related quality of life in pulmonary hypertension: cross-sectional analysis. *BMJ open*, 12(8), e062564.

Rout, U. R., & Rout, J. K. (2002). Occupational stress. *Stress management for primary health care professionals*, 25-39.

Selye, H. (1956). What is stress. *Metabolism*, 5(5), 525-530.

Sharpe, C. (2017). A comparison of burnout among honors, regular education, and special education K-8 teachers. Doctoral dissertation. Capella University.

Singh, A. S., & Masuku, M. B. (2014). Sampling techniques & determination of sample size in applied statistics research: An overview. *International Journal of economics, commerce and management*, 2(11), 1-22.

Vassilopoulos, S. (2012). Occupational burnout and its relationship with social anxiety in primary school teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Vesty, G., Sridharan, V. G., Northcott, D., & Dellaportas, S. (2018). Burnout among university accounting educators in Australia and New Zealand: Determinants and implications. *Accounting & Finance*, 58(1), 255-277.

Vlăduț, C. I., & Kállay, É. (2011). Psycho-emotional and organizational aspects of burnout in a sample of Romanian teachers. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 15(3), 331-358.

**Psaroudaki, Theofania**

Yazici, O., & Hatipoglu, O. (2019). Evaluation of quality of life, anxiety, and depression in the spouses of patients with obstructive sleep apnea syndrome. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 22(4), 516-516.

Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, 9(4), 76.



---

## Theoretical article

### EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

**Konstantinos Pardalis**

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

Email: [pardaliskostas@hotmail.gr](mailto:pardaliskostas@hotmail.gr)

#### **Abstract**

*The present literature review aims to investigate the so far research results regarding symptoms of exhaustion and fatigue in students. In particular, a conceptual approach to the concepts "Emotional Exhaustion", "Fatigue", "Exhaustion Disorder" and "Burnout" is carried out. The approach is completed by describing the tools for measuring "Exhaustion" and "Burnout" in the general population but also specifically in students. The results revealed that there is considerable research and academic interest on the subject, but research must continue in the specific scientific field, which is an issue that concerns a large part of the student community.*

**Key words:** Exhaustion, Burnout, Fatigue

#### **Introduction**

School is an institution where relationships are created between students and between students and teachers. It is a social space, particularly important for students, and specifically the most important after the family. The school environment, on the one hand, contributes to the development of social skills and the acquisition of knowledge, but on the other hand, it can create many negative phenomena, which often concern most students (Slivar, 2001). Researchers and clinicians are becoming increasingly conscious of the importance of serious stress reactions that is academic exhaustion and burnout that results from the ongoing students' struggle to cope with high expectations (Parker & Salmela-Aro, 2011). It is now recognized in the literature that students are a vulnerable group for developing burnout (Campos et al., 2012).

In the present literature review, the two concepts of Emotional Exhaustion and Fatigue are initially approached, while some basic information about the Exhaustion Disorder is also mentioned. Also of interest is the literature review regarding the tools currently available to measure Exhaustion. Then the concept of Burnout and its relationship with Emotional Exhaustion is clarified, while the main tools for measuring Burnout are also presented. Finally, bibliographic evidence is presented for our main topic which is Exhaustion in students and Academic Burnout, and also the main tools available for measuring Exhaustion and Burnout in students.

#### **Concepts and definitions of Emotional Exhaustion and Fatigue**

Fatigue is a relatively frequent 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, p.1318), or a feeling of 'tiredness, weakness, and lack of energy' (Schwarz et al., 2003, p. 140).

## **Pardalis, Konstantinos**

Fatigue can also be defined as: “*an over whelming sense of exhaustion and decreased energy for physical and mental activity, despite an adequate amount of sleep*” (Nolan & Sullivan, 2013, p.3).

Fatigue is linked to stressful events, chronic illnesses, and the recovery from sickness, injury, or trauma. Because fatigue is a subjective sensation, it is difficult to quantify and comprehend. As a result, individuals frequently misunderstand and misjudge fatigue. The many types of fatigue might vary from individual to individual. Fatigue can be physical, mental, or emotional, or a mix of all these. Note that everyone will suffer from fatigue to varying degrees because everyone's fatigue experience is distinct and unique to them (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). Emotional exhaustion has characteristics that are comparable to regular fatigue, but it is closer to chronic fatigue due to its pervasive and long-lasting nature (Qureshi & Sajjad, 2015).

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 one of the first stages of burnout where people feel that their job expectations are being dashed, they feel that the demands of their profession or the demands they have on themselves for their profession have made them depressed, they feel that they have run out of resources to offer to others, or that they are not so responsible or efficient in their work (Grigoriopoulos & Kapaltsidou, 2020; Zafrul et al., 2021). So, it is associated to a reduction in emotional resources and an increase in the experience of fatigue in people. Individuals who have experienced emotional exhaustion are unable to operate in a productive and responsible manner toward their coworkers and had previously worked well (Zafrul et al., 2021).

The occurrence of emotional exhaustion is influenced by a variety of variables. The studies have tended to show that situational circumstances, rather than individual differences, are the most important determinants. Moreover, employees' poor physical and mental health are indicators of emotional exhaustion, which acts as a particular feature of working life indicator. As a result, emotional exhaustion has the capacity to evaluate the cumulative impacts of workplace stresses (Qureshi & Sajjad, 2015).

### **Exhaustion Disorder (ED)**

Stress is believed to be the main cause of exhaustion disorder. Exposure to one or several identifiable stress factors for a period of minimum six months could lead to symptoms of emotional exhaustion (Adamsson & Bernhardsson, 2018). So, exhaustion disorder is a serious side effect of chronic stress exposure (Skau et al., 2021). Table 1 presents the diagnostic criteria for exhaustion disorder according to the Swedish National Board of Health and Welfare. Patients with exhaustion disorder report feeling highly fatigued after cognitively taxing tasks and need more recuperation time.

## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

When the cognitive effort is raised further, they appear to suffer much enhanced fatigue (Skau et al., 2021).

*Table 1. Diagnostic criteria for exhaustion disorder (Swedish National Board of Health and Welfare)*

o	Criterion
	Physical and mental symptoms of exhaustion during a minimum of two weeks. The symptoms have developed in response to one or more identifiable stressors which have been present for at least six months.
	Markedly lack of mental energy, which is manifested by reduced initiative, reduced endurance, or prolonged recovery time after mental strain.
	At least four of the following symptoms have been present most days during the same two-week period: 1) Concentration difficulties or memory problems 2) Markedly reduced ability to manage demands or to perform under time pressure 3) Emotional instability or irritability 4) Sleep disturbances 5) Marked physical weakness or fatigue 6) Physical symptoms such as pain, chest pain, palpitations, gastrointestinal symptoms, dizziness, or sensitivity to sound
	The symptoms cause clinically significant suffering or reduced ability to function at work, socially, or in other important situations.
	The symptoms are not related to direct physiological effects of a substance (e.g. drug abuse, medication) or somatic disease/injury (e.g. hypothyroidism, diabetes, infectious disease).
	If the criteria for major depressive disorder, dysthymic disorder or generalized anxiety disorder concurrently are fulfilled, exhaustion disorder should be used as a secondary diagnosis.

*Source: Adamsson & Bernhardtsson, 2018, p. 173*

Exhaustion disorder has multiple basic symptoms in common with other disorders such as chronic fatigue syndrome. However, these two disorders are distinguished by a number of symptoms. The onset of chronic fatigue syndrome is frequently associated with infections and associated symptoms such as sore throat and swollen lymph nodes. This is seldom the case with exhaustion disorder patients who express strong and persistent stress exposure as well as long-lasting fluctuating prodromal physical or mental symptoms, often for several years prior to the onset of exhaustion disorder. The development of exhaustion disorder is frequently sudden and is frequently accompanied with a stressful incident or an uncommon setting (Skau et al., 2021).

### Measuring Exhaustion

Literature review reveals that there are several scales that measures Exhaustion. For example, Karolinska Exhaustion Disorder Scale (KEDS) is a nine item self-rating scale which is developed by Besèr et al. (2014), in order to assess the symptoms of stress-induced exhaustion disorder. As shown in Table 2, the nine items of the scale are the following: (1) ability to concentrate, (2) memory, (3) physical stamina, (4) mental stamina, (5) recovery, (6) sleep, (7) sensory impressions, (8) experience of demands, and (9) irritation and anger.

*Table 2. Karolinska Exhaustion Disorder Scale (KEDS)*

<p><b>Ability to concentrate</b></p> <p>We would like you to assess your ability to keep your thoughts together and concentrate on various activities. Think about how you function in various activities that demand different levels of concentration, e.g. reading a complicated text, reading a newspaper article and watching TV.</p> <p>I do not have any difficulty concentrating, and can read, watch TV and converse normally.</p> <p>I occasionally have difficulty keeping my thoughts together on things that would normally hold my attention.</p> <p>I have often difficulty concentrating.</p> <p>I cannot concentrate on anything at all.</p>
<p><b>Memory</b></p> <p>We ask here that you describe your ability to remember things. Think about whether or not you have had difficulty recalling names, dates, or tasks that you intend to do during a regular day.</p> <p>I remember names, dates, and what I am supposed to do.</p> <p>Sometimes I forget things that are not so important, but if I pull myself together I can usually remember.</p> <p>I often forget appointments or names of people whom I know very well.</p> <p>Every day, I forget important things or what I have promised to do.</p>
<p><b>Physical stamina</b></p> <p>This is a question concerning your physical stamina. Do you feel, for example, more exhausted than usual after the activities of an ordinary day or some form of physical exertion?</p> <p>I feel the way I usually do and perform my daily physical activities or exercise as usual.</p> <p>I feel that physical effort is more exhausting than normal, but still move the way I usually do in this respect.</p> <p>I do not have the energy to exert myself physically. It is OK as long as I move at a normal phase, but I cannot increase my pace without becoming shaky and short of breath.</p> <p>I feel very weak and cannot even move short distances.</p>
<p><b>Mental stamina</b></p> <p>We would like you to reflect here on your mental stamina and to what extent you are more mentally exhausted than usual in various everyday situations.</p> <p>I have just as much energy as usual. I do not have any particular difficulty performing my daily activities.</p> <p>I can manage my everyday activities, but they take more energy and I am exhausted more quickly than usual. I need to take breaks more often than usual.</p> <p>I become inordinately tired when I attempt my daily activities and find social situations exhausting.</p> <p>I do not have the energy to do anything.</p>
<p><b>Recovery</b></p> <p>We ask you to describe here how well and how quickly you recover mentally and physically when you have been exhausted.</p> <p>I do not have to rest during the day.</p> <p>I become tired during the day, but all I have to do is to take a little break in order to recover.</p> <p>I become tired during the day and need to take long breaks in order to feel fit.</p> <p>No matter how much I rest, it feels as if I am unable to recharge my batteries.</p>
<p><b>Sleep</b></p>

EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

<p>We ask you to describe your sleep. Think about how long you have slept and the quality of your sleep during the past two weeks. Your assessment should reflect your actual sleep, regardless of whether or not you have taken sleeping pills.</p> <p>I sleep well and long enough. I usually feel thoroughly rested when I wake up after a night's sleep.</p> <p>Sometimes, I sleep more restlessly than usual, or wake up during the night and have difficulty going back to sleep. Sometimes, I do not feel thoroughly rested when I wake up after a night's sleep.</p> <p>I often sleep more restlessly than usual, or wake up during the night and have difficulty going back to sleep. I often have a feeling of not being thoroughly rested after a night's sleep.</p> <p>I sleep superficially or restlessly every night. I never feel thoroughly rested after a night's sleep.</p>
<p><b>Hypersensitivity to sensory impressions</b></p> <p>This is a question about the extent to which one or several of your senses have become more sensitive to impressions, such as sound, light, smell or touch.</p> <p>I do not think that my senses are more sensitive than usual.</p> <p>Sound or light or other sensory impressions are sometimes unpleasant.</p> <p>I often experience that sound, light or other sensory impressions are disturbing or unpleasant.</p> <p>Sound, light or other sensory impressions bother me so much that I withdraw in order to give my senses a chance to rest.</p>
<p><b>Experience of demands</b></p> <p>Here we ask you to give expression to the way you react to demands in your daily life. These demands can come from your surroundings or be your own demands on yourself.</p> <p>I do what I am supposed to do or want to do without experiencing it as especially demanding or difficult.</p> <p>Sometimes I experience daily situations that I used to handle without any particular problem as demanding, leading to unease, or causing me to become more easily stressed.</p> <p>I often feel that situations that I previously handled without problem are now demanding and cause a strong feeling of uneasiness or stress.</p> <p>I experience nearly everything as demanding and cannot handle it at all.</p>
<p><b>Irritation and anger</b></p> <p>This question regards how easily irritated or angry you become, regardless of whether or not you show it. Think especially about how quick tempered you have been in relationship to the source of your irritation, and how often and intensively you have become angry or irritated.</p> <p>I do not feel that I am especially easily irritated.</p> <p>I am more impatient and easily irritated than usual, but the feeling quickly passes.</p> <p>I become more impatient and easily irritated than usual. Sometimes I lose control in a way that is unusual for me.</p> <p>I am often furious and have to make an enormous effort in order to restrain myself.</p>

Source: Besèr et al., 2014

Glise et al. (2010) based on the diagnostic criteria for exhaustion disorder to develop the Self-Reported Exhaustion Disorder Questionnaire (s-ED), which consists of four questions, as shown in Table 3. According to its creators, s-ED measure has a clear relationship with other well-established measures of mental health, such as depression, anxiety, burnout, and stress, indicating construct validity.

Table 3. Self-Reported Exhaustion Disorder Questionnaire (s-ED)

<p>1. Do you currently feel, and have felt for more than 2 weeks, physically and/or mentally exhausted?</p> <p>Answer: Yes or No</p>
<p>2. Do you consider this exhaustion to be caused by long-term stress exposure (that you have been exposed to great strain or experienced pressure for 6 months or more)?</p> <p>Answer: Yes or No</p>

<p>3. During the last 2 weeks, have you experienced:</p> <p>(a) Concentration or memory problems?</p> <p>(b) Markedly reduced capacity to tolerate demands or to work under time pressure?</p> <p>(c) Emotional instability or irritability?</p> <p>(d) Sleeping problems?</p> <p>(e) Physical weakness or being more easily fatigued?</p> <p>(f) Physical symptoms such as muscular pain, chest pain, palpitations, gastrointestinal problems, vertigo or increased sensitivity to sounds?</p> <p><i>Answers: Yes or No</i></p>
<p>4. Have the complaints above (questions 1–3) markedly decreased your well-being and/or your functional capacity (work ability, family life, leisure activities or other important ways)?</p> <p><i>Answer: Yes, to a great extent</i></p> <p><i>Yes, somewhat</i></p> <p><i>No, not at all</i></p>

*Source: Glise et al., 2010*

Lund University Checklist For Incipient Exhaustion (LUCIE) was developed by Österberg et al. (2016) to identify early indicators of stress and exhaustion throughout six domains, as shown in Table 4: (a) sleep and recovery, (b) separation of work and leisure time, (c) feeling of community and support at work, (d) balancing job tasks and personal capacities, (e) private life and leisure activities, and (f) health concerns. It is made up of 28 items that describe the actions and feelings linked with the premonitory stages of exhaustion disorder.

*Table 4. Lund University Checklist For Incipient Exhaustion (LUCIE)*

<p><b>Sleep and recovery</b></p> <p>During the last month, how much have you experienced the following</p> <p>1. trouble falling asleep</p> <p>2. repeatably waking up or disturbed/restless sleeping</p> <p>3. premature (final) awaking and/or not enough sleeping</p> <p><i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i></p>
<p><b>Separation between work and spare time</b></p> <p>During the last month, how much have you experienced the following</p> <p>4. work consumes so much of your energy that you don't have the strength to take care of necessary things at home</p> <p>5. problems at work make you irritable at home</p> <p>6. trouble relaxing during your spare time due to constant worries about work</p> <p>7. trouble sleeping due to constant worries about work</p> <p><i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i></p>
<p><b>Sense of community and support in the workplace</b></p> <p>During the last month, how much have you experienced the following</p> <p>8. lack of support and/or help from your closest colleagues</p> <p>9. lack of support and/or help from your supervisor</p> <p><i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i></p>
<p><b>Managing work duties and personal capabilities</b></p>



## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

During the last month, how much have you experienced the following 10. that you've started to lose control of your work duties 11. that you've started to lose your enthusiasm/joy for the work duties 12. that you've started to feel less effective handling your work duties 13. that you've become less able to make work-related decisions 14. that you've become less patient or energetic when cooperating with your colleagues <i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i>
<b>Private life and spare time activities</b>
During the last month, how much have you experienced the following 15. not enough time to socialize with friends and acquaintances 16. less energy or desire to socialize with friends and acquaintances 17. less energy or desire to perform your usual spare time activities <i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i>
<b>Health complaints</b>
During the last month, how much have you experienced the following 18. heart palpitations and discomfort (e.g. chest pressure) 19. sensitivity to light and noise 20. impaired short-term memory 21. impaired concentration or confusion 22. dizziness, anxiety or worry 23. severe fatigue/lack of energy even after resting 24. impatience 25. losing your temper (becoming irritated)over small things 26. easily offended (e.g. close to tears) 27. feelings of hopelessness or powerlessness 28. not able to take initiative <i>Answers: Not at all, Somewhat, Quite a bit, Very much</i>

Source: Österberg et al., 2016

### Emotional Exhaustion and Burnout

The terms 'emotional exhaustion' and 'burnout' are used incorrectly as synonyms, although there is actually a difference in their conceptual content. As mentioned above, 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).

Psychoanalyst Herbert Freudenberger was the first who used the term 'burnout' during the 70s when he noticed that numerous of his clinic's personnel, including himself, were suffering from exhaustion. Those who had previously been intensely involved in their work (or had been 'burned' for it) were particularly affected (Doerr & Nater, 2017). In particular, he defined burnout in 1974, as: 'to fail, to wear out, or become exhausted by making excessive demands on energy, strength, or resources' (as cited by Jacobs and Dodd, 2013, p. 291). Nowadays the concept is used to describe both a condition and a procedure (to burn out) (Doerr & Nater, 2017).

## **Pardalis, Konstantinos**

Professional burnout includes emotional exhaustion as a main symptom, along with cynicism and reduced professional accomplishment, so it is related to life management difficulty (Besèr et al., 2014). Slivar (2001: 22) defines burnout as: ‘a state of physical, emotional and mental exhaustion that results from long-term involvement with people in situations that are emotionally demanding’. Melamed et al. (1992) describe burnout as prolonged depletion of a person's energy resources caused by persistent stress. According to their definition, burnout has three dimensions: physical fatigue, emotional exhaustion, and cognitive weariness. But as Lundgren – Nilsson et al. (2012) point out, the theoretical foundation for the word burnout differs amongst the existing self-report measures designed to assess the condition.

Burnout has been linked to both physical and mental health problems, according to studies. In terms of psychological aspects, evidence indicated that burnout symptoms are linked to low life satisfaction and poor sleep quality. Burnout and depression have also been found to have substantial correlations (Gerber et al., 2018). Psychosocial job features have been demonstrated to be prospectively related with burnout, and employees scoring high on burnout assessments have been shown to reflect lower work capacity and are at risk for long-term sick leave and early retirement (Glise et al., 2010).

While the foregoing data indicate that burnout symptoms are a public health problem, the majority of the current research is centered on working adults and hence cannot be applied to young people. However, some academics have stated that the idea of burnout is relevant outside of the workplace and also affects student populations (Gerber et al., 2018). Although the term ‘burnout’ is usually used in work environments – and especially for professions that involve extensive contact with people, such as human resources domain – it can also be used in school environments (Slivar 2001; Schaufeli et al., 2002). In general, it can occur as a result of long-term exposure to any emotionally demanding environment (Grossi et al., 2015). Considering that the organization of the activities students participate in, and also the features of the tasks they must complete, are strikingly similar to those of a variety of jobs, students are likely to be exhausted, and they may acquire a negative attitude toward their studies (Reis et al., 2015).

According to Slivar (2001) there are some threatening occurrences that can cause burnout in school environments: (a) constant productiveness demands; (b) reduced opportunities of control over teaching and few opportunities for creativity; (c) lack of incentive and praise for well-done work; (d) lack of suitable interpersonal relations; (e) fear of failure, criticism for lack of success or unpleasant consequences due to great expectations; and (f) clashes of values (between students family and the school or between the youth and the teachers). Early detection of burnout symptoms may be an indicator of potential problems, both in school and work environments, that allows preventive interventions (Campos et al., 2012).

### **Measuring Burnout**

Burnout is also a topic that has concerned researchers about its measurement. The Maslach Burnout Inventory (MBI) which designed by Maslach and Jackson (1981), is the most common instrument that is used to measure burnout (Densten, 2001; Demerouti & Baker, 2008). As aptly stated by Dyrbye et al., (2009, p.440), MBI is: “the gold standard tool for measuring burnout”. It is remarkable that Kristensen et al. (2005, p. 193) pointed out that that the specific instrument: ‘has been applied in more than 90% of all empirical burnout studies in the world’.

## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

The original instrument is based on a three-dimensional definition which states that: “Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‘people work’ of some kind” (Maslach & Jackson, 1981, p. 1). From the above, we see that this instrument is only applicable to professions that have to do with people. To fill this gap, Schaufeli, Leiter, Maslach and Jackson (1996) developed the Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS), broadening its application beyond the interpersonal domain. In this version, three more burnout dimensions were added: exhaustion, cynicism and professional efficacy.

Some years later, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova and Bakker (2002) modified MBI-GS for use among students, and called it MBI–Student Survey (MBI-SS). The MBI-SS consists of 15 items that constitute three scales: (a) Exhaustion (5 items), (b) Cynicism (4 items), and (c) Efficacy (6 items), as shown in Table 5. All items are scored on a 7-point rating scale ranging from 0 (never) to 6(always). High scores on Exhaustion and Cynicism scales and low scores on Efficacy scale are indicative for burnout.

*Table 5. MBI–Student Survey (MBI-SS)*

<b>Exhaustion</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I feel emotionally drained by my studies.</li> <li>2. I feel used up at the end of a day at university.</li> <li>3. I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university.</li> <li>4. Studying or attending a class is really a strain for me.</li> <li>5. I feel burned out from my studies.</li> </ol>
<b>Cynicism</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I have become less interested in my studies since my enrollment at the university.</li> <li>2. I have become less enthusiastic about my studies.</li> <li>3. I have become more cynical about the potential usefulness of my studies.</li> <li>4. I doubt the significance of my studies.</li> </ol>
<b>Professional Efficacy</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I can effectively solve the problems that arise in my studies.</li> <li>2. I believe that I make an effective contribution to the classes that I attend.</li> <li>3. In my opinion, I am a good student.</li> <li>4. I feel stimulated when I achieve my study goals.</li> <li>5. I have learned many interesting things during the course of my studies.</li> <li>6. During class I feel confident that I am effective in getting things done.</li> </ol>

*Source:* Schaufeli et al., 2002

Burnout Measure (BM) is also a very commonly used instrument to measure burnout (Enzmann et al., 1998). It was developed by Malach-Pines and Aronson (1988) and initially included 21 items. Some years later though, in order to fulfill the demands of academics and practitioners, Malach-Pines (2005) revised its 10-item shorter variant as a simple instrument made of fewer components. The Burnout Measure Short Version (BMS) is presented in Table 6. With a single score, Burnout Measure determines the degree of burnout. Furthermore, according to the BM items' language as well as the authors' theoretical concerns, the BM is not limited to a single professional field (Enzmann et al., 1998).

*Table 6. Burnout Measure Short Version (BMS)*

<b>When you think about your work overall, how often do you feel the following?</b>
---

1= never, 2= almost never, 3= rarely, 4= sometimes, 5= often, 6= very often, 7= Always
Tired
Disappointed with people
Hopeless
Trapped
Helpless
Depressed
Physically weak/Sickly
Worthless/Like a failure
Difficulties sleeping
'I've had it'

*Source: Malach-Pines, 2005*

Kristensen et al. (2005) developed the Copenhagen Burnout Inventory (CBI), which includes three parts: personal burnout, work burnout, and client burnout. The questionnaire's three components were meant to be used in diverse domains. The items regarding personal burnout were designed in such a way that they could be answered by anyone, so according to Kristensen et al. (2005) it is a truly generic scale. The questions about work burnout imply that the respondent has some form of paid job. Finally, the client-related burnout items include the phrase 'client', but it is referred to any comparable term where applicable, such as 'patient', 'student', 'inmate', and so on. The items of the Copenhagen Burnout Inventory (CBI) are presented in Table 7.

*Table 7. Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*

<b>Personal burnout</b>
How often do you feel tired?
How often are you physically exhausted?
How often are you emotionally exhausted?
How often do you think: 'I can't take it anymore'?
How often do you feel worn out?
How often do you feel weak and susceptible to illness?
<b>Work-related burnout</b>
Do you feel worn out at the end of the working day?
Are you exhausted in the morning at the thought of another day at work?
Do you feel that every working hour is tiring for you?
Do you have enough energy for family and friends during leisure time?
Is your work emotionally exhausting?
Does your work frustrate you?
Do you feel burnt out because of your work?
<b>Client-related burnout</b>
Do you find it hard to work with clients?
Does it drain your energy to work with clients?
Do you find it frustrating to work with clients?
Do you feel that you give more than you get back when you work with clients?
Are you tired of working with clients?
Do you sometimes wonder how long you will be able to continue working with clients?

*Source: Kristensen et al., 2005*

## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) was proposed by Demerouti and Nachreiner (1998), originally in German, and later by Demerouti et al. (2003) in English. It includes 16 items, as shown in Table 8, in order to describe different states of emotional exhaustion and detachment. It is based on the assumption that burnout is a syndrome of two dimensions, occurring regardless of the individual's occupation (Campos et al., 2012). These dimensions are: a) exhaustion, and b) disengagement (from work). Exhaustion here is defined as: “*a consequence of intense physical, affective and cognitive strain*” (Demerouti & Baker, 2008, p. 4), so that the instrument can be applied to both employees who perform physical work and employees whose job is based on processing information.

*Table 8. Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)*

<p><b>Exhaustion</b></p> <p>There are days when I feel tired before I arrive at work.          After work, I tend to need more time than in the past in order to relax and feel better.          I can tolerate the pressure of my work very well.          During my work, I often feel emotionally drained.          After working, I have enough energy for my leisure activities.          When I work, I usually feel energized.          After my work, I usually feel worn out and weary.          Usually, I can manage the amount of my work well.</p>
<p><b>Disengagement</b></p> <p>I always find new and interesting aspects in my work.          It happens more and more often that I talk about my work in a negative way.          Lately, I tend to think less at work and do my job almost mechanically.          I find my work to be a positive challenge.          Over time, one can become disconnected from this type of work.          This is only type of work that I can imagine myself doing.          I feel more and more engaged in my work.          Sometimes I feel sickened by my work tasks.</p>

*Source:* Demerouti & Baker, 2008; Campos et al., 2012

Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) was developed by Shirom and Melamed (2006) who depended their approach on Hobfoll's Conservation of Resources Theory (COR). They believe that burnout is induced by long-term job stress that drains an individual's emotional reserves. Shirom-Melamed Burnout Measure includes 14 items and three subscales: physical fatigue (PF) (6 items), cognitive weariness (CW) (5 items), and emotional exhaustion (EEx) (3 items), as presented in Table 9.

*Table 9. Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)*

<p><b>How often have you felt this way at work?</b>          1=never or almost never, 2=very infrequently, 3=quite infrequently, 4=sometimes, 5=quite frequently, 6=very frequently, 7=always or almost always</p>
1. I feel tired
2. I have no energy for going to work in the morning
3. I feel physically drained
4. I feel fed up
5. I feel like my “batteries” are “dead”
6. I feel burned out
7. My thinking process is slow
8. I have difficulty concentrating

9. I feel I'm not thinking clearly
10. I feel I'm not focused in my thinking
11. I have difficulty thinking about complex things
12. I feel I am unable to be sensitive to the needs of coworkers and customers
13. I feel I am not capable of investing emotionally in coworkers and customers
14. I feel I am not capable of being sympathetic to co-workers and customers

*Source:* Shirom & Melamed, 2006

**Exhaustion in students and Academic Burnout**

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).

Silvar (2001) found that the burnout syndrome appears in several different levels of intensity among adolescents attending secondary school. He also found that the adolescents with negative self-image areas are more likely to suffer from burnout and that certain dimensions of self-image influence certain dimensions of burnout. Students with burnout symptoms found to manifest increased anxiety, they come from families with bad interpersonal relations and negative climate, they have a reduced capability to master the external world and their ego apparatus is not strong enough to cope with various pressures arising from both the external and the internal environments. Moreover, Parker & Salmela-Aro (2011) report that to far, empirical research on student burnout has found that it is linked to major behavioral and psychological issues such as depression, absenteeism, and school dropout.

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.

**Measuring Exhaustion and Burnout in students**

In previous section we described the general Maslach Burnout Inventory (MBI) that created by Schaufeli, Leiter, Maslach and Jackson (1996). In order to study burnout from students' perspective, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, and Bakker (2002) developed the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). This measure includes 15 items and three subscales: exhaustion (5 items), cynicism (4 items), and efficacy (6 items), as shown in Table 10.

*Table 10. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*

## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

<b>Exhaustion</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I feel emotionally drained by my studies.</li> <li>2. I feel used up at the end of a day at university.</li> <li>3. I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university.</li> <li>4. Studying or attending a class is really a strain for me.</li> <li>5. I feel burned out from my studies.</li> </ol>
<b>Cynicism</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I have become less interested in my studies since my enrollment at the university.</li> <li>2. I have become less enthusiastic about my studies.</li> <li>3. I have become more cynical about the potential usefulness of my studies.</li> <li>4. I doubt the significance of my studies.</li> </ol>
<b>Efficacy</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I can effectively solve the problems that arise in my studies.</li> <li>2. I believe that I make an effective contribution to the classes that I attend.</li> <li>3. In my opinion, I am a good student.</li> <li>4. I feel stimulated when I achieve my study goals.</li> <li>5. I have learned many interesting things during the course of my studies.</li> <li>6. During class I feel confident that I am effective in getting things done.</li> </ol>

*Source:* Schaufeli et al., 2002

As mentioned above, some researchers have criticized MBI (Demerouti et al., 2001; Demerouti et al., 2003), arguing that exhaustion and cynicism dimensions have a positive formulation, while the professional efficacy dimension has negative formulation. This affects its sensitivity and discriminatory power. Researchers also claim that MBI does not consider the physical and cognitive elements of exhaustion, but only the emotional aspects. The same is true also in students' version of the instrument.

The School Burnout Inventory (SBI) was created by Salmela-Aro and Näätänen (2005) to measure burnout among students. Burnout was defined as a three-dimensional construct with four subdomains: exhaustion at school (four items), cynicism about the meaning of school (three items), and a sense of inadequacy at school (three items) (Gerber et al., 2018). The final version of School Burnout Inventory was introduced some years later by Salmela-Aro et al. (2009), as shown in Table 11. The validity and reliability of the SBI were supported by research evidence, and researchers were able to learn more about the risk factors, time courses, and health implications related with school burnout among teenagers using this instrument (Gerber et al., 2018).

*Table 11. School Burnout Inventory (SBI)*

<b>Please choose the alternative that best describes your situation (estimation from previous month)</b>
--

1. I feel overwhelmed by my schoolwork (EXH1)
  2. I feel a lack of motivation in my schoolwork and often think of giving up (CYN1)
  3. I often have feelings of inadequacy in my schoolwork (INAD1)
  4. I often sleep badly because of matters related to my schoolwork. (EXH2)
  5. I feel that I am losing interest in my schoolwork (CYN2)
  6. I'm continually wondering whether my schoolwork has any meaning (CYN3)
  7. I brood over matters related to my schoolwork a lot during my free time (EXH3)
  8. I used to have higher expectations of my schoolwork than I do now (INAD2)
  9. The pressure of my schoolwork causes me problems in my close relationships with others (EXH4)
- Note.* EXH = exhaustion at schoolwork; CYN = cynicism toward the meaning of school; INAD = sense of inadequacy at school.

*Source:* Salmela-Aro et al., 2009

### **Conclusions**

This article is a brief literature review on the subject of Exhaustion and Fatigue in students. First, a conceptual approach was made to the concepts of Emotional Exhaustion, Fatigue and Exhaustion Disorder, where a strong bibliographic presence was found, especially in the last twenty years (Schwarz et al., 2003; Riley et al., 2010; Glise et al., 2010; Nolan & Sullivan, 2013; Besèr et al., 2014; Qureshi & Sajjad, 2015; Österberg et al., 2016; Doerr & Nater, 2017; Adamsson & Bernhardsson, 2018; Grigoropoulos & Kapaltsidou, 2020; Zdun-Ryżewska et al., 2021; Opoku et al., 2021; Zafrul et al., 2021; Skau et al., 2021). Therefore, these concepts have been described and clarified to a great extent in the literature, which is an important parameter for the topic we are studying here.

The situation is similar for the conceptual approach to the topics of 'emotional exhaustion' and 'burnout', where a great bibliographic interest was found (Maslach & Jackson, 1981; Malach-Pines & Aronson, 1988; Melamed et al., 1992, Schaufeli et al., 1996; Enzmann et al., 1998; Demerouti & Nachreiner, 1998; Enzmann et al., 1998; Slivar, 2001; Densten, 2001; Schaufeli et al., 2002; Demerouti et al., 2003; Kristensen et al., 2005; Malach-Pines, 2005; Shirom & Melamed, 2006; Demerouti & Baker, 2008; Dyrbye et al., 2009; Glise et al., 2010; Lundgren – Nilsson et al., 2012; Campos et al., 2012; Jacobs and Dodd, 2013; Besèr et al., 2014; Grossi et al., 2015; Reis et al., 2015; Österberg et al., 2016; Doerr & Nater, 2017; Gerber et al., 2018; Adamsson & Bernhardsson, 2018).

Specifically for students, the bibliography is particularly interesting with useful approaches (Silvar, 2001; Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro & Näätänen, 2005; Salmela-Aro et al., 2009; Parker & Salmela-Aro, 2011; Campos et al., 2012; Reis et al., 2015; Gerber et al., 2018), however, it is an issue that concerns a large part of the educational and scientific community, but mainly the students themselves, so the research should continue.

### **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.



## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

Besèr, A., Sorjonen, K., Wahlberg, K., Peterson, U., Nygren, Å., & Åsberg, M. (2014). Construction and evaluation of a self rating scale for stress Karolinska Exhaustion Disorder Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(1), 72-82. - induced Exhaustion

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.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In *Handbook of stress and burnout in health care*, 65-78.

Demerouti, E., & Nachreiner, F. (1998). Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt [The specificity of burnout for human services: Fact or artefact]. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52, 82-89.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12.

Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833–847.

Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2017). Exhaustion syndromes: Concepts and definitions. In *Burnout, fatigue, exhaustion* (pp. 77-104). Palgrave Macmillan, Cham.

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.

Enzmann, D., Schaufeli, W., Janssen, P. & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 331–351.

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.

Gerber, M., Colledge, F., Mücke, M., Schilling, R., Brand, S., & Ludyga, S. (2018). Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents: results from three cross-sectional studies. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1-13.

Glise, K., Hadzibajramovic, E., Jonsdottir, I. H., & Ahlborg, G. (2010). Self-reported exhaustion: a possible indicator of reduced work ability and increased risk of sickness absence among human service workers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 83(5), 511-520.

Grigoropoulos H. N., & Kapaltsidou D. (2020). Occupational burnout in employees of kindergartens in the prefecture of Thessaloniki. The predictive role of demographic characteristics. *Exploring the Child's World*, 16, 58–71 (in Greek).

Grossi, G., Perski, A., Osika, W., & Savic, I. (2015). Stress clinical manifestation of burnout? A review of assessment methods, sleep impairments, cognitive disturbances, and neurobiological changes in clinical burnout. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 626-636. - related exhaustion

Gunasekaran, A., McNeil, R. D., & Shaul, D. (2002). E-learning: research applications. *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 44-53. - learning: research

Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of college student development*, 44(3), 291-303.

## Pardalis, Konstantinos

- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Lundgren-Nilsson, Å., Jonsdottir, I. H., Pallant, J., & Ahlborg, G. (2012). Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout questionnaire (SMBQ). *BMC Public Health*, 12(1), 1-8.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78.
- Malach-Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Melamed, S., Kushnir, T. & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18, 53-60.
- 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.
- 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.
- 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.
- Salmela-Aro K, Näätänen P. (2005). *BBI-10. Nuorten kouluuupumusmenetelmä*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C., & Jackson, S.E. (1996). The Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S.E. Jackson, & M.P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

## EXHAUSTION AND FATIGUE IN STUDENTS – LITERATURE REVIEW

Schwarz, R., Krauss, O., & Hinz, A. (2003). Fatigue in the general population. *Oncology Research and Treatment*, 26(2), 140-144.

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International journal of stress management*, 13(2), 176.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.

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.



---

## Theoretical article

### FOSTERING EXCELLENCE IN EDUCATION: THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS: A COMPREHENSIVE REVIEW

Theofania Psaroudaki, Ph.D. student

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

Email: [fanhpsaroudakh@yahoo.com](mailto:fanhpsaroudakh@yahoo.com)

#### **Abstract**

*This article explores the multifaceted domain of emotional intelligence and its profound influence on education. Emotional intelligence is a complex construct encompassing self-awareness, emotion control, social awareness, and relationship management. We delve into the historical development of the concept and its evolution into a critical factor in both educational and workplace settings. The article also provides an overview of four prominent models of emotional intelligence: the Mayer, Salovey, and Caruso model; the Bar-On model; the Goleman model, and the Petrides and Furnham model. Furthermore, it explores the relevance of emotional intelligence in educational settings and highlights its impact on teaching effectiveness and student development.*

**Key words:** Emotional Intelligence, Education, Self-awareness, Relationship Management, Models of Emotional Intelligence, Teaching Effectiveness.

#### **Introduction:**

In the ever-evolving landscape of education and the workplace, the concept of emotional intelligence (EI) has emerged as a pivotal factor influencing the well-being of educators and professionals. As Goleman (1995) aptly put it, we possess “two minds: one that thinks and one that feels.” This duality underlines the significance of EI, which encompasses the ability to recognize, understand, manage, and utilize emotions effectively. We begin this article by tracing the historical roots of EI and subsequently explore key theoretical models. Through this review, we aim to underscore the critical role of EI in educational settings, offering insights for educators and researchers alike.

#### **Historical Evolution of Emotional Intelligence:**

The origins of emotional intelligence can be traced back to the early 19th century when scholars recognized the importance of non-cognitive facets of intelligence. Darwin underscored the role of emotional expression in survival and adaptation, (Nelson & Low, 2011). Thorndike (1920) introduced the concept of social intelligence, which laid the foundation for subsequent developments in the field. In 1990, Salovey and Mayer articulated the first comprehensive theory, defining EI as the ability to monitor, recognize, and utilize emotions in guiding thoughts and actions (Salovey & Mayer, 1990). This foundational work paved the way for further exploration.

## **Theoretical Frameworks of Emotional Intelligence:**

### **The Mayer, Salovey, and Caruso Model**

Mayer and Salovey, pioneers in the field of emotional intelligence, developed a hierarchical model of EI. In their original model, emotional intelligence was described as a form of social intelligence encompassing the ability to recognize, understand, and regulate one's emotions, as well as those of others. They proposed three core elements: appraisal and expression of emotions, regulation of emotions, and the utilization of emotional information in thinking and decision-making, (Salovey & Mayer, 1990).

Over time, Caruso joined the research team, and the model evolved to include four key dimensions: (Mayer et al., 2000)

- **Perception and recognition of emotions:** This foundational dimension involves recognizing and accurately expressing one's emotions and those of others, as well as discerning genuine from manipulative emotions.
- **Assimilation of emotions into thinking:** Emotions are seen as tools to enhance memory, judgment, and cognitive processes. People skilled in this dimension use their emotions to enrich their thinking.
- **Understanding emotions:** This dimension focuses on comprehending complex emotions and emotional cascades, facilitating better interpersonal relationships.
- **Managing emotions:** This highest-level dimension deals with controlling and expressing emotions appropriately. Individuals proficient in this dimension can identify the causes of their emotions and manage them effectively.

### **The Bar-On Model**

Reuven Bar-On introduced the concept of emotional quotient (EQ) and constructed a self-report psychometric instrument known as the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). His model defines emotional intelligence as a set of non-cognitive abilities and skills that enable individuals to cope successfully with environmental demands and pressures. Bar-On's model emphasizes intrapersonal and interpersonal abilities and includes five categories, (Bar-On, 2004):

- **Intrapersonal skills:** These include emotional self-awareness, assertive behavior, self-respect, confidence in personal capabilities, and independence.
- **Interpersonal skills:** Empathy, interpersonal relationships, and social responsibility fall under this category.
- **Adaptability:** Stress tolerance and impulse control are essential components of adaptability.
- **Managing and coping with stress:** This dimension comprises problem-solving ability, reality check, and flexibility.
- **General disposition:** Happiness and optimism, while initially categorized as distinct, are considered mediators facilitating the influence of emotions on an individual's thinking.

### **The Goleman Model**

Daniel Goleman's model of emotional intelligence underscores four core competencies at the personal and social levels. Initially, his model included five core competencies but was later revised and condensed into the following structure, (Goleman, 1995):

- **Self-awareness:** This category involves emotional self-awareness, accurate self-assessment, and self-confidence.
- **Self-management:** Self-control, adaptability, achievement, reliability, initiative, and conscientiousness are the essential skills in this dimension.
- **Social awareness:** This dimension includes empathy and organizational awareness.
- **Managing relationships:** The trinity of self-awareness, self-management, and empathy leads to the ability to manage relationships effectively. This category encompasses the development of

## FOSTERING EXCELLENCE IN EDUCATION: THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS

others, influence, communication, conflict management, leadership ability, creating bonds, bond building, teamwork, cooperation, and acting as a catalyst for change.

### **The Petrides and Furnham Model**

Petrides and Furnham introduced the idea of trait emotional intelligence (trait EI) as a characteristic feature of personality and ability emotional intelligence (ability EI) as a cognitive ability. They identified fifteen dimensions of emotional intelligence, (Petrides & Furnham, 2001):

- Adaptability
- Assertive Behavior
- Perception Of Emotions
- Expression Of Feelings
- Managing Emotions
- Emotion Regulation
- Low Impulsivity
- Optimism
- Interpersonal Relationships
- Self-Esteem
- Internal Motivation
- Social Perception
- Stress Management
- Empathy
- Happiness

These dimensions are grouped into two main categories: personal and social competencies, (Petrides & Furnham, 2006).

### **The Impact of Emotional Intelligence in Education:**

In the dynamic milieu of the educational landscape, particularly within the confines of the classroom, educational pedagogy takes center stage. A universally acknowledged verity is that successful teaching is, at its core, a collaborative endeavor. It is a symphony where students harmoniously engage with their educators, set against the backdrop of a positive scholastic climate. In our contemporary, globalized era, where educational demands have escalated, educators at every level find themselves tasked with multifaceted roles aimed at fostering constructive learning experiences. This multifaceted role significantly influences the social and emotional development of students, serving as a pillar upon which their socio-emotional capabilities are built (Gottman, 2000).

In light of the above, it becomes evident that emotional intelligence has permeated the sphere of education, its significance further underscored as teaching emerges as a profession fraught with exacting demands (Hargreaves, 2001). Notably, the roster of ten professions that necessitate high emotional intelligence prominently features the teaching vocation (Walia & Tulsi, 2014).

A wealth of empirical research buttresses the assertion that emotional intelligence profoundly impacts employee performance (Dewaele et al., 2018; Kaur et al., 2019). The cultivation of emotional intelligence has been shown to render educators more resolute in their pursuit of educational objectives, more adept at goal orientation, and better equipped to nurture positive interpersonal relationships with peers, subordinates, and superiors (Goleman, 1995; Mayer et al., 2000).

Furthermore, individuals with high emotional intelligence exhibit an intrinsic drive for self-improvement and efficacy while safeguarding their mental well-being. They contribute to creating a conducive climate within the school, steering the organization toward success and progress (Naqvi et al., 2016; Susanto et al., 2019).

Notably, it is deemed essential for educators to maintain emotional equilibrium, allowing them to apprehend their own emotional states. This self-awareness is pivotal in assuaging anxiety and, subsequently, fostering empathy towards their students (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Armed with

this emotional self-recognition and an astute understanding of student behavior, educators are better equipped to navigate all situations with fairness and impartiality. They become architects of a positive learning environment, fostering cooperation, trust, and motivation among their students (Parker et al., 2009).

Moreover, educators endowed with a well-developed emotional intelligence quotient wield a positive influence on their students. They impart engaging educational content with compelling pedagogical methodologies. As such, they serve as paragons, shaping the social and emotional foundations that underpin their students' character development (Jennings & Greenberg, 2009). Consequently, individuals rich in emotional and social acumen are poised to facilitate the emotional maturation of students, contributing to the development of emotional literacy among the youth (Kim & Hong, 2019).

In summation, emotional intelligence stands as a linchpin in the educational arena, affecting not only the professional journey of educators but also the holistic growth and development of students. Its influence reverberates through the classroom, molding young minds and nurturing future leaders, rendering the role of educators increasingly paramount in our ever-evolving educational landscape.

### **Conclusion:**

In the realm of education, the role of emotional intelligence (EI) is paramount, profoundly impacting the teaching and learning experience. This review underscores that EI, with its facets of self-awareness, emotion control, social awareness, and relationship management, has evolved from a concept rooted in the past to a critical factor in today's educational landscape. It has become the linchpin that empowers educators to not only excel in their roles but also profoundly influence student outcomes.

Educators, in the modern, fast-paced educational environment, face a multifaceted mission. They are no longer just disseminators of knowledge; they are also stewards of emotional and social development. The research is unequivocal: emotional intelligence equips teachers with the means to excel professionally, fostering cooperation, trust, and motivation, and nurturing the emotional literacy of the next generation. It stands as a tangible force that shapes the educational journey, sets students on a path toward holistic development, and transforms teaching into a collaborative endeavor where emotional acumen is as essential as academic knowledge.

As we reflect on this comprehensive exploration, it is clear that emotional intelligence is more than a theoretical construct. It is a dynamic, evolving force that shapes the education of today and tomorrow. It elevates teaching effectiveness, fosters the emotional development of students, and leaves an indelible mark on the trajectory of education. In the ever-evolving educational landscape, emotional intelligence remains a steadfast ally, ensuring that excellence is fostered and cherished in every classroom.

### **References:**

- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? Cham: Springer.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gottman, J. (2000). *The emotional intelligence of children*. Athens: Ellinika Grammata.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International journal of educational research*, 35(5), 503-527.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.



## Theoretical article

### ХИПНОЗАТА КАТО МЕТОД В ПСИХОТЕРАПИЯТА. РЕГРЕСИЯ ВЪВ ВЪЗРАСТТА. РЕГРЕСИВНИ ПРОГРАМИ В ХИПНОТЕРАПИЯТА

### HYPNOSIS AS A METHOD IN PSYCHOTHERAPY. REGRESSION IN AGE. REGRESSIVE PROGRAMS IN HYPNOTHERAPY.

**Kiril Velkov, Ph.D. student\***

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

Email: [kiril.m.velkov@gmail.com](mailto:kiril.m.velkov@gmail.com)

#### **Резюме**

*Хипнозата е състояние на променено съзнание, което може да бъде постигнато, чрез индукция включваща серия от инструкции, подкрепени от спокойна и монотонна реч имащи за цел релаксация на мозъка и намаляване нивата на съзнателен контрол. Хипнотичният феномен регресията във възрастта е интересен и необичаен начин за работа с миналото. Тази техника може да помогне на човек да се свърже със своите детски спомени и да работи с тях за да промени негативни убеждения създаващи комплицираност в реалността. В доклада се разглеждат различните техники за регресия във възрастта чрез хипноза, методи на визуализация, насочване на вниманието и пренасочване на емоциите. Също така и различни методи за работа с негативни убеждения и емоции, които могат да се появят по време на регресията. Обсъждат се резултати от най-новите изследвания в конкретната област. Направени са изводи и заключения потвърждаващи, че тази техника е един ефективен начин за работа, който може да се използва като допълнителен метод в психотерапията.*

*Ключови думи: хипноза, регресия, визуализация, негативни преживявания, емоции.*

#### **Abstract**

*Hypnosis is a state of altered consciousness that can be achieved through induction involving a series of instructions supported by calm and monotonous speech aimed at relaxing the brain and reducing levels of conscious control. The hypnotic phenomenon of age regression is an interesting and unusual way of working with the past. This technique can help a person connect with their childhood memories and work with them to change negative beliefs that create complicity in reality. The report examines the various age regression techniques through hypnosis, visualization methods, mindfulness, and emotion redirection. Also, different methods of working with negative beliefs and emotions that may appear during the regression. Results of the latest research in the specific field are discussed. Inferences and conclusions have been made confirming that this technique is an effective way of working that can be used as an additional method in psychotherapy.*

*Key words: hypnosis, regression, visualization, negative experiences, emotions.*

#### **1. Психотерапевтични модалности.**

Общата тенденция показва, че психотерапията има потенциала да бъде полезна и ефективна в подпомагането на хората да преодолеят психическите проблеми и да подобрят своето благополучие. Има множество научни изследвания, които подкрепят ефективността на различни психотерапевтични методи. Резултатите от изследванията показват, че около 80-85% от клиентите, които получават психотерапия, се ползват от някаква степен на положителна промяна или подобрение. Мета-анализи на резултатите от над 400 изследвания и повече от 80 000 клиенти подкрепят ефективността на психотерапията в различни контексти и за различни психически



проблеми (Wampold, B., et al 2010). Методите, които намират приложение в психотерапията са най-разнообразни. Множеството съществуващи подходи налага тяхното класифициране. Традиционното делене от първата половина на ХХ век е на закриващи и откриващи методи. Откриващите методи са насочени към разкриване на по-дълбоки слоеве на съзнанието и осъзнаване на скрити мотивации, травми или несъзнателни процеси. Чрез разравяне, катарзис, анализа и разбиране на тези вътрешни аспекти, може да се промени негативния опит и да се развие здравословно функциониране и взаимодействие. Към откриващите или насочени към осъзнаване техники се причислява преди всичко класическата психоанализа на Фройд центрирана в незадоволените инстинкти и опитите от ранното детство влияещи върху психическото функциониране. Близки до нея са центрираната към клиента /ориентирана към личността му/ разговорна терапия по Роджърс и психоаналитичната груповата терапия. Психодинамичната терапия основана на принципите и методите на психоанализата модифицирана и доразвита с приноси от Юнг, Адлер и Клайн. Екзистенциална терапия в лицето на Роло Мей със своя фокус върху човешката свобода и смърт, избора и смисъла на живота, личната отговорност и удовлетвореност от съществуването (May, 2019). Гешалт терапията на Фриц и Лора Пърлс като интегративен подход разбира човешкото преживяване и действия в контекста на цялостното им съществуване, подчертава значението на настоящия момент и изживяването в него (Perls, 1992). Людвиг фон Берталанфи и Вирджиния Сатир, известни с приноса си към развитието на общата системна теория и терапия подчертават, че проблемите и симптомите на един член на системата са взаимосвързани с динамиката и комуникацията в цялата система (Bertalanffy, 1976; Satir, 1983). Важно е да се отбележи, че откриващите методи могат да изискват повече време и процес за постигане на промяна работейки с по-дълбоките и комплексни аспекти на психиката. Те се фокусират не само върху симптомите, но и върху разбирането и преобразуването на вътрешния свят, което може да доведе до по-дълготрайни и трансформативни резултати в психическото благополучие. Закриващите методи в психотерапията се фокусират върху идентифициране и промяна на симптомите и имат за цел да предоставят конкретни инструменти и умения на клиента помагайки му да се справя с проблеми, като тревожност, депресия, фобии и други психически състояния. Тези методи са заравящи, сугестивни и насочват вниманието към индикацията и признаците стремейки се да ги намалят или премахнат.

Аарън Бек бащата на модерната когнитивно-поведенческа терапия се фокусира върху промяната на поведенческите модели и навици. Създава модел на когнитивното функциониране, който подчертава влиянието на негативни мисли, нереалистични убеждения и изкривени когнитивни схеми върху емоционалното и поведенческото функциониране на индивида (Beck, 1975). Дъщеря му Джудит Бек разширява приложението на когнитивната терапия в области като тревожност и депресия (Beck, 1995). Албърт Елис и Робърт Харпър надграждат с рационално-емотивната поведенческа терапия основава на идеята, че емоции се формират от ирационални мисли и убеждения (Ellis & Harper, 1975). Въпреки че психодинамичната терапия е известна със своят обикновено по-дълготраен и проучващ характер, краткосрочната психодинамична терапия се фокусира върху постигането на интензивно и насочено лечение със специфични резултати в рамките от 10 до 40 сесии. Ханс Струп и Джефри Биндер съавтори представят модел за краткосрочна психодинамична терапия (Strupp & Binder, 1985). Хабиб Даванлу (Habib Davanloo) предлага директна работа със съпротивата и отблъскването, като насърчава бързи промени и проникване в подсъзнателните конфликти (Abbass, 2015). Петер Хобсън изследва подсъзнателните мисли, емоции и конфликти, които влияят върху поведението и предлага преработка, чрез осъзнаване и изследване на подсъзнателните динамики и преживявания, за развиване на по-здрави и функционални стратегии за справяне (Hobson, 2016). Към закриващите принадлежат хипнозата и автогенният тренинг. Сугестивните техники се опират преди всичко върху емоционалното повлияване, което до голяма степен "заобикаля" логиката и разума. Внушението може да се прилага както в будно, така и в изкуствено предизвикано състояние /хипноза/. Сугестивното въздействие се осъществява пряко или косвено. Закриващите методи се

разделят на “външносугестивни” и “автосугестивни”. При външната сугестия въздействието произлиза от терапевта, а при автосугестията – от самия пациент /клиент/. Въпреки че закриващите методи са насочени към облекчаване на симптомите, те не винаги достигат до коренната причина на проблема. Затова в психотерапията често се комбинират с откриващи методи, които помагат на клиента да разбере по-дълбоките причини и значението на техните преживявания. Различните методи на психотерапия имат различни теоретични основи, стратегии и техники. Някои се фокусират повече върху когнитивните процеси и мисловните модели, други акцентират върху емоционалните и отношенческите аспекти. Има и методи, които се основават на промяна на поведението и научаването или на дълбоката изследователска работа със съзнанието и неосъзнатото. Независимо от избора на метод или подход, целта на психотерапията е да предлага промяна, растеж и постигане на по-добро психично благополучие. Конкретните цели на лечението могат да варират в зависимост от индивидуалните нужди и проблеми. Всеки човек реагира специално и конкретно на различните методи на психотерапията, важно е да се намери подходящата терапевтична стратегия. Това позволява персонализиране на терапията и постигане на най-добрите резултати. Също така, трябва да се отбележи, че психотерапията не е единствената форма на лечение, значимо е да се има предвид цялостният клиничен контекст и да се разгледат и други възможности за лечение.

### 2. Хипноза и хипнотерапия.

Корените на хипнозата и хипнотерапията могат да се открият още в най-дълбока древност, когато шаманите и жреците са изпълнявали лечителски и религиозни функции в тогавашното общество. Те много добре са познавали и използвали силата на сугестията и трансовите състояния. Различните религии също се опират на тях – човек може да изпадне в транс с помощта на молитва, съзерцание, продължителен пост, бдение, специфично дишане, медитация, ритуален танц, и много други.

Съвременната история на лечебния транс се свързва с името на Франц Антон Месмер, австрийски лекар, живял през 18 век. Месмер е известен с разработването на метод, наречен "месмеризъм" или "месмерово лечение". Според него съществува универсална енергия, която може да бъде пренасочена към пациента чрез магнитни полета. Месмер използва специални техники, като поставяне на магнити и въртене на метални шишета с течности, за да индуцира трансово състояние при пациентите си. Въпреки че методът на Месмер е бил обект на противоречия и критика, той е оказал влияние върху развитието на някои съвременни методи в областта на психотерапията, като хипноза и други форми на трансово лечение (Vasilatos, 2004). След Месмер, понятието за транс се развива и еволюира в различни контексти и методи, включително психоанализата, хипнотерапията и когнитивно-поведенческата терапия.

Възгледът на Месмер не бил оригинален дори за времето си, тъй като идеите били заимствани в голяма степен от трудовете на Парацелз и Мийд – приятел и последовател на Нютон. Сеансите на Месмер обаче били изключително зрелищни и пропити с мистика, особено масовите изцелявания. При тях е бил неизбежен ефектът на психическото заразяване, който задължително се проявява в една такава голяма група от болни с много общи черти. Независимо от грешките, които допуска, Месмер допринася за създаването на определени психотерапевтични техники. Популярността му по онова време насочва вниманието на известни учени и лекари към трансовото състояние. Всеки един от тях подпомага за разбулването на мистерията, присъща на този феномен. Кръстник на хипнозата е Джеймс Брейд (James Braid) натурален философ, джентълмен учен и любознателен, прозорлив, структуриран мислител, утвърден и уважаван шотландски лекар и хирург. Известен е със своята значителна роля в популяризирането и признаването на хипнозата като метод за лечение и изследване. На 13 ноември 1841 г. се среща с магнетичния демонстратор Чарлз Лафонтен и присъства на разговор за животинския магнетизъм. На тази среща Брейд не само опровергава твърденията за магнитна сила, но разкрива и демонстрира физическите (а не метафизичните) тайни на процедурите на Лафонтен. На тази среща Брейд също така презентира собствените си открития и теоретични обяснения, като подчертава, че хипнозата не е свързана с магнитни полета, а по-скоро е феномен, който може да

бъде обяснен като промяна в съзнанието и вниманието (Yeates, 2018). В своя труд “Неврохипнология” замества приетите до тогава термини “магнетизъм” и “месмеризъм” с термина “хипнотизъм”, който добива широка популярност Braid, J. (2010). По-късно Брейд достига до заключението, че основни феномени на хипнотизма като катаlepsия, анестезия и амнезия, могат да бъдат постигнати и без внушение на сън. Той се опитва да замени “хипнотизъм” с “моноидеизъм” /съсредоточаване върху една идея, образ, но новият термин не получава популярността на “хипнотизъм”. Като последовател на „животинския магнетизъм” на Месмер може да се спомене Арман-Марк-Жак Шастане, маркиз дьо Пюисегюр (1751-1825), който прави важна крачка напред, свързвайки хипнозата със съня. Веднъж Пюисегюр връщайки се в имението си, влязъл в къщата на двадесет и три годишният Виктор Рас, местен пастир в продължение на няколко поколения. Той страдал от задръствания в белите дробове и треска. Пюисегюр започва да „магнетизира“ ( хипнотизира ), чрез размахващи движения на ръцете по тялото на човека. За изненада на маркиза, ефектът от магнитните сеанси, показва различен ефект в сравнение с „жестоката криза“, която наблюдава при презентациите на Месмер в Париж. Докато подложените на „насилие“ („магнетизираните“, „хипнотизираните“) пациенти изпитвали състояние на интензивна възбуда, Виктор заспа спокойно няколко минути по-късно. Пюисегюр осъзнава, че Виктор е изпаднал в необичайно състояние на съзнанието, а не спи нормално. Буден в съня си, говори на глас, отговаря на въпроси и показва много по-светъл ум, отколкото в нормалното си състояние (Gauld, 1992). Заслужава внимание и една пренебрегната фигура в историята на хипнозата – абат Хосе Фария (1755-1819), роден като Хосе Кустодио де Фариа, на западния бряг на Индия, в Гоа. Завършва докторска степен по теология през 1780 г., премества се в Париж и през 1813 г. се присъединява към авангарда в месмеризма. Лекува около 5000 надзиратели публично и свързва волята на пациента, самовнушението и властта на ума над тялото с „ясен сън“. Критикува „безполезността на магнитната течност“ и пръв изследва явлението от психологическа гледна точка в единствения си труд „Причината за осъзнатия сън или изследване на природата на човека“ (De La Cause du Sommeil Lucide Ou Étude de la Nature de L'Homme), (Roberts, 2016).

В края на XIX век принос към развитието на теорията на хипнозата дава и френският лекар Жан-Мартен Шарко (Jean-Martin Charcot), професор по патологична анатомия в Парижкия университет през 1872 г. и професор по неврология през 1882 г. който пръв заговаря за податливост на хипноза и описва трите основни степени на дълбочина на хипнотичния транс – лека, средна и дълбока хипноза. Тези три степени нарича съответно „сомнолентност“, „хипотаксия“ и „сомнамбулизъм“. Според него колкото по-дълбок е хипнотичният транс, толкова по-безпрекословно се изпълняват инструкциите на хипнотизатора (Schneck, 1961). Много известни учени и медици като Фройд, Павлов, Бине, Жане, Куе и др. прибавят до помощта на хипнозата в различни етапи от работата си.

Огроман скок в тази област на познанието извършва американският психолог Кларк Хъл ( Clark Leonard Hull) водеща фигура в областта на поведенческата наука известен със своята работа в областта на мотивацията, ученето и формулирането на теорията на дефицит-компенсацията. Вярва, че хипнотичните внушения за хипермнезия могат да съживят далечни спомени, като тези от ранно детство. Поставя началото на експерименталната хипноза и свързва хипнозата с бихейвиоризма. Изчиства хипнотичната практика от мистичния ритуализъм и разгръща съвременния научен възглед за трансовите състояния и феномени (Hull, 2002). Революционер в областта е американски психиатър Милтън Ериксон (Milton Hyland Erickson) основател и президент на Американското общество за клинична хипноза. Разделя хипнозата на традиционна и ериксоновска (нетрадиционна) с принципи срещани в практики, съществуващи много по-рано от времето на Месмер, а именно, че хипнотичният транс е естествено състояние на човешката психика, присъщо на всеки. Ериксън установява, че индиректната хипноза е фин, респектиращ метод, използващ езика на тялото, сякаш „засажда идеи“ в подсъзнанието чрез истории и метафори водещи до терапевтична промяна в поведението. Моделът на Милтън се фокусира върху три аспекта: Рапорт – Изграждане на емпатична връзка с

клиента, чрез вербална комуникация включваща „отразяване“ на езика на тялото на субекта, като се избягва „мимикрия“, водеща до обратен ефект. Претоварване на съзнателното внимание – Чрез разсейване на съзнателния ум с неяснота, неопределеност и двусмислие, човек е в състояние да отвори несъзнаваното за промяна. Непряка комуникация – непрякото внушение е по-фин и успешен начин за предизвикване на промяна (Erickson & Rossi, 1979). Психоневрологът В. М. Бехтерев, разработва метод на колективна хипноза, който използва при групово лечение на пациенти. Техника е въведена през 1912 г. и в комбинация с други терапевтични методи успешно лекува органични заболявания и невротични разстройства (Bekhterev, 2016).

Академичния физиолог И. П. Павлов установява, че в основата на умствената дейност са два основни взаимно противоположни и въпреки това тясно свързани нервни процеса - възбуждане и инхибиране. В основата на повишената внушаемост е намаляването на работоспособността на кортикалните клетки, което причинява тяхното по-леко инхибиране (Platonov, 1957). В катедра по психотерапия на руската медицинска академия за непрекъснато професионално обучение (РМАНПО) трима изследователи - доктор на биологичните науки Н. А. Аладжалова, доктор на медицинските науки професор В. Е. Рожнов и психотерапевтът С. А. Каменецки съвместно изследват свръхбавните колебания на човешкия мозък в хипнотично състояние. Установяват характерна крива на промените обуславяща хипнозата като качествено независим режим на работа на мозъка, който не е подобен нито на съня, нито на бодърстването. Заклучават, че първостепенно място във хипнотичният транс принадлежи на терапевта (целенасочеността на неговото вдъхновяващо въздействие, искреността и изразителността на интонациите по време на предложения, хармонията и последователността на тяхното семантично съдържание), както и значимите нагласи на субекта (към самата процедура, отношението към социалната среда, личностни черти). В дълбокия стадий на хипнозата (сомнамбулизъм) тази доминираща роля на несъзнателните психологически фактори се проявява особено ясно и тяхното влияние става неразделно, надминавайки по силата си дори биологично значимите (Aladzhhalova et. al. 1979). Известният руски психотерапевт В. Л. Райков дълги години работи върху активирането на творческия процес в състояние на хипноза. Неговите научни изследвания показват, че хипнозата като психическо състояние е форма на повишена готовност на психиката да възприема информация, да я обработва и внедрява в дейността. Резултатът е повишена контролируемост на почти всички функции на тялото (Raykov, 1983).

Българските учени имат своето място в идейното и практическото развитие на хипнозата и внушението.

Д-р Кирил Чолаков е посветен на психологията и психотерапията, а в практически план - на създаване на метод за психотерапия, наречен „кортико-динамична декапсулация катарзисен метод, при който в състояние на хипноза, за да се разтовари емоционалният заряд, стресовите преживявания се изживяват отново“ (Cholakov, 1965).

Изложен в монография през 1933 година, този метод не е изгубил значимостта си и днес. През 50-те години на XX век д-р Георги Лозанов използва хипнозата в своята лечебна и изследователска дейност. Извършва хипнотични изследвания, чрез метода възрастова регресия и достига до извода, че най-вероятно механизмите на хипермнезията (свръхприпомнянето) се разширяват непосредствено и върху двигателните функции (Lozanov, 1955).

Д-р Никола Кръстников, психиатър, създава оригинален психотерапевтичен метод за лечение на неврозите, наречен „репродукция на патогенни афективни изживявания“. При тази техника „екмнезията“ (спомнянето и повторното преживяване на забравени психотравми) минава през три закономерни и точно описани стадия:

Първи стадий – изплуване от забрава на органните усещания, съпровождащи психотравмата (органна фаза).

Втори стадий - стадий на репродукция на емоции и афекти.

Трети стадий – стадий на репродукция на предметно съдържание на психотравмата (представна фаза). Кръстников отбелязва, че при психотравмата свръхсилният афект е разкъсал (дисоцирал) съставките на цялостното преживяване и в съзнания свят на невротика са

останали само елементи от органните усещания или от афективната група. При репродукцията дисоциираните съставки отново се обединяват, осъзнават и действат оздравително (Dimitrov & Krestnikov, 1968). Отъждествяването на хипнотизирания с други лица позволява да се постигне отстраняване на ценностната нагласа, която се получава при конфликти на основата на кататимни (сврѣхценностни) отношения и довежда до невротични сривове и създаване на нова нагласа, почиваща на по-справедливо отношение към действителността. Такава емоционална ценностна пренагласа към известен конфликт се получава, като на хипнотизирания се внуши да изживее психотравмената случка в ролята на своя опонент. Така лекуваният получава възможност да почувствува емоционално основанията и на своя противник и да се освободи от ценностната нагласа, с която е влязъл в конфликта и се е травмирал. Отстранява се по този начин кататимното отношение към спора и се създава възможност за разглеждането му на по-високо нравствено ниво, а с това се постига и освобождаване от травмиращото действие на конфликта. Този начин дава бързи лечебни резултати, но за съжаление има ограничена приложимост — може да се използва само при монотравмени неврози, произлезли от конфликти с определено лице, и то когато позициите на лекувания не са били правилни. Работата на Кръстников е продължена от проф. Васил Йончев като доразвива метода към психо- катарзисната психотерапия, чрез повторното изживяване на психотравмите. Теоретичната основа на Йончев коренно се различава от тази на предшественика си. Освен това някои особености в техниката на провеждането придават самостоятелност и оригиналност (Yonchev, 1984). Въпреки големите успехи на съвременната психофармакология лечебното приложение на хипнозата не губи своята актуалност. В книгата си „Лечебна хипноза“ онаглеждава хипнозата като лечебно средство. Разглежда кортико-динамична декапсулация по време на електросън. Хипнозното състояние може да се получи и с помощта на импулсивни токове. Такава методика се използва успешно при лечение на алкохолици. Обсъжда приложението на хипнозата в съдебната медицина, станала предмет на многобройни публикации. Очертава три основни въпроса: престъпление и хипноза, използване на хипнозата за изясняване на обстоятелства и вменяемост на лицата в хипнозно състояние. По този начин и българската медицинска наука прави скромни приноси в развитието на психотерапията.

Днес в България, в Българска асоциация по хипноза и хипнотерапия /БАХХ/ е член и акредитиран обучителен център на Европейското дружество по хипноза /ESH/. Българският закон за народното здраве /Държавен вестник, бр.86, 06.11.1973 год., чл.31/ разглежда хипнозата като временна промяна на съзнанието на човека, прилагаща се само в лечебно-профилактични заведения от болничен, санаториален или поликлиничен тип от лекари, стоматолози или психолози, които работят в тях. Законът и инструкцията към него имат съществени недостатъци разглеждащи паралелно /заедно/ хипнозата и упоаяването, а това налага промени в закона (Tsanov, 2017).

### 3. Феномени на хипнозата.

Според когнитивната наука феноменът хипноза може да се определи като "влизване в роля чрез отговор на очакване". Тоест съзнателното, с вяра очаквано и желано приемане на ролята на хипнотизиран водят до потъване в реален хипнотичен транс. То е нещо много по-обикновено, реално, безобидно, приятно, простичко и естествено. То е едно приятно и целебно състояние на отпускане на тялото и ума, при което човек е в пълен контрол над всичко ставащо (Baev, 2011). По време на хипнотичния транс се наблюдават множество феномени. Най-често те се изразяват във фиксиран поглед с последващо затваряне на очите, известна забавеност на движенията или неподвижност, каталепсия на крайниците, отсъствие на спонтанност, на инициатива и желание за говорене. Човек обаче може да бъде и с отворени очи, да ходи, да извършва различни действия, да пише, да рисува, да говори. По-малко се знае за такива феномени на хипнозата като хипнозните сънища, халюцинациите /обонятелни, слухови, зрителни/, пост-хипнотичните внушения, спонтанните или внушените промени в чувствителността, хипермнезията, амнезията, деперсонализацията, предизвиканите сънища, регресията и прогресията във възрастта, промяната на възприемането на времето, дисоциирането,

автоматичното писане и рисуване, левитацията. Всички те намират широко приложение в хипнотерапията. Тук се разглежда по-подробно регресия във възрастта.

Хипнозната регресия във възрастта може да бъде частична и пълна. При частична регресия лицето има усещането, че е в някоя по-ранна и едновременно в действителната си възраст, възприема обстановката в кабинета и хипнотизатора. Възможно е да се наблюдава и сменящо се усещане, че ту е в по-ранна, ту в действителната си възраст. При пълна регресия преживяването изцяло се премества в по-ранната възраст, знание за по-късните събития липсва, хипнотизираният в много от случаите дори не разпознава своя терапевт. Тя представлява повторно изживяване на събитията. Преди да пристъпи към връщане във възрастта, психотерапевтът трябва да узнае действителната възраст на своя пациент. С помощта на пряка или косвена сугестия той внушава на лицето, че вече не е на действителната си възраст, а на определена, по-ранна възраст, че е в класната стая, че постепенно става по-малък/а, че е например на четири годинки и още по-назад – някъде на три годинки и т.н. /езикът на хипнотерапевта трябва да е съобразен с годините, на които е върнато лицето/. Също така, за постигането на възрастова регресия, може да се внуши разлистване в обратен ред на “книгата на времето”, в илюстрациите на която пациентът вижда себе си, или в която той ту е на една, ту на друга възраст /объркване във времето/. След това се преминава към плавно “слизане” във възрастта. Хипнотерапевтът говори в сегашно време. Настъпват промени в познавателното равнище, почерка и рисунките на върнатите в по-ранни години от живота клиенти. Прави впечатление характерното за децата писане с големи, печатни букви. Почеркът съответства на възрастта на регресията. Променят се също така и рисунките на пациентите – те носят особеностите на съответната възраст. При хипнозната регресия позата, моториката, мимиките, жестовете, начина на говорене, отговарят на характерните за съответните години. Има изследвания, показващи наличието и на физиологични промени, присъщи за по-ранната възраст. При частичната регресия детските нагласи и поведение в по-голямата си част са резултат от представата на възрастния за детето. При пълната регресия лицето живее с нагласите и поведението на детето. Работата завършва със съобщаването на хипнотизирания, че отново е на действителната си възраст. Може да се посочи и действителната дата.

В хипнотерапията регресията във възрастта се използва за изучаване на миналото, причината за симптомите, за откриване на достъп към забравени преживявания. Тя помага за повторното изживяване на неприятни събития и освобождаването от свързаните с тях емоции. Възможно е и случайно попадане на травмиращи преживявания в определена възраст. За разлика от други психотерапевтични методи, където за травмите много се говори и се стига до освобождаване от тях предимно на интелектуално ниво, в хипнотерапията, с използването на регресия във възрастта, отреагирането е на емоционално ниво и с пълна сила. То продължава до превръщането на травмиращите събития в нетравмиращи и до изчезването на симптомите. Обикновено този ефект се постига най-много за 10-12 психотерапевтични сесии.

#### 4. Въвеждане, задълбочаване и извеждане от хипноза.

Според обобщените резултати на множество международни изследвания податливостта на хипноза сред децата и лицата до 55 годишна възраст се разпределя в проценти по следния начин (Benham, G. et al (2002), Montgomery, G. et al (2011), Naäring, G. et al (2001)):

- Неподатливи на хипноза – 14%;
- Влизащи в лека хипноза /сомнолентност/ – 37%;
- Влизащи в средно дълбока хипноза /хипотаксия/ – 26%;
- Влизащи в дълбока хипноза /сомнамбулизъм/ – 23%.

Въвеждането в хипноза се осъществява в добре затоплено, тихо и комфортно помещение. Важно е пациентът да желае достигането на лечебния транс и да има доверие в терапевта. За целта, преди преминаването към индукцията, хипнотерапевтът разяснява на своя клиент по директен или индиректен начин какво представлява хипнозата. Чрез превръщането на неизвестното в известно и понятно, то престава да бъде плашещо, поражда интерес и желание да

бъде опознато още по-добре. Този кратък разговор създава партньорска атмосфера, премахва съществуващите страхове и съпротиви, пациентът става по-лесно внушаем. За предпочитане е, още от началото на хипнотерапевтичната сесия, комуникацията между терапевта и клиента да се осъществява във второ лице, единствено число (Tsanov, 2021).

След тези първи стъпки се преминава към пробите за внушаемост. Те са стандартни и обикновено разкриват намеренията на терапевта за оказване на някакво влияние върху пациента. Едни от най-популярните проби за хипнабилност са:

- Пробата с накланяне на тялото напред или назад – терапевтът приканва изследваното лице да застане право, с прибрани крака и затворени очи. Целта е, чрез директни или индиректни внушения, да го накара да залитне в дадена посока.

- Предиизвикване на левитация или тежест в ръката.

- Тестът за приближаване на ръцете – изследваното лице се приканва да държи ръце пред тялото си така, че дланите му да бъдат една срещу друга. След това терапевтът започва да внушава, че те се привличат /напр. като два магнита/, че някаква сила ги придърпва една към друга и т.н.

- Методът, внушаващ сключване на ръцете и невъзможност или трудност при отварянето, раздалечаването им

- Внушаване на тежест в клепачите и последващо затваряне на очите

- Следене на речника на изследваното лице – дали използва думи, изрази и средства, които е приел или заимствал от терапевта. Те са сигурен показател, че над него има вече някакво определено влияние. Често пъти от пробите за внушаемост може да се премине към същинската хипнотична индукция. При въвеждането в хипноза е важно да се отстрани пасивното внимание на клиента. Това може да стане чрез: фиксация на погледа върху блестящ предмет, светлина или точка на тавана; ръкуване; разказ; внушени движения, усещания или зрителни представи; броене или друг подход. По време на индукцията хипнотерапевтът говори бавно и спокойно, обикновено във второ лице, единствено число, в ритъма на дишане на пациента /на издишване/. Внушенията са за потъване, слизване надолу, заспиване. За задълбочаването на хипнотичния транс помагат: спонтанно възникналите у пациента движения, върху които терапевтът акцентира, а при необходимост и усилва; предиизвиканите от терапевта реакции, движения, усещания и представи; директните и индиректните внушения за нещо, което със сигурност ще се случи; автоматичното писане и рисуване под хипноза; неколкочкратното редуване на потъване в хипноза, сънуване и будене, както и множество други подходи (Tsanov, 2017,2021).

Индикатори, сочещи наличието на транс у клиента: фиксиран поглед, намалено премигване, самопроизволно затваряне на клепачите; намалена физическа активност и занижен мускулен тонус; трудност или нежелание за говорене; изменение на дишането – обикновено то става по-бавно, по-равномерно и по-дълбоко; липса на лицева експресия; загуба или понижаване на ориентировъчните критерии – хипнотизираният не реагира на шум в стаята, на необичайно действие или поведение от страна на присъстващи в помещението други лица; промяна в цвета на лицето; промяна в гласа – обикновено той става тих, почти шепнеш, монотонен, интонацията се променя; самопроизволни идеомоторни движения; буквална и еднозначна реч.

Внушенията, които се направят по време на хипнотичния транс могат да са насочени както към отстраняването на болестния симптом, така и към възприемането на благоприятни нагласи от страна на клиента.

Извеждането от хипноза обикновено става по обратния път на въвеждането. Гласът на терапевта се усилва, става по-енергичен. Ако за въвеждането в хипнотичния транс е използвано внушението: “С всяко следващо издишване потъваш все по-дълбоко в това състояние”, то при извеждането може да се каже: “С всяко следващо вдишване ставаш все по-буден и по-буден” (Tsanov, 2007,2013,2015). На този завършващ етап от сеанса могат да се включат и елементи, които връщат към реалността като: “И сега е хубаво да си помислиш с какъв автобус ще се прибереш” или “Възможно е пред очите ти да се появят всички неща, които трябва да свършиш до вечерта.” Желателно е, при извеждането от хипноза, на клиента да се даде възможност

активно да участва в този процес. Това може да се постигне с помощта на следната или подобна на нея формулировка: “Когато отвориш очи, ще бъдеш съвсем буден.” (Tsanov, 2017). Ако по една или друга причина бъде прекратен контролът върху трансовото състояние, не след дълго преминава в естествен сън, от който хипнотизираният се събужда бодър и отпочинал.

Важно е да се знае, че дълбочината на хипнозата не е еднаква по време на цялата хипнотерапевтичната сесия. Тя непрекъснато се променя. Психотерапевтът работи по-лесно ако пациентът изпадне в дълбок транс, но целта на лечението може да бъде изпълнена във всяка една от трите основни степени на дълбочина на хипнозата.

### 5. Индикации и контраиндикации за хипнотерапевтично лечение

Хипнозата е напълно безопасен и безвреден лечебен метод. С негова помощ пълен оздравителен ефект е възможно да се получи за по-малко от 10-12 хипнотерапевтични сесии. Областите, в които тя може и е длъжна да постигне желания терапевтичен ефект включват: психосоматични разстройства, невротично поведение, емоционални разстройства, тревожност, пост-травматични стресови разстройства, страхове, фобии, депресии, дистрофии, личностови разстройства, справяне със зависимости /тютюнопушене, алкохолизъм, наркомании, патологично комарджийство/, алергии, астма, булимия, анорексия, гризане на нокти, заекване, разстройства на съня, мигрена, тикове, полови дисфункции, стоматология, акушерство, гинекология, увеличаване на бюстовете, спешна медицина, хирургия, болки, изгаряния, кожни заболявания, рак, както и други разстройства и заболявания. Въпреки големият списък от области, в които хипнозата е доказала по неоспорим начин своята ефективност, би било погрешно твърдението, че тя е панацея, че възможностите ѝ са неограничени. Хипнотерапия не се препоръчва например при пациенти с шизофрения. От една страна тези лица трудно влизат в транс, а от друга – той може да утежни състоянието им. Не трябва да се подценява и факта, че в редки случаи е възможно постигнатият оздравителен ефект да има временен характер.

### 6. Регресивни програми.

Възрастовата регресия е способност да се възприеме времето по различен начин. С нейна помощ човек може да възстанови абсолютно точно всеки един миг от живота си. Съзнанието помни всичко, но не винаги има способност да го възпроизведе. С помощта на регресия във възрастта се активира не само психическата, но и физическата памет на тялото. Когато на човек в хипнотичен транс е внушено, че е в трети клас, и получи инструкция от терапевта да напише нещо, той пише с почерка си от въпросният период. Защото за него това е действителната реалност. При внушена възрастова регресия невербалната комуникация можем да бъде изразена със смекчаване на чертите на лицето и придобиване на детско изражение. Това може да е показател, че комуникацията е добра и внушенията действат. Един от възможните случаи за използване на регресия във възрастта е при клиент оплакващ се от страх. Всеки път, когато трябва да се яви на изпит настъпва нерешителност, безпокойство и тревога пречещи на доброто му представяне. Необходимо е да се открие ситуация в миналото при която се е чувствал уверен, спокоен, сигурен в себе си. Тук е важна не е толкова ситуацията, а конкретното усещане и преживяване. В транс да му бъде подадена установка да изпита с пълна сила това чувство на спокойствие и увереност всеки път когато държи химикал в ръката си. Това всъщност представлява котвата, закачена за съответното вътрешно състояние. Изброените по долу програми са от терапевтичната ми работа с клиенти. I. Регресия чрез плавно слизване във възрастта (включено е и автоматично писане или рисуване, възраст на изследваното лице-34 г.): „А аз ти предлагам да се пренесеш в мислите си на едно приятно за теб място. Някои се пренасят на морски бряг. Други в планината или сред природата. Приятно за теб място.” Хипнотерапевтът води въображението, насочва и предоставя необходимото на клиента време за визуализация. Не се препоръчва пренасяне на пациента на конкретно място, важно е да се изживее регресията без значение дали това ще започне да се случва на морски бряг или на някое друго място. Вероятно е и дори се случва често конкретизирането на мястото да доведе до дискомфорт в клиента и да попречи на последващата регресия и цялостна терапия.

След като клиента се пренесе на приятното за него място, хипнотерапевтът иска от него



потвърждение, че това се е случило: „...И когато се пренесеш на приятното за тебе място, дай ми знак за ДА с показалеца на дясната ръка.” (хипнотерапевтът дава обратна връзка, че е регистрирал знака) „И сигурно вече виждаш мястото, и сигурно вече си там. И колкото по-ясно виждаш мястото, толкова по-надълбоко навлизаш в това приятно състояние на отпуснатост, защото днес по странен начин и всеки образ и всяка мисъл и всяка картина, днес всичко въвежда в хипноза (формулировката дава необходимото време на изследваното лице за визуализация и в същото време утилизира представните образи и картини за задълбочаване на хипнозата). „А ти си на приятното за теб място и странно как там се появява книгата на твоя живот. И сигурно вече виждаш цвета на кориците, и сигурно вече я държиш в ръце. Точно така! Започваш да разлистваш страниците в обратен ред. Там си на 27 или на 28 или пък на 31, а може би на 29 години, някъде на 30 годишна възраст.” Прави се известно объркване в годините около възрастта, в която ще се върне изследваното лице. В същото време клиента се насочване назад. След това се фиксират точните години на регресията. „Някъде на 30. Изживей го, защото сигурно е важно за теб! Ще го запомниш!”. По време на изживяването се наблюдава усилено движение на очите под клепачите. Самите преживявания в миналите периоди могат да се използват за задълбочаване на хипнозата. В зависимост от целта на терапията, регресията може да продължи назад във времето: „И още по-назад, някъде на 25 години” (след първоначалното объркване във възрастта, „слизането” в годините се осъществява плавно, например през 5 години). „И още по-назад, някъде на 20 години. Може би в университета (ако в този период клиента е посещавал университет) или с твоите приятели. Изживей го! Ще го запомниш. И още по-назад, някъде на 15. Може би в училище. Може би в класната стая. И ако решиш, можеш да усетиш дори въздуха в класната стая. И всичко става ясно пред теб. Шумовете, обстановката, чиновете, прозорците (въображението се води, насочва се, споменават се предмети или обекти, които със сигурност присъстват, клиентът се „потопя” в преживяването и свързаната с него атмосферата, настройва се да премине от общото към важните за него детайли) И ако решиш в даден момент, можеш да се обърнеш към дъската и да видиш какво пише на нея. Надписа на дъска. Ще го запомниш. Някой може да влезне в класната стая. Запомняш всичко. Знаеш как си облечен. Усещаш материята на дрехите върху тялото, дали са ти удобни и комфортни, дали се чувстваш добре в тях. Запомняш всичко. И още по-назад, някъде на 10 годинки. Може да е пак в училище или с твоите близки. Изживей го! Ще го запомниш. И още по-назад, някъде на пет годинки. Съвсем мъничък. Може да си играеш, може да си със мама и татко (изказа на терапевта е съобразен с езиковите възможности и речника на 5 годишното дете). Точно така, съвсем мъничък, някъде на 5 годинки. Можеш да видиш любимата играчка, да я докоснеш с пръст. А сега аз ще поставя лист и флумастер пред теб (автоматично писане или рисуване – феномен на хипнозата). И когато ти кажа, ще отвориш очи, с тази ръка ще вземеш флумастера и ще нарисуваш, надраскаш или напишеш нещо. И когато тази ръка (дисоциация, отделяне) свърши да рисува, пише или драска, ще изпуснеш флумастера. Звукът от падането на флумастера ще те приспи още повече. (подготвителна инструкция) А сега аз поставям пред теб лист и флумастер (терапевта поставя лист и флумастер върху краката на изследваното лице). Предлагам ти да отвориш очи и да вземеш флумастера. Отвори очи и вземи флумастера, за да нарисуваш, надраскаш или напишеш нещо. Точно така!”. Флумастерът се поставя пред клиента, не му се подава в ръка. Това изискване произтича от обстоятелството, че в детска възраст клиентът може да е бил левичар и в следствие да е бил приучен да пише с дясната ръка. При пълна регресия във възрастта, клиентът рисува или пише бавно, ръката му е несигурна, движенията са треперливи (както на пет годишно дете). Когато регресията изпълни своята терапевтична функция, следва плавно изкачване и връщане в настоящето и в действителната възраст. (В случая отново на 10, 15, 20, 25, 30 и 34 годишна възраст.). Уточнява се настоящата възраст на изследваното лице. Могат да бъдат споменати също така деня, месеца и годината: „И отново на 34 годишна възраст, защото днес сме (ден, месец и година) и ти си на 34.” На всеки етап от регресията, клиентът може да „вземе” това, от което има нужда в настоящето, защото си е негово. Това могат да бъдат определени мисли, усещания, идеи, мечти, психични състояния, способности като смелост и

увереност или пък конкретни умения, които в миналото е притежавал и поради някаква причина е загубил (шофирането с лекота, запомнянето с лекота, комуникативните умения и т.н.). Регресията завършва с формулировка от типа: „И може в миналото да е имало неприятни моменти или събития. Всички хора ги имат, но странно как за теб те са отшумели, отзвучали, останали някъде там назад. А днес сме (ден, месец, година), ти си на 34 и усещаш себе си чудесно!” Подобна сугестия представлява своего рода застраховка. Произтича от съществуващата вероятност по време на регресията клиентът да изживее нещо негативно. Чрез нея му се дава възможност да остави всичко излишно и ненужно някъде там назад. Негативното избледнява, губи своето значение и пациента усеща себе си добре.

II. „И може да се появи спомена или усещането за нещо, случило се някъде преди година, година и половина, две назад. Изживей го, защото сигурно е важно за теб! Точно така! Ще го запомниш. (подобни уводни формулировки насочват назад, към отминали преживявания и събития) И още по-назад, някъде на 22 (клиента се връща в необходимата за целите на терапията възраст). Изживей го! Запомняш важното за теб.”

III. „В някой момент може да се появи усещането, че си на 18 години или пък в пети клас, или може би в първи клас. Сигурно като прескачаш от едно преживяване на друго, ще усетиш, че за теб е по-добре да останеш някъде. Може да се появи усещането, че продължаваш да навлизаш все по-надълбоко в това приятно състояние, в хипноза. Може да имаш усещането, че си будната Елена (името на лицето в хипноза), която отстрани продължава да наблюдава навлизащата в едно приятно състояние Елена. И когато се появят образи или усещания (внушение, че нещо със сигурност ще се случи), просто ги наблюдавай! Може да се появи усещането, че времето започва да се връща назад. И можеш да се сетиш ясно за нещо, което се е случило преди две години, може да е нещо, за което си си мислила в близките дни. Времето продължава да се връща назад. Сега си на 17 год., на 15 год., на 11 год. Сигурно в някакъв момент ще се усетиш в класната стая. Когато видиш нещо, написано на дъската, ми дай знак с показалеца на тази ръка за „да“ (начин за общуване в хипноза). Сигурно има нещо под чина ти. Разговаряш със съученици. А сега си още по-малка. На 5 годинки. Обръщат се към теб по име. Някой те вика. Можеш да си поиграеш. Сега за известно време ще те оставя на 5 годинки, за да си правиш това, което обичаш най-много. И постепенно ставаш по-голяма. На 6 годинки. Сега нещо хубаво преживяваш (насочване към позитивни моменти и събития). След малко ще чуеш пляскане с ръце и ще заспиш още по-дълбоко. На 6 годинки. Когато чуеш пляскането, ще започнеш да сънуваш. Сън, който ще запомниш. Ако искаш, по-късно ще ми го разкажеш. Когато и да кажа думата ОТПУСНИ, съня ще изчезне. А сега пляскам с ръце (леко пляскане). Спи и сънувай! Точно така. Сън, който ще запомниш и ако искаш по-късно ще ми разкажеш.” (регресия във възрастта и хипнозен сън). Отпусни! Сънят изчезва. А ти ставаш по-голяма (плавно връщане в настоящата възраст, в случая 34 години). Защото днес е (ден, месец, година) и ти си на 34. Можеш да останеш още малко време така, колкото на теб ти е необходимо. А аз ти предлагам да се съсредоточиш във вдишванията, да усетиш как със всяко следващо вдишване ставаш все по-будна и по-будна. Ръцете, краката, останалото тялото възвръщат обичайната чувствителност. И когато отвориш очи, ще бъдеш съвсем бодрa, съвсем будна, ще усещаш себе си чудесно”.

IV. „Предлагам ти да оставиш нещата да се случват от само себе си такива, каквито са. И в даден момент сигурно ще почувстваш нещо. Някои го усещат в корема, други по-нагоре или на друго място. Или пък може да се появи определена мисъл в тази глава. Винаги има сигнал. Аз не знам какъв ще е твоя сигнал, но ти ще го разбереш (пасивна формулировка). И в този момент ще се пренесеш на 22 г. възраст (конкретизира се желаната и необходима за терапията възраст). И когато се пренесеш на 22 г. възраст, дай ми знак с показалеца на дясната ръка.”

V. „И може да се появи спомена, усещането за нещо, което е било много приятно, или пък страшно, или много скучно, или забавно, или пък някаква глупава случайност, или някой от онези красиви мигове, които никога не се повтарят по същия начин (пасивна формулировка, която насочва към спомените, връща назад). Предлагам ти да оставиш емоцията да се усилва.

Може да се появи усещането, че виждаш всичко в един цвят, след това в друг, съвсем различен (създава се хипноидно усещане за произволност). Сега всичко уж е в обичайните си цветове, а изглежда някак си особено, може би някак си подсилено. И оставяш усещането (или спомена) да се появи отново. Именно това усещане (или спомен). Хем си Иво (името на изследваното лице), който преживява всичко, хем си Иво, който стои и внимателно наблюдава някъде отстрани (объркване, сменящо се усещане, което служи и за задълбочаване на хипнотичния транс). Минават мисли, образи, картини, усещания, думи, имена. Предлагам ти да изживееш и запомниш важното за теб.”

VI. Часовник на времето: „И странно как се озоваваш в мислите си пред един часовник. Часовникът на времето. И неговите стрелки се завъртат назад. Първо секундите, после минутите, часовете, дните, седмиците, месеците, годините. Завъртат се назад. Като на забързан кадър времето започва да се връща назад. И ти се озоваваш някъде в училище. Някъде във втори клас. Може би в класната стая. Изживей го, защото сигурно е важно за теб! Ще го запомниш!”. С помощта на „часовника на времето”, лицето може да бъде върнато в точно определен ден и час.

VII. Машина на времето: „И странно как се озоваваш в мислите си в една машина. Машината на времето. И тя те пренася някъде там назад. Някъде на 8 годишна възраст.”

VIII. Албум със снимки: „И странно как в ръцете ти се появява албум със снимки. Снимките на твоя живот. Разглеждаш ги. Там има такива, които си спомняш. Появяват се и снимки, които смяташ, че си забравил. Разглеждаш ги. Запомняш важните за теб.” Клиентът може да бъде приканен да разгледа и запомни снимките от точно определена година, месец или ден. Тази техника е използвана при дама на 46 години, която е разбрала, че на 2 годишна възраст е оставена от биологичната си майка в дом за осиновяване. По време на регресията, в дълбока хипноза, вижда както снимки на биологичната си майка, така и свои снимки от времето преди осиновяването и запомня интересувашите я детайли. Изживените по време на регресията образи, картини и детайли се оказват достоверни и реални.

IX. Регресия чрез компютърни метафори или филмов екран: „И странно как се озоваваш в мислите си пред един включен компютър или лаптоп. И сигурно вече виждаш компютъра. Сигурно вече виждаш монитора. А на монитора има различни папки. Обикновено оцветени в жълто. И като се загледаш в папките, ще откриеш папка, която се казва „личен архив”. Отваряш я. А в нея има различни филми. Това са записи на моменти и събития от твоя живот. И като се загледаш в техните заглавия, ще откриеш филм, който се казва „Лято 2017” или „Абитуриентски бал” (епизод от живота на клиента, необходим за терапията) Пускаш го. Гледаш го. Запомняш важните за теб детайли.” Обикновено връщането на лицето се прави най-много до 4-5 годишна възраст. Ако регресията продължи до по-ранни етапи от развитието, съществува риск от загуба на рапорта. Лицето може да спре да разбира подаваните от терапевта инструкции и комуникацията да бъде значително нарушена или да изчезне. А хипнозата е общуване, водене на въображението по пътя към целта на терапията. Желателно е, ако сесията включва регресия във възрастта, да се отдели време преди това за задълбочаване на хипнозата. Но дори и в случаите на лека хипноза (сомнолентност) се наблюдава хипермнезия. От изключително значение е опита на терапевта, неговата способност да води въображението към миналото и целта на терапията. В хипнотерапията, регресията във възрастта се използва за изучаване на миналото на клиента, причината за симптомите, за откриване на достъп към забравени преживявания. Тя помага за повторното изживяване на неприятни събития и спомага за освобождаване от свързаните с тях емоции. Неколкократното изживяване на определено негативно събитие (тук не включвам тежки травмиращи събития), води до десенсибилизация към него. Трудно е да бъде изтрит или премахнат даден негативен спомен. И това не е цел на терапията. Но може да се промени отношението към дадено неприятно или травмиращо събитие, да се промени емоцията, свързана с него. От миналото клиентът „взима” здравето, способности или идеи, от които има нужда в настоящето. Защото това е същото това тяло, същата тази глава, защото той е същия този човек, който както в миналото, така и днес може да усеща себе си добре. По време на хипнотичния транс може клиента спонтанно да попадне в травмиращо събитие. Ако това се случи, не бива

хипнотерапевта незабавно да се опита да изведе лицето от хипноза. Самото преживяване задълбочава степента на транс и затруднява извеждането. Препоръчително е лицето да бъде пренесено в друга възраст и съответно в друго преживяване и след това да бъде изведено от хипноза. За разлика от други психотерапевтични методи, при които за травмите много се говори и се стига до освобождаване от тях предимно на интелектуално ниво, в хипнотерапията, с помощта на регресията във възрастта, отреагирането е на емоционално ниво и е с пълна сила. То продължава до превръщането на травмиращите събития в нетравмиращи и до изчезването на симптомите. Ефективността на регресията във възрастта, чрез хипноза при травматичен стрес е обект на множество международни изследвания.

Извършен мета-анализ на 18 проучвания, в които когнитивно-поведенческата терапия е сравнена със същата терапия, допълнена от хипноза. Резултатите показват, че добавянето на хипноза значително подобрява лечението с над 70%. Ефектите са особено изразени при лечение на затлъстяване, особено при дългосрочно проследяване, което показва, че за разлика от тези в нехипнотично лечение, клиентите, на които е приложена хипнотична индукция, продължават да губят тегло след края на лечението (Kirsch, I. et al 1995). Извършени множество изследвания в института на болницата в Пенсилвания и Университета на Пенсилвания показват, че регресията във възрастта чрез хипноза може да бъде ефективен метод за работа с различни психически проблеми и зависимости (O'Connell, D. et al 1970). При травматичен стрес, хора със зависимост от никотин и сънна парализа са използвани различни техники за регресия, като визуализация и диалог водещи до подобряване на общото психичното здраве. Ефикасността на хипнотерапевтичните техники като лечение на симптоми на посттравматично стресово разстройство (ПТСР) е изследвана чрез мета-аналитични методи. Изследванията са избрани чрез търсене в 29 бази данни от общо 81 проучвания с включени 391 участници. Оценката на размерите на ефекта, след лечение показват, че хипнотерапията има положителен ефект върху симптомите на ПТСР. Общият  $d$  на Cohen е голям (-1,18) и статистически значим ( $p < .001$ ) Siobhan, K. et al (2016). Методът E2R (Emotion, Regression, Repair) е прагматична и иновативна техника за лечение на психологически оплаквания. По време на транс хипнотерапевтът използва емоцията в симптома като нишка за възрастови регресии, често до 3 години. След това пациентът може да идентифицира ситуация, която е предизвикала идентично преживяване. Тази нова емоционална реалност, преживяна в транс, замества фактичката реалност на предишната травма и намалява или дори елиминира настоящото оплакване чрез адаптирано поправяне. Методът работи без предварителен тест за хипнабилност (Mener, E. & Mener, A. 2023).

Хипнозата се свързва с лечението на посттравматично стресово разстройство (ПТСР) по две причини: (1) сходството между хипнотичните явления и симптомите на ПТСР и (2) полезността на хипнозата като средство за лечение. Физическата травма води до внезапно прекъсване на когнитивното и емоционалното преживяване, което често продължава след края на травмата. Това води до симптоми като психогенна амнезия, натрапчиво преживяване на събитието, сякаш се повтаря, вцепняване на отзивчивостта и свръхчувствителност към стимули. Две проучвания показват, че ветерани от Виетнам с ПТСР имат по-високи от нормалните резултати за хипнабилност при стандартизирани тестове. По същия начин е доказано, че историята на физическо насилие в детството е силно свързана с дисоциативни симптоми по-късно в живота. Освен това, дисоциативните симптоми по време и скоро след травматично преживяване предсказват по-късно ПТСР. Официалните хипнотични процедури са особено полезни, тъй като тази популация е силно хипнабилна. Хипнозата, чрез метода регресия във възрастта осигурява контролиран достъп до спомени, които иначе могат да останат извън съзнанието. Новите употреби на хипнозата в психотерапията на жертви на посттравматично стресово разстройство включват свързване на достъпа до дисоциираните травматични спомени с положително им реструктуриране. Травматичното преживяване се вгражда в нов контекст, признавайки безпомощността по време на събитието и въпреки това свързвайки това преживяване с реморализиращи спомени като усилия за самозащита, споделена обич с приятели или способността да се контролира околната среда в други моменти (Spiegel, & Cardena, 1990).

В статия публикувана в американски вестник за клинична хипноза се описва как когнитивната хипнотерапия може да се използва за лечение на посттравматично стресово разстройство (ПТСР). Представят се когнитивно-поведенческите интервенции за посттравматично стресово разстройство, включително подходи, базирани на внимание и приемане. Заклучава се, че емпиричната подкрепа на хипнозата при лечение на различни състояния е значителна; хипнозата е фундаментално когнитивно-поведенческа интервенция; хипнотерапевтичните интервенции със стабилна основа в когнитивно-поведенческата терапия (КПТ) са подходящи за лечение на симптомите на ПТСР; и хипнозата може да бъде полезно допълнение към когнитивно-поведенчески подходи, включително интервенции, базирани на осъзнатост и приемане, за лечение на ПТСР (Lynn, S., et al 2012).

В американско рецензирано медицинско списание е публикувана статия разглеждаща ролята на дисоциативните защити по време и след травматични преживявания; направена е аналогия между основните елементи на формално предизвиканата хипноза - абсорбция, дисоциация и внушаемост и основните елементи на посттравматичното стресово разстройство. Обсъждат се специални проблеми, свързани със сексуалното насилие в детството, включително крайно самообвинение и дълбоко чувство за фрагментация на личността. Използването на възрастова регресия, чрез хипноза при лечението на жертви на сексуално насилие е прегледано, с акцент върху подпомагането на такива пациенти да реструктурират спомените си от преживяването, както чрез прегледа им с по-голям контрол върху физическото им усещане за комфорт и безопасност, така и чрез балансиране на болезнените спомени с признаване на усилията им да защитят себе си или някой друг, който е бил застрашен. Използването на техниката на разделен екран при хипноза е описано с клиничен пример (Spiegel, 1989).

В заключение, регресията във възрастта, чрез хипноза доказва, че може да бъде ефективен метод за работа с различни психически проблеми и зависимости. Ако условният рефлекс се захранва с по-ниско разположени структури, соматичните регулации също са функционално засегнати. Това обяснява големия потенциал на терапевтичния ефект на хипнозата.

## **References**

- Abbass, A. (2015). *Reaching Through Resistance: Advanced Psychotherapy Techniques* Paperback. Baltimore St. Kensington. Seven Leaves Press. ISBN: 978-0988378865.
- Aladzhhalova, N., Rozhnov, V., Kamenetskiy, S. (1979). *Nekotoryye mekhanizmy terapevticheskogo deystviya gipnoza pri nevrozakh*. [Some mechanisms of the therapeutic effect of hypnosis in neuroses]. Kazan. *Nevrozy i psikhologiya*. (2), 180-182.
- Baev, O. (2011). *Hipnoza, NLP, Meditatsiya i Osuznato sunuvane*. [Hypnosis, NLP, Meditation and Lucid Dreaming]. [http://orlinbaev.blogspot.com/p/blog-page\\_21.html](http://orlinbaev.blogspot.com/p/blog-page_21.html)
- Beck, A. (1975). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. Intl Universities Press, ISBN 0-8236-0990-1 .
- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York. The Guilford Press. ISBN: 978-0898628470.
- Bekhterev, V. (2016). *Gipnoz. Vnusheniye. Telepatiya*. [Hypnosis. Suggestion. Telepathy,] Moskva. Mysl. ISBN: 978-5-4224-1108-5
- Benham, G., Smith, N., Nash, M. (2002). Hypnotic susceptibility scales: Are the mean scores increasing? *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 50,(1) DOI: 10.1080/00207140208410087.
- Bertalanffy, L. (1976). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York. George Braziller. ISBN 0-8076-0453-4.

- Braid, J. (2010). *Neurypnology Or The Rationale Of Nervous Sleep: Considered In Relation With Animal Magnetism (1843)*. Kessinger Publishing. ISBN-10 : 1164903004
- Cholakov, K. (1965). *In memoriam*. [In Memorial]. Sofiya, Meditsina i fizkultura.
- Dimitrov, T., Krestnikov, N. (1968). *Über die therapeutische Wirksamkeit und einige Möglichkeiten zur Erweiterung einer bulgarischen psychokathartischen Methode*. [On the therapeutic effectiveness and some possibilities of expanding a Bulgarian psychocathartic method]. Franz Steiner Verlag. *Psychiatry, Neurology and Medical Psychology* 20,(3),106-112
- Ellis, A., Harper, R. (1975). *A Guide to Rational Living*. California. Wilshire Book Company. ISBN: 978-0879804695.
- Erickson, M., Rossi, E. (1979). *Hypnotherapy: An Exploratory Casebook*. Irvington Publishers. ISBN 0-8290-0244-8.
- Gauld, A. (1992). *A history of hypnotism*. Cambridge University Press. doi.org/10.1080/00029157.1993.10403044.
- Hobson, P. (2016). *Brief Psychoanalytic Therapy*. Oxford. University Press. Annotated Edition. New York. Basic Books. ISBN-13 : 978-0198725008
- Hull, C. (2002). (Author) *Hypnosis and Suggestibility: An Experimental Approach*. Crown House Publishing. ISBN: 978-1899836932.
- Kirsch, I., Montgomery, G., & Sapirstein, G. (1995). Hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioral psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 214-220. doi.org/10.1037/0022-006X.63.2.214.
- Lozanov, G. (1955). *Vaprosi na hipnosugestiyata v svetlinata na uchenieto na I. P. Pavlov*. [Issues of hypnosuggestion in the light of the teachings of I.P. Pavlov]. *Savremenna meditsina*, 9, 71–76.
- Lynn, S., Malakataris, A., Condon, L., Maxwell, R. & Cleere, C. (2012). Post-traumatic Stress Disorder: Cognitive Hypnotherapy, Mindfulness, and Acceptance-Based Treatment Approaches. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 54(4), 311-330, DOI: 10.1080/00029157.2011.645913
- May, R. (2019). *Lyubov i volya*. [Love and Will]. Sofiya. Iztok-Zapad. ISBN 0-385-28590-6
- Mener, E., Mener, A. (2023). The E2R (Emotion, regression, repair) method: A case study of this new pragmatic hypnotherapy technique. *National Center for Biotechnology Information*. DOI: 10.1016/j.ctcp.2022.101701
- Montgomery, G., Schnur, J., David, D. (2011). The impact of hypnotic suggestibility in clinical care settings. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis* 59,(3). doi: 10.1080/00207144.2011.570656
- Naäring, G., Roelofs, K., Hoogduin, K. (2001). The stanford hypnotic susceptibility scale, form C: Normative data of a dutch student sample. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 49,(2). DOI:10.1080/00207140108410064
- O'Connell, D. N., Shor, R. E., & Orne, M. T. (1970). Hypnotic age regression: An empirical and methodological analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 76(3), 1-32
- Perls, F. (1992). *Gestalt Therapy Verbatim*. The Gestalt Journal Press. ISBN 9780939266166
- Platonov, K. (1957). *Slovo kak fiziologicheskii i lechebnyy faktor voprosy teorii i praktiki psikhoterapii na osnove ucheniya I. P. Pavlova*. [Word as a physiological and therapeutic factor questions of the theory and practice of psychotherapy based on the teachings of I. P. Pavlov]. Moskva. Meditsina.

- Raykov, V. (1983). *Rol' gipnoza v stimulyatsii psikhologicheskikh usloviy tvorchestva*. [The role of hypnosis in stimulating the psychological conditions of creativity]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 4,(1), 106—115.
- Roberts, M. (2016). Abbé Faria (1756-1819): From Lucid Sleep to Hypnosis. *National Center for Biotechnology Information*. DOI: 10.1176/appi.ajp.2016.16010035
- Satir, V. (1983). *Conjoint Family Therapy*. Science and Behavior Books. ISBN 0-8314-0063-3
- Schneck, J. (1961). Jean-Martin CHARCOT and the history of experimental hypnosis. *National Center for Biotechnology Information*. DOI: 10.1093/jhmas/xvi.3.297
- Siobhan, K., O'Toole, I., Shelby, L., Solomon, I., Stephen, A., Bergdahl, I. (2016). A Meta-Analysis of Hypnotherapeutic Techniques in the Treatment of PTSD Symptoms. *National Center for Biotechnology Information*. DOI: 10.1002/jts.22077
- Spiegel, D., Cardena, E. (1990). New uses of hypnosis in the treatment of posttraumatic stress disorder. *National Center for Biotechnology Information*, 51,(39-43),(44-6).
- Strupp, H., Binder, J. (1985). *Psychotherapy In A New Key: A Guide To Time-limited Dynamic Psychotherapy*. New York City. Basic Books. ISBN: 978-0465067473
- Tsanov, K. (2007). *Hipnoterapiyata e nai-drevniyat nachin za spravyane sus zavisimosti i fobii*. [Hypnotherapy is the oldest way to deal with addictions and phobias]. <https://e-vestnik.bg/2028/>
- Tsanov, K. (2013). *Hipnozata pomaga pri impotentnost*. [Hypnosis helps with impotence]. <https://blitz.bg/article/33135>
- Tsanov, K. (2013). *Autizmat*. [Autism]. Sofia. Lechitel 2013(13). <https://www.lechitel.bg/newspaper.php?s=7&b=377>
- Tsanov, K. (2015). *Hipnozata lekuva zavisimosti*. [Hypnosis cures addictions]. <https://bnr.bg/horizont/post/100557630>
- Tsanov, K. (2017). *Pristrastrastyavane kum kompyuturnite igri v yunosheska vuzrast*. [Addiction to computer games in adolescence]. Sofiya. Propeler. ISBN 978-954-392-468-4
- Tsanov, K. (2021). *S Hipnoza se razdelyate sas zavisimostite*. [With hypnosis, you part with addictions]. <https://www.bgdnes.bg/bulgaria/article/9795106>
- Tsanov, K. (2021). *Vseki mi pokazva svoya lichen pat kam transa*. [Everyone shows me their personal path to trance]. <https://www.obekti.bg/misterii/>
- Vasilatos, J. (2004). *Izgubenite otkritiya*. [The Lost Discoveries]. Sofiya. Bard. ISBN: 954585
- Wampold, B. E., Imel, Z. E., Laska, K. M., Del Re, A. C., & Miller, S. D. (2010). Determining what works in the treatment of PTSD. *Psychological Bulletin*, 136(4), 420-450.
- Yeates, L. (2018). James Braid (II): Mesmerism, Braid's Crucial Experiment, and Braid's Discovery of Neuro-Hypnotism. *Australian Journal of Clinical Hypnotherapy and Hypnosis*. Issue: 1, Volume: 40, Page Numbers: 40-9
- Yonchev V. (1984). *Lechebna khipnoza*. [Therapeutic hypnosis]. Sofiya. Meditsina i fizkultura





---

## Research article

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SOCIAL SKILLS PERFORMANCE IN GREEK PRIMARY SCHOOL TEACHER

**Stergiani Zygopoulou, PhD student**

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

Email: [azigopoulou@yahoo.gr](mailto:azigopoulou@yahoo.gr)

#### **Abstract**

*Objective: Teachers' soft skills can be a key element of their teaching competence.*

*Purpose: to examine the role of demographic characteristics in elementary teachers' soft skills performance.*

*Methods: The study was quantitative and cross-sectional, with within-subjects measures, with the use of a modified version of Kantrowitz's Soft Skills Performance Questionnaire. Four out of the 7 clusters of soft skills performance were selected for incorporation, οι οποίες αφορούσαν communication/persuasion skills, leadership/organization skills, interpersonal skills, and political/cultural skills.*

*Results: The sample of the study consisted of N = 220 elementary teachers from public schools in different regions of Greece. Demographic characteristics had significant effects on teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards, particularly years of service (3 out of 4 skills dimensions), but also education (2/4 dimensions) and age (1/4 dimensions). Gender did not significantly affect median scores on the four clusters of soft skills.*

*Conclusion: As the research on teachers' soft skills is limited, it is necessary to investigate them further in the future.*

**Key words:** Greece, demographic characteristics, primary school, social skills, teachers

#### **Introduction**

Although the concept of "soft skills" concerning the workplace has been frequently used in research in the fields of business, medicine and IT (Fernandez-Sanz et al., 2010), however, in the field of education it remains a relatively new field of research. According to Muir and Davis (2004), soft skills can be described as "attitudes and behaviors displayed in interactions among individuals that can affect the outcome of such encounters" (p. 96). In turn, Crosbie (2005) argues that although these soft skills can be acquired and developed, for them to become 'skills', continuous practice and development are necessary.

One of the basic characteristics of the nature of teaching is the existence of highly interpersonal relationships. Therefore, the soft skills of teachers can be considered a key element of their teaching competence. The research aims to examine the role of demographic characteristics in teachers' soft skills performance regarding their communication/persuasion skills, leadership/organization skills, interpersonal skills, and political/cultural skills.

#### **Methods**

##### **Design**

The design of the study was quantitative and cross-sectional, with within-subjects measures (Creswell & Creswell, 2022). Specifically, it utilized the quantitative research approach, collecting data through the use of a self-report questionnaire, which is a psychometrically valid and reliable instrument.

##### **Sample**



## **Zygopoulou, Stergiani**

The sample of study consisted of  $N = 220$  elementary teachers from public schools from different regions of Greece. The sampling method used was one of opportunity, based on availability of appropriate potential participants, given recourse constraints for the realization of this research project (Creswell & Creswell, 2022). Specifically, potential respondents were approached through the academic and occupational contacts of the researcher.

### ***Instruments***

A structured questionnaire was utilized for the collection of data, which included two sections. The first section regards general demographic and background information for the description of the sample. This section included the items of age, gender, studies/training, years of teaching and teaching specialty.

The second section assessed teachers' soft skills through the use of a modified version of Kantrowitz's Soft Skills Performance Questionnaire (SSPQ, Kantrowitz, 2005). For the purposes of the present study, four out of the 7 clusters of soft skills performance were selected for incorporation. These, selected in alignment with the aims of the research, were communication skills (13 questions), interpersonal skills (22 questions), leadership/organization skills (20 questions), and political/cultural skills (13 questions). Furthermore, responses were collected only for skills performance according to supervisor/organization standards, given that performance comparison with co-workers was not within the scope of the research. Overall, 68 items were included, that correspond the four soft skills performance clusters. The measurement scale used is Likert-type and includes the following response categories: 0 = no basis for judgment, 1 = does not meet standard at all, 2 = partly meets standard, 3 = meets standard, 4 = exceeds standard, 5 = greatly exceeds standard.

### ***Procedure***

Participants were approached through the academic and professional contacts of the researcher, through the use of telephone, email and social media platforms (Facebook). Elementary school teachers from different regions of Greece completed and returned the questionnaires during the period of January 2023 to March 2023.

### ***Statistics***

The statistical program IBM SPSS Statistics was used for the statistical analysis of the results. Data were inputted and coded in the software and descriptive and inferential analyses were performed. In the descriptive analysis, frequencies and percentages were calculated for the demographic/work characteristics of the sample, and median values, as well as means and standard deviations, were reported for the 68 items of the questionnaire, as well as for the resulting four dimensions of the study. Cronbach reliability indexes were calculated for each of the four subscales of the study, as well as for the total scale of skills performance as per performance standards.

To test the hypothesis Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were used, with the demographic and occupational characteristics as independent variables, and the four clusters of skill performance according to organization standards as dependent variables. Specifically, Mann-Whitney tests were used for gender, as it is a dichotomous variable, while Kruskal-Wallis tests were used for age, years of service and studies/training, which contained more than two response categories.

## **Results**

### ***Demographic Information***

Most participants were female (76%), and participants' age ranges varied between 22-30 years (22%), 31-40 years (30%), 41-50 years (30%), and 51-60 years (18%). Approximately one in two teachers had received a postgraduate degree (49%), with another 48% having graduated from university; 3% of the sample held doctorate degrees. Many teachers of the sample were elementary teachers (46%), with 10% teaching foreign languages and another 10% teaching informatics. Seven percent were physical education teachers (7%), while 19% of the sample reported that they had other specialties. Participants' years of service as teachers varied; specifically, 18% had up to 5 years' experience, 29%

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SOCIAL SKILLS PERFORMANCE

had 6-10 years of experience, 31% had 11-20 years of experience, 16% had 21-30 years of experience, and the remaining 6% had more than 30 years of service (Table 1).

Table 1: *Demographic and occupational characteristics of the sample of teachers (N = 220)*

		Frequency	Percent
Gender	Male	54	24.5
	Female	166	75.5
Age	22-30	48	21.8
	31-40	66	30.0
	41-50	66	30.0
	51-60	40	18.2
Studies/Training	University degree	106	48.2
	Postgraduate	108	49.1
	Doctorate	6	2.7
Specialty	Elementary teacher	100	45.5
	Foreign language	22	10.0
	Physical education	16	7.3
	Music	10	4.5
	Informatics	22	10.0
	Artistic	8	3.6
	Other	42	19.1
Years of service	0-5	40	18.2
	6-10	64	29.1
	11-20	68	30.9
	21-30	36	16.4
	30+	12	5.5

Gender did not have a statistically significant effect on either communications skills ( $U = 4358$ ,  $p = 0.760$ ), interpersonal skills ( $U = 4426$ ,  $p = 0.890$ ), leadership skills ( $U = 4116$ ,  $p = 0.367$ ), or political skills ( $U = 4138$ ,  $p = 0.396$ ).

Age had a statistically significant effect on political/cultural skills ( $H = 14.74$ ,  $p = 0.002$ ). All other Kruskal-Wallis tests were non-significant. Participants over 50 years old had the lowest score in political/cultural skills. Participants aged between 41-50 years and below 31 years had the highest political skills scores, with those with an age between 31-40 in the third place.

Furthermore, studies/training had a statistically significant effect on communication skills ( $H = 6.31$ ,  $p = 0.043$ ) and political/cultural skills ( $H = 6.21$ ,  $p = 0.045$ ). Specifically, holders of Master's degrees reported higher communications skills and political skills compared to Bachelor's degree graduates.

Finally, years of service had a statistically significant effect on communications skills ( $H = 10.34$ ,  $p = 0.035$ ), leadership skills ( $H = 9.84$ ,  $p = 0.043$ ), and political skills ( $H = 18.21$ ,  $p = 0.001$ ) (Table 2).

Table 2: *Effect of years of service on the dimensions of the study*

	Communication Skills	Interpersonal Skills	Leadership/ Organization Skills	Political/ Cultural Skills
Kruskal-Wallis H	10.344	7.503	9.838	18.211
df	4	4	4	4
p	.035	.112	.043	.001

Specifically, participants with up to 5 years of service, and with 11-20 years of service, had higher scores in communications skills, leadership skills and political skills, compared to participants with 6-10 years of service and over 20 years of service.

**Conclusion**

The present study aimed to investigate the effect of demographic characteristics on the soft skills performance of primary school teachers. According to the results of the survey, it appears that there is no significant difference in teachers' soft skills performance between the two genders. However, other demographic characteristics had significant effects on teachers' soft skills performance. In particular, age showed a statistically significant effect on political/cultural skills. In addition, the level of studies/training had a statistically significant effect on some of the soft skills, and in particular, the higher the level of studies, the higher the reported communications skills and political skills. Finally, years of experience showed an equally significant correlation with communications, leadership skills, and political skills.

This study is not without limitations, the main ones being related to the small sample size and the choice of convenience sampling. In addition, the analysis focuses exclusively on the influence of sociodemographic variables that may affect the self-concept of soft skills.

As the research on teachers' soft skills is limited, it is necessary to investigate them further in the future, both concerning the influence of demographic characteristics and the degree of influence they have on the different categories of soft skills on each other.

**References**

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.)*. Sage.

Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training, 37*(1), 45-51.

Fernández-Sanz, L., Mesa, J.A., Hilera, J.R., Lacuesta, R., Palacios, G., & Cuadrado, J.J. (2010). *New challenge for teachers: dealing with soft skills in multinational environments*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010, June. Toronto, Canada: AACE: 2680-2684.

Kantrowitz, T. M. (2005). *Development and construct validation of a measure of soft skills performance*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://smartech.gatech.edu/handle/1853/6861>.

Muir, C., & Davis, B.D. (2004). Learning soft skills at work. *Business Communication Quarterly, 67*(1), 95-101.



## Theoretical article

### ПСИХИЧНО БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРИ ЖЕНИ В ПЕРИОДА НА ПЕРИМЕНОПАУЗАТА И МЕНОПАУЗАТА

### MENTAL WELL-BEING AMONG WOMEN IN PERIMENOPAUSE AND MENOPAUSE

**Piiyan Krastev, Ph.D. Student \***

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

Email: [krastev\\_iliyan@abv.bg](mailto:krastev_iliyan@abv.bg)

#### **Резюме**

*С увеличаване на продължителността на живота все повече жени живеят до възрастта на менопаузата и много след това. Дори в страни с ниска средна продължителност на живота, по-голямата част от жените, достигат менопаузата и живеят години след настъпването ѝ. Осезаемите разлики в продължителността и качеството на живот подчертават факта, че ролята на менопаузата и нейното влияние върху измеренията на психичното здраве и благополучие на жените, варира значително в контекста на социално-икономическите особености на обществото. Настоящият прочит на проблема се фокусира върху връзката между менопаузата и психологическия дискомфорт в средната възраст. Тук се разглеждат факторите, за които се твърди, че играят значителна роля в емоционалното здраве и благополучие на жените в този момент, особено тези, свързани с повишени нива на депресия. Физическите, хормоналните и психо-социалните промени индивидуално повлияват психическото благополучие на жените и доказват, че естествената менопауза в никакъв случай не е универсално преживяване.*

**Ключови думи:** здраве, психично благополучие, менопауза

#### **Abstract**

*With the increase of life duration, more women are living to the age of menopause and well beyond. Even in countries with low life duration, the majority of women reach menopause and live years after it occurs. The marked differences in life duration and quality of life highlight the fact that the role of menopause and its impact on dimensions of mental health and women's well-being varies considerably in the context of the socio-economic characteristics of society. The current reading of the issue focuses on the relationship between menopause and psychological discomfort in midlife. Here we look at the factors that are said to play a significant role in the emotional health and well-being of women at this time, particularly those associated with increased levels of depression. Physical, hormonal and psychosocial changes individually affect women's mental well-being and prove that natural menopause is by no means a universal experience.*

**Key words:** health, mental well-being, menopause

#### **1. Кратка постановка на проблема**

Менопаузата лаконично се определя като края на менструацията. По време на перименопаузалния период жените постепенно спират да имат менструация и стават неспособни да заченат и износат деца, без асистирана репродуктивна технология. Менопаузата се характеризира с едновременната поява на физически, хормонални и психо-социални промени. Здравословното състояние може да се влоши и хроничните заболявания, свързани със стареенето,



многоизмерни модели, за да установят значимите различия в нивата на депресия. Позованите изследвания са специално проектирани, така, че да включват социо-културни фактори, нагласи към и очаквания за периода на менопаузата, здравословно състояние плюс физически навици, анамнеза на депресия, въздействие на възрастта когато е настъпила менопаузата и характеристики и равнище на изразеност на проявените симптоми.

Стрес моделът на депресия е в съответствие с многоизмерния подход за разбиране на протичането и преживяването на депресия в средна възраст (Woods & Mitchell, 1997). Стресът, като изключително важен посреднически фактор, свързан с депресията, може да възникне от редица различни източници: от самия преход към менопаузата, поради промени в менструалния цикъл и персистирането на вазомоторни симптоми; житейската роля на жената, която като цяло се влияе от стигмата на негативното отношение към менопаузата; усещането за влошено здраве вследствие на остри или хронични здравословни състояния и картина на психическото здравословно състояние в онтогенетичен план. Използвайки тази многоизмерна рамка, са изследвани приоритетно различните стресови фактори, като детерминанти на депресията и обезпокоителните симптоми асоциирани с менопаузата. Стресорите включват менопаузален статус, възраст, фактори от контекста на живота като психосоциални неблагоприятия, травмиращи житейски събития, негативна социализация и нарушено общо физическо здравословно състояние.

Като цяло, налице са малко изследвания доказващи, че менопаузата или хормоналният статус оказват силен или директен ефект върху депресията. По-скоро доказателствата подкрепят хипотезата за „доминото“, където повишеното ниво на тревожни симптоми е причина за депресия. Avis et al. (2001), в лонгитюдно проучване, установяват, че депресията е положително свързана със симптоми като горещи вълни, нощно изпотяване и затруднено заспиване, но не и с менопаузален статус или промяна в нивата на естрадиол, който няма пряк ефект върху депресията, независимо от симптомите. Glazer, et al., (2002), в проучване на жени на средната възраст, също установяват, че състоянието на менопаузата не предсказва в значима степен депресията в средната възраст, но загубата на ресурси и ниската степен на образование са двата класически детерминанта на депресията и са силно предсказващи депресията в тази кохорта. Тревожността също се асоциира със загуба на ресурси, но ефективността на стратегиите за справяне и образованието на жените са в пъти по-важни. Изследователите заключават, че стресът, свързан със загубата на ресурси, е по-добър предиктор на влошено общо здравословно състояние, отколкото настъпването и периода на менопаузата (Glazer, et al., 2002).

Maartens, Knottnerus & Pop (2002) установяват, че етапът на преход към менопаузата при жените е значим и независимо свързан с депресията, след като вземат предвид и други рискови фактори, като степен на депресия, която значително се повлиява в диапазона от перименопаузата до постменопаузата. Рисковите фактори асоциирани с депресията в това проучване включват безработица, равнище на работоспособност, финансови проблеми, смърт на партньор или дете и предишен епизод на депресия, тоест всички които имат високи коефициенти на предиктивност за всеки етап на прехода в менопауза. От друга страна, Dennerstein, Lehert & Guthrie (2002) установяват, че симптомите на менопаузата не са с доказан ефект върху усещането за благополучие на жените в този период. Напротив, по-скоро се забелязва подобрение в благополучието от периода на ранните и късни фази на менопаузалния преход, където психосоциалните променливи са най-значими при определянето на благополучието, особено когато една жена формира нов брак или партньорство и изпитва повишено удовлетворение от работата (Dennerstein, Lehert & Guthrie, 2002).

### **3. Усещане за благополучие в периода на менопаузата и индивидуалния жизнен път.**

Установено е, че стресиращите житейски събития и обстоятелства са силно свързани с депресията, особено на средна възраст (Avis et al., 2001). Източниците на стрес включват брачни проблеми и проблеми във взаимоотношенията, трудности с децата и изисквания от приятели и семейство. Стресиращият житейски контекст и лошото здравословно състояние имат значително пряко въздействие върху депресивното настроение. Това от своя страна е значително свързано с наличието на по-тежки вазомоторни симптоми. Жените, които са преживели повече соматични промени в предменопаузата, са склонни да имат по-негативни очаквания на средна възраст и по-лош общ здравен статус. Предикативната роля на нагласите и очакванията за менопаузата по посока развитието на депресия предполага, че повечето жени са формирали тези нагласи по-рано в живота (Woods & Mitchell, 1997).

Друг възможен рисков фактор за депресия по време на менопаузата е сексуалното функциониране и промените в честотата на секса или в нивото на сексуално удоволствие и удовлетворение. Някои проучвания съобщават за намаляване на сексуалното функциониране с възрастта, което става по-забележимо в средната възраст (Palacios et al., 1995). Очевидна трудност за изследването на тази област е разделянето на ефекта от нарастващата възраст и менопаузалния статус. Разграничават се ефектите на тези два фактора, а именно, че менопаузалният статус, а не възрастта, е важен фактор за обяснение на намаленото сексуално функциониране. В допълнение към възрастта и менопаузалния статус, рисковите фактори за намалено сексуално желание включват липса на сексуален партньор, лоша, недоверителна връзка със сексуалния партньор, недостатъчна подкрепа, алкохолна зависимост и сексуални затруднения на партньора. Стресори, като професионална заетост, негативно отношение към менопаузата, предишно влошено сексуално функциониране и лошо физическо или психическо здраве също допринасят за намалено сексуално желание и функциониране в средната възраст (Glazer et. al., 2002).

В стремежа си да установят предикторите на депресия в средната възраст, редица изследователи се опитват да идентифицират и разберат детерминантите на оптималното здраве и общото благополучие през този период. Отбелязва се лек спад в самооценката на собственото здраве с нарастване на възрастта, но без това да се дължи на ефекта от прехода към менопаузата. Намаляването на самооценката на общото здраве, осем години след включването на жени, които първоначално са оценили здравето си като по-добро от средната възраст, се свързва само с две променливи след многовариантен анализ, а именно: промяна в теглото и промяна в либидото и чувствата към партньора (Dennerstein, Dudley & Guthrie, 2003). Жените, които съобщават за усещане на влошено здравословно състояние са извънредно професионално и трудово ангажирани, както и тези с наднормено тегло и затлъстяване, за разлика от жените с нормално тегло и на по-ниски професионални позиции, които демонстрират по-ниски нива на неблагоприятни симптоми свързани с протичането на менопаузата (Kuh, et al, 2002). Както показват проучванията, факторите, предхождащи менопаузата, могат да окажат силно влияние върху вероятността за влошено психично здраве по време на менопаузата. Това означава, че потенциално важни рискови фактори, които са се появили по-рано в хода на живота, могат да бъдат оценени само ретроспективно и следователно демонстрират висока чувствителност към факторите на средата и индивидуалните характеристики на личността (Yordanova & Krastev, 2017a). Пътищата, по които рисковите фактори определят психологическия дистрес в средната възраст, включват кумулативни загуби, социални неблагоприятия и негативни преживявания в хода на живота. Следователно като цяло са необходими многоизмерни модели, за да се обясни

крайно субективната оценка на индивидуалното психическо състояние на личността (Yordanova & Krastev, 2017b), особено в контекста на конкретен възрастов период. Класическите социални и контекстуални детерминанти на депресията, като безработица, социално-икономически трудности, негативни събития в живота, липса на социална подкрепа, загуба на партньор поради смърт или раздяла или липса на доверителна връзка с партньора, затлъстяването и тютюнопушенето оказват силно влияние по време на менопаузата. Активното преодоляване на тези високорискови фактори сред жените на средна възраст изисква едновременно експертно участие на медицински работници и психолози в съвременните програми за мониторинг на женското здраве.

#### 4. Заключение

Налице са интересни научни интерпретации на ефектите на менопаузата които провокират изследователския интерес по посока търсене на отговор на следните въпроси: До колко факторите, определени в страните с високи доходи като детерминанти на психичния живот на жените на средна възраст, са еднакво значими за психичното благополучие и усещане за психичен комфорт на жените, в страните с ниски и средни доходи? Какви други психически, социално-икономически, културни или междуличностни фактори могат да обяснят вариациите в усещането за психично благополучие при жени в периода на перименопауза и менопауза? Какви са потенциалните варианти за помощ на жените в България, по отношение на здравословните или психически тревожни симптоми, свързани с пременопаузата и менопаузата? Необходими ли са допълнителни проучвания в България и какви източници на помощ или услуги биха искали да имат жените в периода на менопаузата?

Необходимо е да се погледне отвъд менопаузалния статус, нивата на хормоните и симптомите на менопаузата, за да се обясни адекватно психическото благополучие при жените на средна възраст. За разбирането на емоционалния дистрес в средната възраст е необходим по-скоро подход, обхващащ множество измерения на поведенческите прояви и индивидуалните особености на личността. Класическите социални детерминанти на понижено психическо благополучие, както и наличието на тревожни соматични симптоми и намалено сексуално функциониране и удоволствие, които допринасят за негативните асоциации, свързани с менопаузата са от особена важност. Анамнезата при високи нива на психосоциално неблагополучие преморбидно, може да бъде дори по-важна от самия период на менопауза, за обяснение на лошото здравословно състояние, емоционалния дистрес и психическия дискомфорт. Затова е необходимо да се оценят източниците и въздействието на рисковите фактори върху усещането за благополучие на жените, а това изисква включване на семейството и приятелите, които могат да функционират като проводници на стреса, но също и като значими източници на емоционална и социална подкрепа.

#### References

- Avis NE, & McKinlay, SM (1995). The Massachusetts Women's Health Study: an epidemiologic investigation of the menopause. *Journal of the American Medical Women's Association*, 50: 45-49.
- Avis NE, Crawford S, Stellato, R, & Longcope, C., (2001). Longitudinal study of hormone levels and depression among women transitioning through menopause. *Climacteric* 4 (3):243- 249.
- Bosworth, H. B., Bastian, L. A., Kuchibhatla, M. N., Steffens, D. C., McBride, C. M., Skinner, C. S., et al. (2001). Depressive symptoms, menopausal status, and climacteric symptoms in women at midlife. *Psychosomatic Medicine*, 63(4), 603–608



## Krastev, Iliyan

- Boulet MJ, Oddens BJ, Lehert P, Vemer HM, Visser A. (1994). Climacteric and menopause in seven south-east Asian countries. *Maturitas* 19:157–176.
- Dennerstein L, Lehert P & Guthrie J (2003). The effects of the menopausal transition and biopsychosocial factors on well being. *Archives of Women's Mental Health*, 5: 15-22.
- Glazer, G., Zeller, R., Delumba, L., Kalinyak, C., Hobfoll, S., Winchell, J., & Hartman, P. (2002). The Ohio midwife women's study. *Healthcare for Women International*, 23, 612-630.
- Kessler, RC., (2003). Epidemiology of women and depression. *Journal of Affective Disorders*, 74: 5-13.
- Kuh, D., Hardy, R., Rodgers, B., & Wadsworth, M. E. J. (2002). Lifetime risk factors for women's psychological distress in midlife. *Social Science & Medicine*, 55, 1957–1973.
- Lock, M., (2002) Symptom reporting at menopause: a review of cross cultural findings. *Journal of the British Menopause Society*, 8: 132-136.
- McMaster J, Pitts M, Poyah G (1997). The menopausal experiences of women in a developing country: there is a time for everything, to be a teenager, a mother and granny. *Women and Health*, 26: 1-13.
- Palacios, S., Menéndez C, Jurado AR, et al. (1995). Changes in sex behaviour after menopause: effects of tibolone. *Maturitas*. 22:155–161
- Stephens, C., & Ross, N., (2002). The relationship between hormone replacement therapy use and psychological symptoms: no effects found in a New Zealand sample. *Health Care for Women International*, 23: 408-414.
- Wade TJ, Cairney J, & Pevalin DJ (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: national panel results from three countries. *Journal of the American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 41: 190-198.
- Woods, NF., & Mitchell, ES., (1997). Pathways to depressed mood for midlife women: observations from the Seattle Midlife Women's Health Study. *Research in Nursing and Health*, 20: 119-129.
- Woods, NF, Mariella A., & Mitchell ES (2002). Patterns of depressed mood across the menopausal transition: approaches to studying patterns in longitudinal data. *Acta Obstetrica Scandanavica*, 81: 623-632.
- Yordanova, B., Krastev, L. (2017a). *Individualni razlichiya – psihicheski efekti i osobenosti*, [Individual differences – mental effects and features], Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press
- Yordanova, B., Krastev, L. (2017b). *Psihologicheski modeli, podhodi i teorii za lichnostta*, [Psychological models, approaches and theories of personality], Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press



## Theoretical article

### НАРЦИСТИЧНИТЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА ПОТРЕБИТЕЛСКОТО ПОВЕДЕНИЕ

### NARCISSISTIC MANIFESTATIONS IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF CONSUMER BEHAVIOR

Hristina Nedyalkova

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

Email: [hristikirilova07@gmail.com](mailto:hristikirilova07@gmail.com)

#### Резюме

В настоящата статия се разглеждат някои от теоретичните концепции за понятието „нарцисизъм“, подтипове и поведения на нарцистичните личности, както и взаимодействието между нарцистичните личности и потребителското поведение.

В последните години има тенденция за завишаване на нивата на нарцисизъм при младежите, като това е възможно да бъде повлияно и от въздействието на родителите им, които се стремят към подхранване на усещането за уникалност у тях. В известна степен това завишаване се насърчава и от т.нар. „ранно материално родителство“, което дава отражение върху формирането на материалните им ценности.

Наблюденията на изследователите са, че индивидите със завишени нива на нарцисизъм се впечатляват от маркетинговите стратегии, което ги прави склонни да приемат престижните стоки като привлекателна възможност да развият самоуважението си, както и да получават внимание от околните.

**Ключови думи:** нарцисизъм, потребителско поведение, младежка възраст

#### Abstract

This report examines some of the theoretical concepts of narcissism, subtypes and behaviors of narcissistic personalities, and the interaction between narcissistic personalities and consumer behavior.

In recent years, the levels of narcissism among young people tend to increase, and this may be influenced by the impact of their parents, who strive to nurture the feeling of uniqueness in them. To a certain extent, it was also encouraged by the so-called "early material parenting", which reflects on the formation of their material values.

The researchers' observations are that individuals with elevated levels of narcissism are impressed by marketing strategies which makes them prone to accept prestige goods as an attractive opportunity to develop their self-esteem as well as receive attention from others.

**Key words:** narcissism, consumer behavior, youth

#### Теоретични концепции за понятието „нарцисизъм“

Понятието „нарцисизъм“ произхожда от клиничното дефиниране през далечната 1899 г. от П. Неке, (Froide, 1992), който определя поведението, чрез което индивидите се обръщат към физическото си тяло през погледа на сексуален обект и го опознават и разглеждат с интимна наслада, водеща до задоволяване. По изложения начин нарцисизмът се разглежда като вид перверзия (Froide, 1992).

В съвместната работа през 1908 г. на З. Фройд и К. Абрахам (Delarosh, 2018), във връзка с разглеждането на деменция прекокс се доизгражда разбирането за „нарцисизма“. За Абрахам обектното инвестиране отсъства при този вид заболяване, което е съществена разлика в

сравнение с невротните състояния. Според Ранк (Froid, 1992) обаче нарцисизмът е обширно разпространен и се приема за възможно да е и част от сексуалното развитие на индивидите в норма.

В известна степен налудността за величие може да бъде свързана със сексуалното идеализиране или превъзнасяне на обекта, което се открива в интимния живот (Froid, 1992). В процеса на дългогодишна, задълбочена психоаналитична работа с различните проявления на невротичните състояния, нарцистичното поведение не се разглежда само като перверзия, а и като допълнение с либидно съдържание на егоизма на себесъхранителния нагон, който в немалка степен е присъщ на всеки човек (Froid, 1992). За Фройд (1992), Азът търпи своето непрестанно развитие и актуализация, което обаче върви паралелно с твърдението, че нагоните с автоеротичен характер са изначални. Оттук следва, че към автоеротизма се прибавя и психичното действие, чрез което се формира нарцисизмът. В „Тотем и табу“ на З. Фройд, през 1912 г. се прибавя и това действие, и следното описание, че поведението на личността изразява влюбеност в собствения си образ и се предполага, че тази нарцистична организация няма да бъде заличена напълно във времето напред (Delarosh, 2004).

Във „Въведение в психоанализата“ З. Фройд, (1990) прави ясно отграничаване на концепциите за нарцисизма и егоизма. Фройд обяснява понятието нарцисизъм като либидно разширяване на егоизма, защото според него, когато се споменава егоизъм, то това е свързано предимно с ползите и интересите за човека, докато нарцисизмът съдържа и отговаряне на либидните му нужди. Тоест двете понятия съдържат изразени разграничения, но индивидът може да бъде същевременно и егоистичен, и нарцистичен, като в този случай ще се наблюдава занижена нужда от обект (Froid, 1990).

В трудовете на З. Фройд се запознаваме с представените форми на първичен и вторичен нарцисизъм. Фройд пояснява, че при всяко начало на човешкия живот е налице първичния нарцисизъм. Той се дефинира като първоначално състояние, а едва на по-късен етап се реализира любовта към обекта, но това не означава, че нарцисизмът се заличава напълно (Froid, 1990). От своя страна, вторичният нарцисизъм е представен като вид заместващ или компенсационен механизъм, който поправя загубата, тъй като индивидът носи стремежа си да се завръща към инфантилното си време на веселие. Когато индивидите преживяват неудовлетвореност при вторичния нарцисизъм, наблюдаваме едно оттегляне от отношенията им с другите (Kalchev, 2019).

„Първичният нарцисизъм“, за който говори З. Фройд е т.нар. „стадий на огледалото“ според Ж. Лакан. Най-общо обяснен „първичният нарцисизъм“ е вложение в себе си. За Фройд „първичният нарцисизъм“ е тясно свързан с отношението между бебето и майка му. Чрез този нарцисизъм занапред ще се съчетаят и предгенеталните сексуални нагони. Иначе казано, първичното инвестиране на бебето от неговия родител, в случая образа на майката, предшества построяването на различните по вид психични структури, на които им предстои да се установяват и да се подсилват в юношеските години, а те, за жалост, понякога могат да имат и своя патологичен вид. Непълнотата, или по-точно казано, дефицитите на първичният нарцисизъм се компенсират най-често под формата на вторичен нарцисизъм, масово проявяващ се в юношеския период. В годините на съзряване нерядко стадият на огледалото се преповтаря в известна степен. Начинът, по който юношата преминава през своя пубертет и настъпващите с него промени от различен характер, определят и неговите реакции и действия, например: дали е силно желан като обект от някого или отричан и отхвърлян. Също така отношението на родителите към настъпилите външни промени при подрастващите оказва съществено влияние върху собственият поглед на юношата към самия него (Delarosh, 2004).

В юношеството личността е изправена пред предизвикателството да приеме, одобри и заобича своя нов образ. Навярно ще се опитва да възпре времето, което го отвежда към живота на възрастните. В този активен процес на съзряване, той ще се опитва да открива наново образа от

детските си години, тоест да осъществява връзка с миналото, която вече има една формирана преграда (Delarosh, 2011).

От извършваните проучвания на Туендж и Кемпбъл, 2008, (Kabadjova, 2016), за нивата на нарциссия нарцисизъм, се установява, че в последните две-три десетилетия има осезаемо покачване на нарцисизма сред подрастващите. Според тях културните модификации имат изразен принос за това явление. Туендж и Фостър, 2010 (Kabadjova, 2016), смятат това явление на прогресиращ нарцисизъм за възможно повлияно от прекомерния стремеж от страна на родителите да създават усещането за уникалност у децата си, като подпомагат покачването на тяхната асертивност и активност към социалния живот, както и завишени нива на самочувствие, а както знаем, това са едни от съществените компоненти на нарцисизма, широко приети от немалко изследователи (Kabadjova, 2016).

Въпреки многото на брой извършени изследвания в направленията на психиатрията и в клоновете на психологията като социална, клинична психология и психология на личността, за нарцисизма все още няма установена конкретна дефиниция на понятието и измерването му (Kalchev, 2019). Възможна причина за това е в липсата на единно концептуализиране на понятието в областите на психологията на личността и клиничната психология. Нарцисизмът се приема за черта на характера в психологията на личността, която не е с патологично проявление, тоест нарцисизмът може да е адаптивен понякога или да е като съчетание между положителни и отрицателни резултати и продължения на Аза (Kalchev, 2019).

### **Личността и нарцисичните проявления в норма и абнорма**

Двете базови проявления на нарцисизма са категоризирани в грандиозен и уязвим нарцисизъм. В многобройни литературни източници все повече се разглеждат и патологичната, и нормална форма на нарцисичното проявление като черта сред индивидите (Kabadjova, 2016).

От своя страна, патологичният нарцисизъм включва както уязвимото му проявление, така и грандиозното, като те имат и своите подформи на нарцисизъм - прикрит и открит (Kabadjova, 2016). Авторите Пинкс и Каин (2014), (Kabadjova, 2016), твърдят, че уязвимостта при нарцисистите се открива в съчетание с гневните чувства, както и с редица прояви на завист и агресивност. Те се характеризират със занижено самочувствие и социално отдръпване, докато при грандиозния нарцисизъм се наблюдава изразена необходимост от получаването на възхищение и одобрение, което води до стремеж за повече изяви. Завишеното грандиозно проявление обаче често може да премине и в уязвимо, защото, когато то доминира, индивидите са с притъпена чувствителност (Kabadjova, 2016).

Затвърдено е, че както патологичните проявления, така и нормалните проявления на нарцисизма са подтиквани от нуждата от преживяване на възхищение и могат да бъдат определени в зависимост от това, как индивидите регулират своите механизми (Kabadjova, 2016). Нормалният нарцисизъм се ползва със зрели механизми, патологичният нарцисизъм е по-скоро ползващ се с примитивни механизми (Kabadjova, 2016).

Възгледите за нарцисизма в днешно време представляват широк интерес в изследователското поле на различни автори в сферата на психологията и социологията. Още през 70-те и 80-те години на миналия век понятието „нарцисизъм“ се употребява като метафора на все по-заболялата консуматорска общоност (Kabadjova, 2016).

### **Характеристика, подтипове и поведения на нарцисичните личности**

Една интересна дефиниция на конструкта нарцисизъм е изложена като изключително изявена самонадеяност на личността, която реално е обективно неоправдана (Lee, Gregg, Park, 2013). Това от своя страна допуска и развитието на засилен стремеж към самоактуализация (Lee, Gregg, Park, 2013).

Придобитите впечатления от нарцисичните личности са често характеризиращи ги като знаещи, приятни и развлекателни хора (Kabadjova, 2016); също така приемани като привлекателни и приветливи (Kabadjova, 2016), както и прекомерно уверени в собствените си способности (Kabadjova, 2016), и не на последно място - със завишена самооценка (Kabadjova,

2016). Нарцистичните индивиди се характеризират като комуникативни и лишени от социални безпокойства, но същевременно на това нарцисизмът не е уместен и подходящ за междуличностните отношения при хората. Като цяло нарцистичните личности формират приятелства, но те служат в известна степен за подхранване на самочувствието им, тъй като черпят наслада от това другите да чувстват възхита от тях, както и когато се конкурират (Kabadjova, 2016).

За нарцисистите според Караиванова, (Kabadjova, 2016), моралните ценности са на заден план за разлика от външните ценности. В българска среда „Поколението Милениум“ (1980-1999), е изследвано от Караиванова, (Kabadjova, 2016) и се характеризира с гореизложеното описание на доминиращи ценности. Според авторката съществуват определени външни фактори на средата, които са дали своето отражение върху „Поколението Милениум“ като: тероризъм, кризи от икономически характер и всички последващи ефекти от тях.

Според Вазире и Фъндер, (Harnish, Bridges, 2014), нарцисизмът и импулсивността като личностови черти са свързани помежду си. В тази насока те допълват също, че редица определения на т.нар. натрапчиво пазаруване включват елементи на поведение с обесивно-компулсивни тенденции и отсъствие на контрол над импулсите. Авторите затвърждават допускането си, че натрапчивото потребление е в определена връзка с нарцисизма.

Предпоставката за изследователското поле да наблюдава измерението на нарцисизма е често породена от възникващите трудности при настройване и управление на нивата на себеуважение при индивидите. Сопред Келер и Джонасън (Zaks, 2022), нарцисизмът е във връзка с преживяваните чувства на малощеност и празнота от емоционален характер, което намира заместител в избрано защитно поведение и носещо мисълта за превъзходство над другите.

В статията на Мартин, Джин, О'Конър и Хюз (Martin, Jin, O'Connor, & Hughes, 2019), се разглеждат няколко обширни проявления на нарцисизма. Представени са общ нарцисизъм, нарцистичното съперничество и нарцистично възхищение. Конструктите на нарцистично възхищение и нарцистично съперничество се измерват чрез въпросника за тях, а именно: (NARQ; Martin, Jin, O'Connor, & Hughes, 2019). Под понятието „общ нарцисизъм“ се приема степента, в която личността дава оценка на себе си като по-можеща, успешна и превъзхождаща останалите хора. При нарцистичното съперничество се наблюдава стремежа на индивидите да изглеждат отличаващо се по-добре и привлекателно от другите в средата, където се намират, докато нарцистичното възхищение се базира на вярването на индивидите, че са изключително специални и желаят да получават възхищението на околните. Съществено да добавим е, че нарцистичното възхищение (NARQ) има положителна връзка с факторите на потреблението, отбелязани като суета, просоциално поведение и също така самоактуализиране на личността, както и да отбележим положителната свързаност на нарцисизма с просоциалния фактор в потреблението. Използването на последните два гореизложени аспекта е масово при нарцистичните натури, стремящи се към поддържане на своето „грандиозно аз“ (Martin, Jin, O'Connor, & Hughes, 2019).

#### **Взаимодействие между нарцистичните личности и потребителското поведение**

Според психолозите, работещи в направленията на социалната и личностовата психология, водещи характерни белези на нарцисизма са: изразено егоцентрично поведение, самовъзхваляване, както и проява на контролиращо поведение, целящо да оказва доминантност в отношенията, налице е също така при тези индивиди и манипулативната тенденция в междуличностните отношения (Harnish, Bridges, 2014). Нарцисизмът оказва определено влияние върху потребителските избори, поради възможността определен продукт да подсили положителното виждане, което имат за себе си (Harnish, Bridges, 2014).

Нарцистично изразените личности носят в себе си едно своеобразно чувство за ползващи се с прекомерни права в средата, както и проявяващите се нередко при тях нереалистични представи (в положителна насока) за тях самите. Насочеността към собствения им Аз ги отдалечава в известна степен от другите, отсъства проява на засилен интерес за принадлежност и към ценностите на общността (Cisek, Sedikides, Hart, Godwin, Benson, & Liversedge, 2014).

## NARCISSISTIC MANIFESTATIONS IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF CONSUMER BEHAVIOR

Устремени към изграждането на впечатляващ образ за себе си в обществото, нарцисистите прибягват до самохвалства и изтъкване с материални придобивки, както и се спират на лицата с висок статус в обществото (Cisek, Sedikides, Hart, Godwin, Benson, & Liversedge, 2014).

Нерядко спирането над определени бляскави и луксозни стоки е с цел да се балансира състоянието след ситуации, застрашаващи егото. Знаейки, че нарцисизмът съдържа едно крехко виждане за личността, то навярно този тип личности често ще се спират на избора на престижни стоки, за да подхранват самоуважението си. Това потребителско поведение при нарцисистичните личности става хронично, дори и когато нямат реални его-заплахи (Cunningham-Kim, Darke, 2011).

Нарцисистите са чувствителни към маркетинговите стратегии, които усилено наблягат на възможностите за изграждане на положителен облик на личността. Потребителите със занижено самочувствие също могат да се почувстват засегнати, докато групата потребители с високо самочувствие е възможно да не отразят и да пренебрегнат предлаганите им престижни продукти, въпреки заплахата. Допуска се, че разнородните заключения относно самочувствието и връзката на потребителския избор могат да бъдат разбрани във връзка с подхода, чрез който се обяснява упоменатия конструкт (Cunningham-Kim, Darke, 2011).

Изследователите в сферата на потребителското поведение отбелязват, че по-значителни ползи за хората се наблюдават при налично по-адекватно самочувствие сред тях (Cunningham-Kim, Darke, 2011), както и при по-занижена тенденция към натрапчиво пазаруване (Cunningham-Kim, Darke, 2011).

Проучвания в Китай, наблюдават, че т.нар. ранно материално родителство дава немалко отражение върху развиването на изразен нарцисизъм сред подрастващите, което те пренасят и в юношеските години, а това рефлектира и върху изграждането на материалните им ценности. Поради динамичното развитие на икономиката в Китай, както и актуализирането на жизнения стандарт на живот, материалното родителство е честа проява на комуникация между родители и деца. Приема се, че по този начин родителите изразяват любящо отношение и топли чувства към децата си (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Проявяващото се материално родителство допринася за материализма на подрастващите, който се пренася и в зряла възраст (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Към ценностите е добавен и материализмът, за който се вярва, че може да бъде средство за постигане на успехи и щастие (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Има риск загрижеността на родителите към техните деца да приема условна форма, тъй като спрямо представянето им се ползват материални награди, но и материални наказания. От проведени изследвания по темата се предполага, че тази условна загриженост е възможно да подхранва нарцисистичния перфекционизъм при техните деца (Li & Wang & Wu & Guo, 2021).

Затвърдено и от предишни проучвания е, че материализмът при хората опосредства връзката между нарцисизма и натрапчивото пазаруване (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Също така се добавя и връзката между нарцисизма и потреблението на фалшификати на луксозни стоки (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Предвид това, че юношеството е ключов период за изграждане на Аз-концепцията, собствеността над определените материални притежания спомага подрастващите да регулират по-пълноценно идентичността си (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). Подрастващите, които разполагат с по-голям достъп до материални ресурси в ежедневието си, в немалка степен е възможно да се уповават на тях в развитието си като цяло (Li & Wang & Wu & Guo, 2021). В случаите, в които подрастващите използват материалните си притежания като средство да получават вниманието, от което се нуждаят от връстниците си, това също се явява предпоставка за засилване на нарцисизма им. В социалните си взаимодействия те биха могли да формират и укрепват идеализирания си аз (Li & Wang & Wu & Guo, 2021).

За един нарцисист по-значимо е получаването на възхищение от околните, отколкото това да получи тяхното истинско одобрение (Lee, Gregg, Park, 2013). При все това, че нарцисистичните натури като цяло са по-материално насочени и натрапчивото пазаруване не е чуждо за тях, (както вече неведнъж споменахме), то копнежите им да поставят себе си на по-

високо ниво също е определящо за това, как ще изразходват материалните си средства (Lee, Gregg, Park, 2013).

Нарцистичните индивиди съумяват да актуализират своята отличителност по различни начини, като например: отбелязват по-завишена потребност от уникалност (Lee, Gregg, Park, 2013); държат на представителен външен вид (Lee, Gregg, Park, 2013); масово употребяват в речника си местоимението „Аз“, когато говорят за себе си и своите интереси, дейности (Lee, Gregg, Park, 2013); имат изразена тенденция в закупуването на определени продукти, които се приемат за елитни и луксозни, вместо други продукти с отсъствието на такива привлекателни характеристики (Lee, Gregg, Park, 2013). Потребителският интерес към спирането на конкретни впечатляващи стоки при хората с изразен нарцисизъм се проявява по най-различни начини като водещ мотив при тях е да показват притежанията си в обществото (Lee, Gregg, Park, 2013).

### Заклучение

Представените тук концептуализации на нарцисизма, както и проведените в тази посока изследвания върху връзките на този конструкт с определени личностни характеристики, каквато е например потребността от уникалност, и потребителското поведение, ясно показват участието му като ключов фактор във вземането на решения и формирането на потребителски нагласи, очаквания и стратегии. Този факт налага вземането под внимание на нарцисизма не само в маркетинговите стратегии, както вече отдавна се случва, но и в разработването на програми за превенция и интервенция на зависимото поведение като цяло, а също и в изучаването на ефектите от поддържането на индуцираното от нарцисизма импулсивно консуматорство върху личностното развитие, най-вече на подрастващите.

### References

- Cisek, S.Z., Sedikides, C., Hart, C.M., Godwin, H.J., Benson, V., & Liversedge, S.P., (2014). Narcissism and consumer behavior: a review and preliminary findings, *Frontiers in Psychology*, Volume 5 | Article 232 | pp.1-9, DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00232
- Cunningham-Kim, M.,A., and Darke, P., (2011) , "Because I'm Worth It (And You're Not): Separating the Effects of Narcissism and Self-Esteem on Prestige Purchases", in *NA - Advances in Consumer Research*, Volume 38, eds. Darren W. Dahl, Gita V. Johar, and Stijn M.J. van Osselaer, Duluth, MN : Association for Consumer Research. pp.896-897.
- Delarosh, P., (2018). *Ot ljubov kam drugiq do ljubovta kam sebe si. Narcisizmyt v psihoanalizata*. [From loving others to loving yourself. Narcissism in psychoanalysis]. Bulgaria, Sofia: Seria praktiki: Asociaciq psihoanalistichno prostranstvo, ISBN 978-619-90653-2-7.
- Delarosh, P., (2011). *Problemite na unoshestvoto [The problems of adolescence]*. Bulgaria, Sofia: Centyr za psihosocialna podkrepa, Balgarsko prostranstvo za psihoanaliza. ISBN 978-954-92349-4-7, ISBN 978-954-91725-7-7
- Delarosh, P., (2004). *Unoshestvoto [The adolescence]*. Bulgaria, Sofia: Centar za obrazovatelni programi I socialni iniciativi. ISBN 954-91443-5-6
- Froid, Z., (1990). *Vavedenie v psihoanalizata [Introduction to Psychoanalysis]*. Bulgaria, Sofia: „Nauka I izkustvo“.
- Froid, Z. (1992). *Otvad principa na udovolstviето [Beyond the pleasure principle]*. Bulgaria, Sofia: „Nauka I izkustvo“.
- Harnish, R.,J., Bridges, K.,R.,(2014), Compulsive Buying: The Role of Irrational Beliefs, Materialism, and Narcissism, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, DOI: 10.1007/s10942-014-0197-0
- Kabadjova, N., (2016). *Narcisizam I manipylativnost v konteksta na „Tamnata triada“ - Nejdynarodna perspektiva [Narcissism and manipulativeness in the context of the "Dark Triad" - A cross-cultural perspective]*. Avtoreferat. Bulgaria, Sofia: SU „Kliment Oxridski“.
- Kalchev, P., (2019). *Ocenka na psihopatichnite cherti v unosheska vazrast [Assessment of psychopathic traits in adolescence]. Chast 3 [part 3]. Narcisizam [Narcissism]*. Bulgaria, Sofia: „Iztok-Zapad“, ISBN 978-619-01-0576-3.

## NARCISSISTIC MANIFESTATIONS IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF CONSUMER BEHAVIOR

- Lee, S.Y., Gregg, A.P., Park, S.H., (2013). The Person in the Purchase: Narcissistic Consumers Prefer Products That Positively Distinguish Them, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 105, No. 2, 335–352, American Psychological Association, 0022-3514/13/\$12.00 DOI: 10.1037/a0032703
- Li, J., & Wang, X.,&Wu, X., & Guo,Y.,(2021),Early material parenting and adolescents' materialism: the mediating role of overt narcissism,*Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02196-3>
- Martin, B., Jin, H.S, O'Connor, P., & Hughes, C., (2019), The relationship between narcissism and consumption behaviors: A comparison of measures. *Personality and Individual Differences*, 141, pp. 196-199., <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.014>, This file was downloaded from: <https://eprints.qut.edu.au/125009/>
- Zaks, A., (2022). *Vliqnie na preživqvaniqta v detstvoto I transfera mejdu pokoleniqta varhy narcistichnite cherti I varhy ystoichivosta, chyvstvoto za ydovletvorenost ot sebe si I stila na spravqne [Influence of childhood experiences and intergenerational transfer on narcissistic traits and on resilience, self-satisfaction, and coping style].*Avtoferat, Bulgaria, Varna: Varnenski svoboden universitet "Chernorizec Hrabar".





## Theoretical article

### РОДИТЕЛСКИ СТИЛОВЕ И ПСИХОГЕНЕЗА НА АГРЕСИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ СРЕД ДЕЦА

### PARENTING STYLES AND THE PSYCHOGENESIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AMONG CHILDREN

Miglena Krалеva, Ph.D. Student \*

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

Email: [megi\\_1970@abv.bg](mailto:megi_1970@abv.bg)

#### Резюме

Съвременето ни се сблъсква с парадоксални измерения на дисфункционалност, където почти всяко дете е било подложено на тормоз в училище или семейната среда. Акцентът на настоящата статия е поставен върху родителските стилове и склонността към поведение на агресия сред децата. Проучването разкрива, че е резонно да се търси връзка между стила на родителство и склонността на децата към развитие на потенциално бъдещо агресивно поведение, като отговор на семейната среда и заобикалящите я социални фактори. В контекста на родителските стилове и двамата родители атрибутират един на друг предимно методите на социално въздействие, което влияе върху развитието на детето, но по отношение на нагласите им, свързани с пряката родителска отговорност за развитието на детето, бащите повече от майките вярват на демонстрираната обратна връзка от детето.

**Ключови думи:** родителски стилове, общуване в семейството, агресивно поведение

#### Abstract

Our contemporary world is confronted with paradoxical dimensions of dysfunctionality, where almost every child has been bullied in school or the family environment. The emphasis of the present article is placed on parenting styles and the tendency for aggressive behavior among children. The study reveals that it is reasonable to look for a relationship between parenting style and children's tendency to develop potential future aggressive behavior, as a response to the family environment and surrounding social factors. In the context of parenting styles, both parents attribute to each other primarily the methods of social influence that influence the child's development, but in terms of their attitudes related to direct parental responsibility for the child's development, fathers more than mothers believe in the demonstrated reverse connection from the child.

**Key words:** parenting styles, family communication, aggressive behavior

#### 1. Въведение

През последните години са проведени множество проучвания, които се стремят да установят връзката между ролята на родителите и детерминантите на детската агресия. В едно от тези проучвания се стигна до заключението, че децата, които смятат, че техните майки или бащи проявяват повече любов, грижа и внимание към тях, е по-малко вероятно да извършат физическа агресия в сравнение с тези, които възприемат родителите си като по-авторитарни и прекалено протективни (Ojedokun, Ogungbamila & Kehinde, 2013). Други проучвания подкрепят идеята, че липсата на привързаност и комуникация от страна на родителите и ниското ниво на родителска подкрепа и привързаност причиняват психосоциален стрес, водещ до физическа агресия и

насилствено поведение (Savage, 2014). Родителската привързаност в детството е изключително важна, тъй като служи за регулиране на стреса, буфериране на агресията и осигурява сигурна база за изследване и израстване на юношата (Ndugwa, Kabiru & Cleland, 2011).

## **2. Концептуална рамка**

Родителството (*om parenting* на англ.) е социален статус, който се формира с появата на детето (децата) и включва набор от функции, свързани с отглеждането и възпитанието на детето. Значението на родителството е важен елемент за формиране на идентичността на човека, защото връзката родител-дете обхваща познанията на родителите за децата, нивото на доверие и комуникация. Тези взаимоотношения детерминират детето през целият му живот, а обяснението на тези измерения на отношенията и тяхното влияние върху личността на детето, според Artamanova, е сложна организация на вътресемейната организация, която се формира и развива едновременно с растежа и развитието на децата в семейството (Artamanova, 2002). В този смисъл стилът на родителско поведение се отнася до начините или техниките, които родителите използват при отглеждането и възпитанието на децата си. В резултат на експерименти Baumrind стига до значителни различия в междуличностните и поведенческите стилове между родителите и техните деца, по отношение на упражняването на целенасочени форми на родителско поведение, като изразяване на емоции, демонстриране на спонтанни реакции и нагласи към детето, които създават емоционалния климат на семейната среда, а именно: 1) авторитарен – основан на диктатура, където детето се третира като подчинен субект; 2) реципрочен - основава се на консенсусни граници; 3) репресивен - контролира, като използва наказания, дори насилие; 4) авторитетен - поставяне на ясни граници, насърчаване и подкрепа на детето; 5) либерален - ниско ниво на контрол, сърдечни отношения; 6) индиферентен – хаотичен (Baumrind, 1991).

Според Makovetskaya тези отношения в семейството се фокусират върху две полярности: любов и контрол (Makovetskaya, 2014, p. 289). Първата полярност се характеризира със степента и качеството на емоционалното отношение на родителя към детето, неговата обща родителска представа. Любящият родител толерантно възприема всякакви психофизически характеристики на детето си, насърчава го да развие независимост и инициатива. Втората управляваща полярност също има две крайности: автономия и контрол. Ако в първия случай прекомерната автономия, предоставена от родителите е толерираща детето, то прекомерният строг контрол ограничава всякакви импулси на детската личност към хармонично развитие, като подтиска инициативата и изкривява всички характеристики на детето, насочвайки ги в негативна посока.

Един от първите и основни стилове в отношенията родител-дете е авторитарният стил, при който избраните критерии се изпълняват по следния начин: висока степен на вискателност и ниска степен на приемане. Този стил на комуникация е ограничителен, поставя твърде много бариери, изисквания и обратната връзка се губи (Matveev, 2019). Родителите не се стремят към емоционално сближаване с детето, не разбират неговите реакции, емоции, поведение, както не се интересуват от неговите нужди. Обикновено тези деца имат проблеми с поведението, а по-късно и със социализацията. Този стил на връзка родители-деца може да доведе до погрешни идеи за живота, които в бъдеще да бъдат предпоставки за развитие на комплекси. Децата са нещастни, недоволни, страхливи, агресивни и трудно регулират емоциите си, а родителите изискват от тях да следват правилата без никакви обяснения от тяхна страна (Cherry, 2013). Изследванията показват, че авторитарният стил е свързан с множество отрицателни резултати в развитието на детето. Строгото отношение на родителите, особено непоследователното наказание, често водят до детска агресия (Georgiou, 2008). Децата могат да се научат да бъдат агресивни към другите, като наблюдават ежедневните взаимодействия на членовете на семейството. Престъпното поведение, подобно на тормоза, е свързано с родителско отхвърляне, слаб родителски надзор и неадекватно отношение към детето. По този начин обръщането на внимание на децата, както и внимателното наблюдение помагат за намаляване на агресивното поведение в семейството и заобикалящата социална среда (Georgiou, 2008).

Perren & Hornung установяват, че майчиното поведение, като прекомерната закрила, понякога може да бъде положително свързано с поведението на агресия и виктимизация (Perren & Hornung, 2005). Високата отзивчивост и слаб контрол провокират преживяването на виктимизация от страна на детето, защото детето е убедено в безнаказаността на акта на проявено от него насилие. Авторитарният стил на родителство, от своя страна, най-добре предсказва поведението на прояви на тормоз сред децата поради свръх контрола, който преживяват в дома. Семейните модели на поведение се усвояват безкритично от децата, които го приемат като единствен модел на социална адаптация. На тази основа може да се формират нагласи и склонност към престъпно поведение или детето да се окаже трудно приспособимо към обществото, защото проучването на случаи на насилие над деца показва, че те обикновено стават жертва на своите родители, близки или познати на семейството (Perren & Hornung, 2005).

Авторитетният стил е стилът на родителство, при който родителите насочват дейностите на децата си по рационален, проблемно ориентиран начин, упражнявайки контрол, когато е необходимо, но дава също така на децата свобода да действат независимо и отговорно. Това е демократичен стил на родителство, при който родителите са внимателни и обясняват причините за правилата, които децата трябва да спазват. Авторитетните родители поставят ясни очаквания и високи стандарти, както и наблюдават поведението на децата, като използват дисциплина, основана на разсъждения, и насърчават децата си да вземат решения и да се учат от грешките си (Greenwood & Mitsopoulou, 2013). Авторитетните родители са топли и грижовни и се отнасят към децата си с доброта, уважение и обич. Децата на авторитетни родители в юношеска възраст е по-вероятно да бъдат социално компетентни, отговорни и автономни, защото са усвоили и прилагат адекватни социални умения (Batool, 2013). Отношенията са изградени на споразумения между родителите и детето. Детето спазва правилата за поведение с лекота, участва във вземането на семейни решения. Взимат се предвид неговите мнения по решаването на въпроси в семейството винаги, когато това е възможно. Родителите не използват сила и наказания, а прилагат гъвкав контрол, и когато детето постигне целите си, това е последвано от похвали.

Либералните родители са тези, които не са нито взискателни, нито отзивчиви. Те не контролират поведението на децата си, нито ги подкрепят. Либералният родител се характеризира с малко изисквания, ниска отзивчивост, както и слаба комуникация в контекста на релацията родител-дете (Cherry, 2013). В екстремни случаи неангажираното родителство може да доведе до пренебрегване и отхвърляне на детето от родителите, които предпочитат да се дистанцират от децата си. Не ги наказват, за да не предизвикат напрежение в семейството. Разчитат, че детето само ще осъзнае грешките си, без да осъзнават последствията от такова поведение спрямо децата (Greenwood & Mitsopoulou, 2013).

Индиферентният или хаотичният стил, за съжаление, влияе най-негативно върху развитието на детето. Отношението на родителите е непоследователно, подходите към общуването и възпитанието постоянно се променят. Ако днес родителят е демократично настроен, утре е деспотичен, вдругиден изобщо не обръща внимание на детето, а след време отново се сеща, че е родител и има дете, той може напълно да обърка детето. Децата на този стил на възпитание губят основата за разбиране на себе си и на света. Появяват се страхове, тревоги, защото децата, които не преживяват consistently и последователно общуване с родителите си и нямат силна връзка с тях, са по-склонни да развият агресивно поведение и да прибягват към криминални прояви (Zirpoly, 2009).

Spireva определя родителско-детските отношения, като реална ориентация, основана на съзнателната или несъзнателната оценка на детето, което се отразява в начините и формите на родителското взаимодействие с него (Spireva, 2011, pp. 32-34). Връзката между стила на родителството и агресията може да приеме различни форми или модели сред децата (Giovazolias & Mitsopoulou, 2013). Някои от тези модели включват пряка физическа или вербална атака, непряка агресия чрез трета страна, релационна агресия или увреждане на взаимоотношенията с връстници, както и социална агресия, включваща нараняване на самочувствие или нечий

социален статус, обида, която води до удряне, ритане, блъскане, отнемане или повреждане на лични вещи. Възможни са вербален тормоз (обиди, заплахи), косвен тормоз (изключване, изолиране, клюкарстване, разпространяване на злонамерени слухове), проявен и като отказ от приятелство (Kim, 2004). Други форми на агресията включват използването на модерни технологии като лични интернет съобщения, чат, имейли, телефонни обаждания.

Има две страни, които участват в поведението на агресия, а именно насилникът и жертвата. Може да има трета страна, известна като страничен наблюдател или свидетел. Страничният наблюдател се отнася към категорията деца и ученици, които обикновено присъстват в средата на агресия, но не се включват пряко. Свидетелите на агресия могат да бъдат класифицирани като помагачи, ако участват в поведение на агресия, или поддръжници, ако подкрепят насилниците, но могат да са и защитници, които защитават жертвите и привличат вниманието на възрастните да помогнат (Neto, 2005).

Стиловете на родителство се считат за ключов фактор в развитието на агресивно поведение с ранна поява. Децата, склонни към насилие, обикновено израстват в семейства, където деструктивната агресия, най-често демонстрирана от бащата, е в основата на взаимоотношенията между родителите и детето. Насилникът извлича радост или удовлетворение от причиняването на болка на другите и обикновено се характеризира с импулсивност, вербална и физическа активност, като често има и лидерски способности. Емпатията е слабо развита, налице са отказ от поемане на отговорност, липса на реална преценка на последиците от действията. Логично е предположението, че по-конфликтните отношения родител-дете водят до физическа агресия сред подрастващите (Yeh, Tsao & Chen, 2010).

Следователно, единствено авторитетният (демократичен) стил има положителен ефект върху децата, защото родителите следят децата си и се опитват да разберат начина им на мислене. Авторитарните родители са склонни да контролират и упражняват, повече от необходимото, власт за бъдещото развитие, което се възприема негативно от децата, тъй като действията им са ограничени. В съответствие с резултатите от проучването са представени следните препоръки:

- 1) Родителите трябва да изберат авторитетен, а не авторитарен стил на родителство;
- 2) Родителите трябва да прекарват време с децата си, защото това намалява вероятността за развитие на агресивно поведение;
- 3) Родителите трябва да бъдат непрекъснато ангажирани с децата, така че да бъдат предотвратени потенциални бъдещи агресивни действия от страна на децата.

### **3. Заключение**

Основната цел на това проучване беше да се изследва връзката между стиловете на родителство и агресивното поведение на децата и да се представи възможното въздействие на стила на родителство върху агресията на децата. Очевидно е, че родителството играе много важна роля в прехода на децата от един етап от живота към друг (от детството към юношеството, от юношеството към зрелостта). Дефиницията на родителско поведение може да бъде постигната чрез изследване на различни нива на измеренията на приемане и отхвърляне, поведенчески контрол и психологически контрол, които са уникални за всеки стил (Savage, 2014). Сред стиловете на родителство най-изключително вреден пример е авторитарното родителство, което обикновено се характеризира с честа употреба на физическа дисциплина, която може да причини нараняване на жертвите и има много негативни ефекти не само за жертвите, но и за извършителите. Според Kim (2004) жертвите на агресия, изпитват трайни поведенчески и психологически проблеми, които включват депресия, висока тревожност и ниска самооценка и самочувствие. Почти винаги, жертвите изпитват ниска социална подкрепа, по-висока тревожност и социална дисфункция, агресия и автоагресия.

Batool (2013) смята, че развитието на агресията може да се разглежда като част от голям процес на взаимодействие, където в основата е семейството и взаимоотношенията в него. Поведението на агресия се смята, до голяма степен, за страничен продукт на семейната динамика (Angelova, 2019). По същия начин изследователите отбелязват, че качеството на средата и семейството може да бъде свързано с отношенията и поведението на подрастващите, както в

## PARENTING STYLES AND THE PSYCHOGENESIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

семејството, така и в училище (Joronen & Astedtkurki, 2005). Всичко това сочи възможната връзка между агресията и родителските стилове.

### References

- Angelova, N. (2019). *Psihologia na semeinite otnoshenia* [Psychology of family relationships]. Sofia, BAS publishing house "Prof. Marin Drinov".
- Artamonova Ye., Yekzhanova V., Zyryanova, et al. (2002). *Psikhologiya semeinykh otnosheniy s osnovami semeynogo konsultirovaniya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Psychology of family relations with the basics of family counseling: a textbook for university students]. Moscow, Russia, Publishing Center "Academy"
- Batool SS. (2013) Lack of adequate parenting: A potential risk factor for aggression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research* 28(2): 217–238.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescents' competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1). 56-95.
- Cherry, K.M. (2013). *Parenting styles: The four styles of parenting*. Free Psychology Newsletter.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and Victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Giovazolias, T., & Mitsopoulou, E. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 1-16.
- Greenwood, B. (2013). *The Baumrind theory of parenting styles*. GlobalPost-International News.
- Joronen, K. & Astedtkurki, P. (2005). Adolescents' experiences of familial involvement in their peer relations and school attendance. *Primary Health Care Research and Development*, 6, 190-198.
- Kim, S. (2004). *A study of personal and environmental factors influencing bullying*. Ludwig Maximilians Universitat, Munchen.
- Makovetskaya, G.A. (2014). *Vnutrisemeinye otnosheniya* [Internal family relations], Sankt Peterburg, Russia, Darya & Co.
- Matveev, R.D. (2019). Stili roditelskogo vospitaniya detey v semye [Style of parenting in the family]. <http://психоаналитик-матвеев.рф/семья-и-дети/13/> (seen at 10.01.2022).
- Ndugwa RP, Kabiru CW, Cleland J, (2011). Adolescent problem behavior in Nairobi's informal settlements: Applying problem behavior theory in sub-Saharan Africa. *Journal of Urban Health* 88(2): 298–317.
- Neto, A. A. (2005). Bullying - aggressive behaviour among students. *Journal de Pediatria*. Brazilian Multi-professional Association for Children and Adolescent Protection.
- Ojedokun O, Ogungbamila A, Kehinde D. (2013) Perception of parental bonding and tendency to perpetrate aggressive behaviour in a sample of Nigerian students. *Frontiers in Psychological and Behavioral Science* 2(3): 117–124.
- Savage J. (2014) The association between attachment, parental bonds and physically aggressive and violent behavior: A comprehensive review. *Aggression and Violent Behavior* 19(2): 164–178.
- Spireva, E. H. (2006). *Stily semeynogo vospitaniya i lichnostnye osobenosti roditelya* [Family upbringing style and parent's personality traits]. Moscow, Russia, Omega publishing house.
- Yeh K-H, Tsao W-C, Chen W-W. (2010) Parent-child conflict and psychological maladjustment: A mediational analysis with reciprocal filial belief and perceived threat. *International Journal of Psychology* 45(2): 131–139.
- Zirpoly, T. J. (2009). *Bullying behaviour*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall.



## Theoretical article

### ПРОГРАМА ЗА ЛИЧНОСТНО, ЕМОЦИОНАЛНО И ИНТЕЛЕКТУАЛНО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ ДЕТСКИ ГРАДИНИ И УЧИЛИЩА

### PROGRAM FOR PERSONAL, EMOTIONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND STUDENTS FROM KINDERGARTENS AND SCHOOLS

**Boryana Nikolova-Hristakova, Ph. D\***

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

Email: [psychology.bnh@gmail.com](mailto:psychology.bnh@gmail.com)

#### **Резюме**

*В доклада е предложен модел на програма, именувана „Заедно“, която встъпва в ролята на превантивен подход по отношение на рисковото и девиянтното поведение на децата и учениците (тормоз и насилие, дискриминация, употреба на ПАВ и зависимости, хранителни разстройства, самонараняване, суицидни мисли и намерения, депресия и др.) от детската градина до завършване на гимназиален етап на обучение. В същото време предлага и работещ вариант за установяването на конструктивна комуникация между институциите и родителите. На последно място, но не и по важност, програмата предоставя възможност и за интелектуално развитие на децата и учениците.*

**Ключови думи:** превантивна програма, детска градина, училище, учители, родители, ученици, деца, развитие, личностно, интелектуално, емоционално.

#### **Abstract**

*The report proposes a model of a program named "Together", which takes the role of a preventive approach regarding the risky and deviant behavior of children and students (bullying and violence, discrimination, substance use and addictions, eating disorders, self-harm, suicidal thoughts and intentions, depression, etc.) from kindergarten to completion of high school education. At the same time, it also offers a working option for establishing constructive communication between institutions and parents. Last but not least, the program provides an opportunity for the intellectual development of children and students.*

**Keywords:** preventive program, kindergarten, school, teachers, parents, students, children, development, personal, intellectual, emotional.

#### **Въведение**

Стартиралата през 2016 година образователна реформа в Република България доведе до позитивни промени в сферата. Нормативните документи (ЗПУО, Наредба за приобщаващото образование и др.) задават рамка, която цели развитието на всички участници в образователния процес – деца/ученици, родители, учители, ръководни кадри. В същото време иновативният подход осигури и пространство за прилагане на нови, работещи идеи, които дооформят и развиват политиката на българското образование в духа и ценностите на съвременна Европа – подобряване на качеството и ефективността на образованието и обучението и утвърждаване на равнопоставеността и насърчаване на социалното сближаване и активното гражданско участие. Настоящият проект (програма) се фокусира именно върху тях. Предложената система би могла да стимулира и обезпечи развитието на набор от базови и необходими способности и умения за личностно, емоционално и интелектуално израстване на участниците в образователния процес, като в същото време предоставя и възможност за улеснена комуникация и колаборация между

различните нива: деца/ученици, родители, учители и ръководство в детската градина и училището. И всичко това на равнище „институция“ (детска градина, училище).

### **Обосновка, обхват и цели на програмата**

#### **Обосновка на програмата**

По своята същност програма „Заедно“ встъпва в ролята на превантивен подход по отношение на рисковото и девиантното поведение на децата и учениците (тормоз и насилие, дискриминация, употреба на ПАВ и зависимости, хранителни разстройства, самонараняване, суицидни мисли и намерения, депресия и др.) от детската градина до завършване на гимназиален етап на обучение. В същото време предлага и работещ вариант за установяването на конструктивна комуникация между институциите и родителите. На последно място, но не и по важност, програмата предоставя възможност и за интелектуално развитие на децата и учениците. Използваните подходи са: повишаване на емоционалната интелигентност, повишаване на социалната интелигентност, разбиране и усвояване на множествената интелигентност. Л. Шапиро казва така: „Как можете да помогнете на децата си да се справят с предизвикателствата на съвременния живот? Необходимо е да възпитате у тях социални и емоционални умения, които се смятат за революция в детската психология.“ (Shapiro, 2020, p. 3). За хората с развити емоционални умения има по-голяма вероятност да са доволни от живота си, да се справят по-добре в него, след като са овладели навичките, които подхранват собствената им продуктивност; други, които не могат да наложат никакъв контрол над емоционалния си живот, водят безкрайна вътрешна борба и така саботират способността си да работят съсредоточено и да мислят ясно (Goleman, 2011, p. 46).

От друга страна непредубедената аудитория обикновено свързва понятието за интелигентност със способността да се постигат високи резултати в решаването на математически задачи или в попълването на езикови тестове. Това разпространено схващане кара мнозина да се учудват, когато на среща с випуска открият, че някои от съучениците им с най-скромни постижения в училище са постигнали забележителни успехи в кариерата. Хауард Гарднър, известен американски психолог и автор на „Множеството интелигентности“<sup>1</sup> (Gardner, 2014), освен с чувство за хумор, разполага със сериозни аргументи, за да ни убеди, че стандартните психометрични инструменти не са най-добрият начин за оценка на способностите на индивида да решава проблеми и да създава ценни за обществото продукти. Оспорвайки концепцията за „единната и универсална“ интелигентност, американският изследовател класифицира човешките дарби в от начало в седем, а по-късно в 9 добре обосновани категории:

- Лингвистична интелигентност
- Логико-математическа интелигентност
- Музикална интелигентност
- Телесно-кинестетична интелигентност
- Пространствена интелигентност
- Интерперсонална интелигентност
- Интраперсонална интелигентност
- Натуралистична интелигентност
- Екзистенциална интелигентност.

Голямата заслуга на американския учен е, че предлага конкретни методи за оценка на отделните интелигентности и прави препоръки как хората да ги разгърнат по максимално гъвкав и продуктивен начин в рамките на различните социални роли, създадени от различните човешки общества.

## PROGRAM FOR PERSONAL, EMOTIONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND STUDENTS

Важен акцент в програмата „Заедно“ е повишаване на мотивацията за постижения на децата и учениците. Подходът е организиран чрез развиването на личностни характеристики и черти, корелиращи с мотивацията за постижения (Nikolova – Hristakova, 2022, pp. 242-246).

Програма „Заедно“ предлага едновременно мотивиране, личностно, социално, емоционално и интелектуално развитие на участниците в образователния процес, именно чрез компилиране на няколко подхода, целящи повишаване на емоционалната, социалната и множествената интелигентност.

### **Обхват на програмата „Заедно“**

Програма „Заедно“ би могла да се разработи в съответствие с приоритетна област 1 „Ранно детско развитие“, приоритетна област 2. „Компетентности и таланти“, приоритетна област 3 „Мотивирани и креативни учители“, с Приоритетна област 4. „Сплотени училищни общности и системна работа с родителите“, приоритетна област 5. „Ефективно включване, трайно приобщаване и образователна интеграция“ и приоритетна област 9 „Ефикасно управление и участие в мрежи“ на Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030 г.).

Програмата би могла да бъде реализирана на национално ниво.

### **Цели на програмата „Заедно“**

#### *На ниво деца/ученици*

Чрез превенция на рисково и девиантно поведение, изразяваща се в повишаване на личностните умения за справяне, повишаване на емоционалната интелигентност, мотивиране към учене и прогрес:

- Повишаване на компетентностите по отношение на личностния капацитет и ученето през целия живот на децата и учениците;
- Мотивиране на децата и учениците за ценността на учене през целия живот;
- Формиране на нагласа за успешна социална и професионална реализация и за принос към обществото в децата и учениците;
- Формиране, утвърждаване и съхраняване на традиционните ценности и смисълът на обществено благополучие в децата и учениците.

#### *На ниво „детска градина“/“училище“:*

- Развиване на личностните и професионални компетенции на педагогическите специалисти;
- Повишаване на капацитета на педагогическите специалисти за взаимодействие с родителите.

#### *На ниво „родители“:*

- Повишаване на личностния капацитет;
- Повишаване на родителския капацитет;
- Мотивиране на родителите за партньорство с институциите на детската градина и училището по отношение на когнитивното, творческото, личностно и емоционално развитие на децата и учениците.

### **Структура и реализация на програмата „Заедно“**

#### **Ресурси**

За реализация на програмата са необходими ресурси на няколко нива.

#### *Материални ресурси*

Важно е обзавеждането на класни стаи с подходящи кътове, снабдени с принадлежности и материали, съответстващи на различните потребности на учениците от един клас/група. Очакваният резултат е мотивиране за учене на всички деца, чрез иновативно преподаване на



учебния материал, съобразено с Модела за множествена интелигентност на Гарднър (Krust et al., 2021).

#### *Експертни ресурси*

Необходимо е осигуряването на експерти психолози, които да се ангажират с подготовката и обучението на кадри, реализиращи програмата в бъдеще. Касае се за кадри от хуманитарни специалности.

#### *Времеви ресурси*

Цялостното провеждане на програмата касае 14 години – от детската градина до завършване на гимназиален етап на обучение. Но предвид обхватността, касаеща пълноценен подход с минимум ресурси в образователната сфера, предлагания вариант по-скоро е цялостен и глобален (виж точка „Ограничения“).

### **Структура и реализация на програма „Заедно“ в детска градина**

Първите шест години са жизнено важни за утвърждаването на основни умения и има немалко доказателства, че когато подходящо обгрижване се провежда както трябва, може да окаже дългосрочен положителен ефект в емоционално и социално отношение върху децата в тях и успешно да ги преведе през юношеството с по-малко проблеми с наркотиците, по-малко арести, по-добри бракове и по-високи доходи (Report to High Scope Educational Research Foundation, Michigan, April 1993). Годишите в детската градина бележат върха на съзряването на „социалните емоции“ - чувства като несигурност и скромност, ревност и завист, гордост и доверие - при всяко едно от които е необходимо сравнение с другите (Goleman, 2011, p. 288). В същото време възрастта на децата в детската градина е ключова по отношение на установяване на типа интелигентности, характерни за конкретно дете. Има се предвид Теорията за множествената интелигентност на Хауърд Гарднър. Идеята, че съществуват различни типове на интелигентност въвежда и разбирането, че децата учат по различен начин. Това предполага материалът за усвояване да се представя също по различен начин, което се явява преломна точка в образованието. С теорията за МИ се създава включваща (приобщаваща) учебна среда, която отчита различните възможности на всяко дете/ ученик, така че то/той/тя да възприема най-точно, но и най-лесно преподавания материал; има различни решения този учебен материал да се представи на децата/учениците. Важно предимство на подхода МИ е, че той създава учебна среда в клас, в която учениците развиват набор от преносими умения успоредно с ученето и придобиването на нови академични знания. По този начин МИ може да бъде инструмент за повишаване качеството на образованието и постигане на по-добра четивна, математическа и функционална грамотност на учащите се, заложили като приоритети на политиката на ЕС в сферата на образованието. Основната цел е повишаване на академичните постижения на всяко дете/ ученик по отделно и на цялата група/ клас като цяло (Krust et al., 2021, p. 7).

Залагайки на идеята за изграждане на качествени умения за справяне с житейските предизвикателства и подкрепяйки усвояването на важни личностни, емоционални и интелектуални способности, е важно програма „Заедно“ да стартира още от детската градина, където в работата с децата ще се акцентира върху:

- Разпознаване и назоваване на емоциите;
- Овладяване на импулсите и емоциите;
- Стимулиране на емпатия;
- Изследване, разбиране и овладяване на собствените силни страни в начина на учене

С децата програмата предвижда 60 минутно занимание (2 часа по 30 минути с 15 минути почивка между тях) веднъж седмично.

За родителите и учителите са предвидени 2 съвместни обучения, всяко от тях с продължителност 2 астрономически часа в самото начало на учебната година или в периода на лятната ваканция. В процеса на обучение всеки участник ще получи ръководство, в което ще е

## PROGRAM FOR PERSONAL, EMOTIONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND STUDENTS

обозначен алгоритъмът и начинът за работа с децата. Важно е родителите и учителите да бъдат обучени заедно, защото:

- Уменията и компетентностите, отработвани в детската градина, са важни и у дома;
- Средата, в която се обучават родители и учители заедно, ще насърчи и улесни взаимодействието между тях;
- Компетентностите на учителите и родителите по отношение на материята са еднакво важни;
- Движението по материала ще се осъществява успоредно;
- Учителите и родителите във всеки момент ще са наясно какво се прави и какво се очаква от детето;
- По-лесно ще се изолират и обсъждат от родителите и учителите напредък, затруднения и/или дефицити при децата и др.

### Структура и реализация на програма „Заедно“ в начален етап на обучение в училище

Според д-р Дейвид Хамбърг, психиатър и председател на корпорация „Карнеги“, оценявала някои от програмите за емоционално обучение в САЩ, преходите от детска градина към училище и след това към прогимназия са двата основни „вододела“ при адаптацията на детето. (David Hamburg, Today's Children: Creating a Future for a Generation in Crisis. New York, Times Books, 1992.) От шестата до единадесетата година, казва той, „училището е най-важното преживяване, което ще бележи завинаги детето. Чувството му за собствена стойност зависи от способността му да се справя в тази среда. Дете, което не се справя добре в училище, започва да се хлъзга надолу по пътя към пораженческата нагласа, а оттам и към все по-мрачни перспективи за живота в бъдеще“. Сред най-важните ползи от живота в училище Хамбърг нарежда социалната интелигентност (умението за отлагане на възнаграждението, адекватната социална отговорност, контрола над емоциите и оптимизма) (Goleman, 2011, p. 288).

По отношение на учениците от първи до четвърти клас в начален етап на обучение, програма „Заедно“ предвижда по един учебен час седмично. В часовете ще са разпределени интерактивни занимания по значими за възрастта компетентности:

- Самоосъзнатост;
- Отлагане на възнаграждението;
- Контрол над емоциите и оптимизъм;
- Взаимоотношения и адекватна социална отговорност;
- Взимане на решение.

От изключителна важност в този етап на програмата са взаимодействията между учителите и родителите. Идеята е РОДИТЕЛИТЕ ДА ОБУЧАВАТ УЧЕНИЦИТЕ, НО В УЧИЛИЩНА СРЕДА И В ПРИСЪСТВИЕТО НА УЧИТЕЛИТЕ. Поради факта, че е невъзможно да се включат всички родители, програмата предвижда да се работи само с родители, които желаят да се включат. За един випуск са необходими не повече от 20 души, разпределени в групи. Програмата предвижда този формат на обучение на учениците, поради няколко важни аспекта:

- Училищната институция е нов момент за всяко дете и присъствието на родители, макар и ограничено, ще улесни прехода и адаптацията на малчуганите;
- Децата по-лесно ще асимилират правилата в училище, виждайки родителите да ги спазват;
- Авторитетът на учителя ще се открие безспорно, тъй като самите родители ще работят за него, съобразявайки се и спазвайки напълно с училищния правилник;
- Участието на родители и учители едновременно ще акцентира пред децата за ценността на упражнението;
- Колаборацията между учители и родители ще улесни по-нататъшната комуникация между тях.

Обученията за родители и учители ще се провеждат отново заедно. Това условие е необходимо, тъй като е важно и двете групи да се запознаят с обосновката и целите на програмата, както и да придобият опит в прилагането на упражненията и ролята им в тях. Подходящ би бил обучителен формат в самото начало на учебната година или в края на лятната ваканция преди първи клас, с продължителност 4 астрономически часа (разбира се, обучението може да се проведе и на модули). Всеки участник ще получи ръководство с програми на интерактивните взаимодействия за отделните часове и различните теми. По време на обучението родителите и учителите ще имат възможност да коментират и изяснят важни въпроси, касаещи прилагането на програмата.

Обученията на родители и учители преди 2,3 и 4 клас биха били с продължителност около 2 часа, доколкото е необходимо обсъждането и регулирането на дейностите. Важен акцент е осигуряване на пространство (място) за репетиции и срещи на родителите, провеждащи програмата в начален етап на обучение. Предполага се, че родителите ще се нуждаят от време и място за подготовка преди всяка среща с учениците. Ако това място е подсиурено от училището, със сигурност и учителите ще имат по-голямо удобство, за да се синхронизират с родителите. Именно тези срещи ще са основа за създаването на една работеща връзка между родителите и училищната институция, която в момента в българските училища не е плодотворна.

### **Структура и реализация на програма „Заедно“ в прогимназиален етап на обучение**

Преходът към прогимназия и гимназия бележи края на детството и това само по себе си е сериозно емоционално предизвикателство. Дори да оставим всички други проблеми настрана, при навлизането в тази нова учебна среда почти всички ученици изпитват спад в самочувствието, а самокритичността им скача до небесата, тъй като представата им за самите тях е подложена на изпитание. Хамбърг отбелязва, че „повечето младежи са на възраст между десет и петнадесет години, когато за пръв път се сблъскват със сексуалността, алкохола, наркотиците, цигарите и други изкушения“ (Goleman, 2011, p. 289). Този факт се потвърждава и за българска извадка в изследване, чиито резултати касаят нивото и междуполовите различия по отношение на отклоняващо се поведение (Peneva & Nikolova, 2015, pp. 113 – 118). В пети клас, когато отношенията с връстниците вече са в центъра на вниманието е важно, децата да получават уроци, които им помагат да затвърдят приятелствата си: *емпатия, контрол върху импулсите и управление на гнева*. Необходим в българските училища би бил добре отработен начин за реагиране спрямо разрушителните емоционални импулси (такъв, който те кара те да мислиш, преди да действаш под напора на чувствата), той може да се превърне в основна стратегия за справяне с рисковете, на които се натъкват младите хора. В шести и седми клас би било удачно уроците да са по-пряко свързани с изкушенията и натиска по отношение на *секса, наркотиците и алкохола*, които започват да навлизат активно в живота на децата.

Тук програмата предлага като акценти за разработване да се застъпят именно важните пунктове в развитието на децата – на емоционално, когнитивно и интелектуално ниво. Важно би било вниманието да се насочи към следното тематично разпределение:

- Емпатия;
- Контрол върху импулсите;
- Управление на гнева;
- Устояване на натиска на групата;
- Зависимости;
- Любовта и секса.

Възрастовите особености в прогимназиалния етап на обучение, както бе споменато по-горе, предполагат, че отношенията с връстници са най-значими. Родителите и учителите вече не са в приоритетната зона. От друга страна е от изключително значение у учениците от прогимназиален етап на обучение да се поддържа мотивацията по всички позитивни равнища – мотивация за учене, мотивация за личностно и емоционално израстване и др. Това е и причината в

## PROGRAM FOR PERSONAL, EMOTIONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND STUDENTS

този етап на програма „Заедно“ в ролята на обучители вече да не са включени родители. Идеята е при децата да влязат техни връстници от гимназиален етап на обучение. Неведнъж методът „Връстници обучават връстници“ е доказал своята ефективност. Изпробвано и доказано е, че учениците възприемат по-добра от свои връстници. В този случай се „залага“ на по-големи ученици, във връзка с поддържането на мотивацията у по-малките. Разбира се, контролът е от изключително значение и по тази причина е необходимо присъствието на експерт /например училищен психолог или външен експерт, обучен за провеждане на програмата/. Предвиждат се интерактивни занимания по 2 учебни часа седмично през цялата учебна година.

Програмата предлага в самото начало на първия срок или в края на лятната ваканция, да се проведат обучения на няколко нива от експерти, обучени в провеждането на програмата:

- С ученици от гимназиален етап на обучение – за набиране на доброволци;
- С родители на ученици от гимназиален и прогимназиален етап на обучение – за информиране и дискусия;
- С учители, класни ръководители и училищни психолози – с цел подкрепа при реализирането на проекта.

Подготовката на доброволците от гимназиален етап на обучение за провеждането на всеки отделен час е важно да бъде разработвана от експерти – психолози. Идеята е обученията на доброволците от гимназиален етап на обучение да се формира като извън класна дейност (кръжок), в която обхванато и разширено доброволците ще усвояват както умения за обучаване на по-малките си съученици, така и усъвършенстване на собствени умения, способности и компетентности на редица равнища.

Очакваните ползи от провеждането на програмата по този начин в този етап на обучение са:

- Повишаване на личностния капацитет на децата от прогимназиален и гимназиален етап на обучение;
- Повишаване на мотивацията за учене и развитие на учениците от прогимназиален и гимназиален етап на обучение;
- Повишаване на уменията за справяне у учениците, касаещи натиск, както и употреба и зависимост;
- Повишаване на компетентностите по отношение на секс, ПАВ, злоупотреба, употреба, рискова бременност, зависимости и т.н. у учениците от гимназиален и прогимназиален етап на обучение;
- Овладяване на умения , необходими за желаното пространство за самостоятелно справяне с житейски предизвикателства, без намесата на учители или родители;
- Родителите са информирани и подготвени за спецификите на възрастта на децата им, което е важна предпоставка за подходяща комуникация у дома;
- Родителите и учителите спокойно и уверено могат да разчитат на подкрепа от експерти при необходимост;
- Създава се „мрежа“ от увереност и придобиване на нови компетентности на три нива: ученици, учители, родители и др.

Този етап е от изключително значение, защото освен, че поддържа мотивацията у децата, ги подготвя за качествено справяне в нелекия период на пубертета, който предстои.

### **Структура и реализация на програма „Заедно“ в гимназиален етап на обучение**

В гимназиалния етап на обучение, когато тийнейджърите вече са се сблъскали с мрачната страна на живота, е важно да се наблегне на способността за приемане на чуждата гледна точка. Предстои и избор на професия или университет. За тях е от изключително значение да придобият

умения кога трябва да водят и кога е добре да са водени. Не по малко значимо за тийнейджърите е и насочването ѝ към адекватни и ползотворни начини за изразяване собствените ценни качества.

Във връзка с това подходящи теми биха били:

- Екип и екипност;
- Комункативни умения в екипа;
- Лидерство;
- Лоялност;
- Разрешаване на конфликти;
- Как да покажа най-доброто от себе си.

В този етап програмата предвижда още едно предизвикателство, а именно – в ролята на обучители да влязат студенти (бъдещи, психолози, педагози, социолози). Този иновативен елемент цели както стимулирането на мотивацията по отношение на реализацията на учениците, така и придобиване на опитност за работа у младите специалисти. Обученията за родители и учители също продължават. Предвиждат се две двучасови срещи с учители и родители, във връзка със „синхронизацията“ на комуникацията – една в началото на първи и една в началото на втори учебен срок.

### **Отчетност и организация**

От изключително значение е изяснението, че провежданите обучения на родители и учители във всички етапи, освен с акцентите по програмата, ще изясняват и възрастовите особености на конкретната група. Този факт ще е от полза за възрастните и в голяма степен те ще се чувстват по-подготвени и спокойни по отношение на възпитанието на децата си у дома.

За да стартиране на проекта е важно да се спазят няколко много важни условности:

- Представяне и одобрение на програмата от МОН, РУО, Общински структури, с цел организация и съдействие;
- Обучение на екипи от експерти психолози за провеждане на програмата;
- В края на учебната година преди стартиране на програмата, да се проведат *информационно – мотивационни срещи с родители, учители, ученици от гимназиален етап на обучение и студенти*. Това условие касае предварителна подготовка и договаряне с различни институции – МОН, РУО, университети, ръководства на детски градини и училища. Тези информационно – мотивационни срещи целят цялостното представяне на програмата и активиране на потенциални доброволци в лицето на родители, ученици от прогимназиален етап на обучение и студенти.

Както всяка качествена превантивна програма, важно условие за качеството ѝ е отчетността на ползите от нея. Предвид дългосрочността и необходимите ресурси (времеви, кадрови и материален) за отчитане на ползите от провеждането на програмата (минимум 2 години), се има предвид подготовката на протоколи, анкетни карти за ученици, анкетни карти за учители, анкетни карти за родители, анкетни карти за ръководни кадри в институциите. А, именно:

- Протоколи, водени във всеки проведен час, които ще дават информация какво е правено, с колко деца/ученици/родители/учители, как е проведено, препоръки и мнения за допълнения и промени;
- Анкетни карти в началото и в края на всеки етап за всеки участник, независимо на кое ниво, с раздел за мнения и препоръки;
- Анкетни карти за ръководните кадри в училището преди и след реализирането на всяко ниво на програмата в училище, с раздел за мнения и препоръки.

### Ограничения на програмата „Заедно“

Пред реализацията на програмата стоят редица предизвикателства.

- Най-ярко между тях изпъква **необходимият времеви ресурс** за установяване на ползата ѝ. Това ограничение би могло да се компенсира в известна степен, ако програмата се раздели на отделни подпрограми, съответни на етапите на генералната програма „Заедно“, с цел по-подробна и коректна отчетност.
- Съществено предизвикателство пред програмата е обучението на учениците от прогимназиален етап на обучение от основни училища. Със сигурност съществуват варианти за преодоляването на тази трудност. Например: в ролята на обучители да встъпят гимназисти – доброволци от други училища или ученици от 7-ми клас в същото училище.
- Друга възможна спънка пред програмата „Заедно“ би било включването на **родителите** на ученици от начален етап на обучение **и, по-конкретно, необходимостта от отпуск** във връзка с провеждането на обученията. Става въпрос за отсъствия от работа минимум 35 дни в годината, извън личния отпуск. Това ограничение би могло да се компенсира в известна степен, ако желаещите за включване в програмата родители са безработни, със свободни професии или се разделят на групи, като по този начин присъствието им би се svelo до веднъж или два пъти месечно в продължение на осемте месеца от активната учебна година.

### Приноси на програмата „Заедно“

Всички интерактивни уроци (упражнения) в програмата „Заедно“ са създадени, за да развият целенасочено у децата и учениците важни и необходими умения за щастлив и пълноценен живот – асертивност, спектър от интелигентности, мотивация за постижения.

Асертивността е способността на човек да защитава правата си уверено и достойно, без да нарушава правата на другите. Асертивното поведение е директно, открито поведение, което няма за цел да навреди на други хора и е възможно да се развива от най-ранна детска възраст (Nikolova – Hristakova, 2022, pp. 247 – 251).

От друга страна старите представи за коефициент на интелигентност са се въртели основно около тесен набор от езикови и математически умения, постулиращи върху твърдението, че справянето с тестовете е пряк индикатор за успех в класната стая или в научната кариера, но върши все по-малко работа в ситуациите, отдалечаващи се прогресивно от академичния живот. Психолозите Стърнбърг и Салови възприемат един по-широк възглед за интелигентността и се опитват да я предефинират с оглед на това какво е необходимо за успех в живота. Тази линия на изследване ги води отново до неизмеримата важност на „личната“ или емоционалната интелигентност. Салови включва списъка на Гарднър в собствената си дефиниция за емоционална интелигентност, която обхваща пет основни области: познаване на собствените ни емоции или т.нар. „самоосъзнатост“; управление на емоциите; умения за самостоятелно мотивиране; признаване на емоциите на другите и емпатията; стабилни връзки (Goleman, 2011, pp. 52-53).

Не на последно място е важно да се отчете и важността от формиране на мотивация за постижения. Концепцията на този психичен конструкт изяснява необходимостта от наличието му в личностния и поведенчески репертоар: „опит за повишаване или поддържане на възможно най-високи способности на човек за всички видове дейности, към които могат да се прилагат критериите за успех и където изпълнението на подобни активности може, следователно, да доведе до успех или неуспех“ (Nikolova – Hristakova, 2022, pp. 242 – 246 ).

Глобалността в очакваните резултати от провеждането на програмата „Заедно“, наред с ползите за учители и родители (повишаване на професионалния, личностен и родителски капацитет), касае изграждането на асертивни, развили в себе си широк спектър интелигентности, мотивирани млади

хора, защото както е казал великият Ейбрахам Маслоу: “Коего човек може да бъде, трябва да бъде.”.

### **References**

- Gardner, H. (2014). *Mnozhestvoto inteligentnosti* [Multiple intelligences]. Iztok-Zapad Publishing House.
- Goleman, D. (2011). *Emotzionalnata inteligentnost* [Emotional intelligence]. Iztok-Zapad Publishing House.
- Krust, B., Bonev, I., Žekova, I., Sanchez, C., Staykova, R., Duros, Th., Boldrini, F., Pavlu, H., Coral, J. & Babrikova, Y. (2021). *ZNANIE BEZ GRANITSI. Mnozhestvena inteligentnost – metodologiya i instrumentarium* [KNOWLEDGE WITHOUT BORDERS. Multiple Intelligences - Methodology and Toolkit]. GIS Foundation publishing house - Transfer Center.
- New Vision. (2021). *Maslow's Hierarchy of Needs Theory*. Retrieved April 29, 2023, from <https://www.novavizia.com/teoriya-za-jerarhiyata-na-potrebnostite-na-maslou/>
- Nikolova – Hristakova, B. (2022). *Asertivno povedenie I formirane v detska vuzrast* [Assertive behavior and formation in childhood]. *Psychology Yearbook of the Neophyte Rilski SWU*, 13 (2), 247 – 251.
- Nikolova – Hristakova, B. (2022). *Psihichni korelati na motivatziata za postizhenie* [Psychics correlates of achievement motivation]. *Psychology Yearbook of the Neophyte Rilski SWU*, 13 (2), 242 – 246.
- Peneva, I. & Nikolova, B. (2015). *Izsledvane na sklonnostta kum otklonyivashto se povedenie pri yunoshi I devoyki* [A study of the propensity for deviant behavior in adolescent boys and girls]. *Science, Education, Culture*, 6(1), 113–118.
- Shapiro, L. (2020). *Kak da vuzpitame dete s visok emotsionalen koefitsient* [How to raise a child with a high emotional quotient]. ZAR Janet Argirova Publishing House.



## Theoretical article

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКА СИТУАЦИЯ НАСОЧЕНА ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ ПРИ ДЕЦАТА ОТ ЧЕТВЪРТА ВЪЗРАСТОВА ГРУПА – „ДВАТА ПЪТЯ“**

**PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL SITUATION DIRECTED TO DEVELOP EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN FROM THE FOURTH AGE GROUP "THE TWO PATHS"**

**Stanka Hristova-Traikova, Ph. D. student**

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

Email: [stanka.hristova@abv.bg](mailto:stanka.hristova@abv.bg)

### *Резюме*

*Разработка на психолого-педагогическа ситуация с цел повишаване на емоционалната интелигентност и превенция на проблемното поведение на децата от шест до седем годишна възраст.*

*В Двата пътя се разказва за две необикновени кралства обитавани от знатни особи Кралството на Щастие и Кралството на Нещастие. В тези две кралства живеят барон Гняв, баронеса Обида, граф Страх, херцогиня Болка, графиня Тъга, кралица Омраза, херцогиня Радост, кралица Любов, баронеса Милувка, кралица Спокойствие и други. Те непрекъснато воюват помежду си, за да привлекат децата на своя страна, всъщност Кралството на Нещастие се опитва да привлече децата на своя страна, а Кралството на Щастие им помага да се измъкнат и да живеят щастливо.*

*По време на психолого-педагогическата ситуация децата спазват четири правила и преминават през различни препятствия, за да разберат тайната, която много малко хора знаят и могат да видят. Децата се научават да поемат отговорност и да заявят своя избор кой път да изберат – пътят към Кралството на Щастие или пътят към Кралството на Нещастие. Така с помощта на психолого-педагогическата ситуация под формата на игра се формират компетентности у децата кои емоции носят радост и кои тъга; изгражда се способност за споделяне на собствените чувства и преживявания; формира се доверителна връзка в групата, децата се учат да споделят и овладяват емоциите и емоционалните преживявания; повишава се емоционалната интелигентност на децата, като в същото време се акцентира и върху превенция на проблемното поведение на съвременните деца.*

*Ако искате да разберете кой са тези два пътя и докъде водят те, елате с мен. Ще ви разкажа!*

**Ключови думи:** двата пътя, двете кралства, Кралството на Щастие, Кралството на Нещастие, емоции, емоционална интелигентност

### **Abstract**

*Development of a psychological-pedagogical situation aimed at increasing the emotional intelligence and prevention of problematic behavior of 6 – 7 years old children.*

*The Two Paths tells a story for two extraordinary kingdoms inhabited by nobles, the Kingdom of Happiness and the Kingdom of Unhappiness . In these two kingdoms live Baron Anger, Baroness Insult, Count Fear, Duchess Pain, Countess Sadness, Queen Hate, Duchess Joy, Queen Love, Baroness Caress, Queen Calmness and others. They are continuously to war with each other, in fact the Kingdom of Unhappiness tries to attract the children on their side and the Kingdom of Happiness helps them get out and live happily.*



## Hristova-Traikova, Stanka

*During the psychological-pedagogical situation, children follow four rules and go through various obstacles to find out the secret that only few people know and can see. Children learn to take responsibility and declare their choice which path to choose - the path to the Kingdom of Happiness or the path to the Kingdom of Unhappiness. Thus, with the help of the psychological-pedagogical situation in the form of a game, children's competences are formed which emotions bring joy and which sadness; the ability to share one's own feelings and experiences is built; a trusting relationship is formed in the group, children learn how to share and to master emotions and emotional experiences; the emotional intelligence of children increases, while at the same time emphasizing the prevention of problematic behavior of modern children.*

*If you want to know which these two paths are and where they lead, come with me. I will tell you!*

**Key words:** the two paths, the two kingdoms, the Kingdom of Happiness, the Kingdom of Unhappiness, emotions, emotional intelligence

### Цели:

1. Повишаване на емоционалната интелигентност на децата.
2. Формиране на компетентности у децата кои емоции носят радост и кои тъга.
3. Изграждане на способност за споделяне на собствените чувства и преживявания.
4. Превенция на проблемното поведение.

### Задачи:

1. Споделяне на моментното емоционално състояние – „Барометър на емоциите“.
2. Запознаване с основните видове емоции.
3. Разбиране, споделяне и овладяване на основните емоции и емоционалните преживявания, свързани с тях.
4. Формиране на доверителна връзка в групата и споделяне на собствените преживявания.

**Ядро:** Емоционална интелигентност.

**Методи и средства:** разказ, мултимедия, диалог, споделяне, „Барометър на емоциите“, емоционални карти - FUNTAZIA, карти с ангели, игра за снемане на напрежението, „ловец на гнева“, „къща на емоциите“, „буркан за тревожните мисли“, „пеперуди за споделяне на страха“, „рамка за споделяне на радостта“.

**Използвани материали:** кълбо прежда, цветя от салфетки, картони със задачи, моливи, темперна боя, четки, сламки, лъжички, дървени сърца, пайети, балон, декоративни материали, листа А3 формат, чаша, вода, пръст.

### Очаквани резултати:

1. Да се предизвика интерес и способност у децата да разпознават, усещат и контролират емоциите и емоционалните си състояния.
2. Провокиране на желание за споделяне и емпатия един към друг.
3. Повишаване степента на емоционална интелигентност на децата.
4. Превенция на проблемното поведение.

### Ход на психолого – педагогическата ситуацията

**Психолог:** Добро утро група „ Пеперуди“ – Обща прегръдка

Радвам се, че днес съм във вашата група. Освен мен днес са ни дошли и прекрасни гости, хайде да ги поздравим 😊😊😊

Подготвила съм ви приказна история, която ще ви отведе на едно вълшебно място. То ще ви помогне да живеете спокойно и щастливо. Какво означава да живеем щастливо? Всеки от нас разбира щастието по различен начин. За едни щастието е да бъдат обичани, за други да са здрави

и заобиколени от близките си, за трети щастие е топлотата, прегръдките, обичта и сигурността, която дават най-близките им и игрите с приятели.

Днес ще ви разкрия една голяма тайна - тайната към пътя на щастие.

За да я разберете, ще трябва малко да се потрудите, да изпълните няколко условия:

**1. Да спазите четири основни правила:**

- Да имате уважение един към друг!
- Да се изслушвате до край!
- Да си помагате, когато имате нужда от подкрепа!
- Да не се подиграваме един с друг!

**2. По време на приказната история ще трябва да преминете през няколко препятствия. Ще успеете ли да се справите с тези задачи? Нека разберем!**

Хайде да станем всички и да направим кръга на доверието 😊 Хванете се за ръце.

Браво деца, кръга няма начало и край всички сме свързани в едно цяло и всеки от нас трябва да се довери на другия. Сега ще направим нишката на доверието.

След това специалистът взема кълбо от прежда, хваща нишката и го хвърля към случайно избрано дете (пожелавайки му нещо хубаво), то подава на друго дете и така докато не се свържат всички участници в кръга на доверието. Току що отново всички се свързахме и сега всеки ще си вземе част от другия. Специалистът отрязва на всеки частта от свързането с другия и всяко дете участвало в кръга си има своята част от нишката. Сега всеки от вас може да си седне на мястото и да държи в ръка нишката на доверието.

Както вече ви казах, днес ще ви разкажа една приказна история за две кралства, обитавани от знатни особи, невидими за нас. Всъщност, ние можем да надникнем в тях, но за да го направим, трябва да правим две неща - да спазваме правилата, а другото е вълшебство. Какво според вас може да бъде това вълшебство?

**Деца:** децата казват своите предположения.

**Психолог:** - Вълшебство се крие в самите нас. Вече направихме кръга на доверието, свързахме се и си имаме нашата нишка, а тя е вълшебна. От нея ще си направим гривни, които ще ни отключат огромната порта към „Двете Кралства“. Под столчетата си имате по едно тайнствено цвете (скоро ще разберете, защо тайнствено) от него и от нишката ще си направите гривни. След като ги направите, помолете другарчето до вас да я върже на ръката ви.

-Браво деца, справихте се, всички си имаме гривни. А сега е време да задействаме вълшебството. Под вашите столчета имате картони, на които ще трябва да отбележите как точно се чувствате в този момент. Трябва да бъдете искрени, защото ако не бъдете честни, вълшебството няма да се случи. Отбележете как се чувствате в момента?

**Индивидуална бланка „Барометър на емоциите“**

**„Барометъра на емоциите е съставен от четири основни цвята.** Това са **червен, жълт, зелен, син.** Всеки цвят е свързан с определено чувство, което може да се променя постоянно.

**Червен – гневен (ядосан) ; Жълт – щастлив; Зелен – спокоен; Син – тъжен**

**В червената зона** имаме висока енергия и неприятно чувство. Висока енергия, защото имаме нужда да крещим, да удряме, да чупим, а неприятно чувство, защото ни кара да се чувстваме зле.

**В жълтата зона** имаме висока енергия и приятно чувство. Висока енергия, защото ни кара да скачаме, да се гушкаме, да играем заедно, да помагаме и приятно чувство, защото ни кара да се чувстваме добре.

**Зелената зона** имаме ниска енергия и приятно чувство. Ниска енергия, защото искаме просто да си седим спокойно и да се наслаждаваме на момента, а чувство е приятно и ни кара да се чувстваме спокойно.

**Синята зона** е с ниска енергия и неприятно чувство. Ниска енергия, защото нямаме желание да правим нищо, искаме просто да си седим и да се отдадем на неприятното усещане на емоцията тъга.“ (<https://funtazia.bg/emotionalintelligence/>)

-Благодаря ви прекрасни деца! Вие успяхте да направите вълшебството и сега можем да надникнем в двете кралства.

**Психолог:** - Добре дошли в приказния свят на двете кралства. Едното кралство се нарича „Кралство на Щастието“, а другото кралство е „Кралство на Нещастието“. „Господарите на „Двете Кралства“ се борят за всяко дете и се стремят да го направят един от своите обитатели. „Двете Кралства“ винаги са воювали помежду си, воюват и днес. Всъщност само „Кралството на Нещастието“ воюва, а „Кралството на Щастието“ просто се бори децата да се чувстват добре.“ А какво, според вас означава да се чувстваш добре? – да, винаги да сте щастливи, волни и игриви.

-А сега, нека разберем, какво се случва с децата, които изпитват различни емоции – в кое кралство попадат, когато се чувстват нещастни, и в кое кралство, когато се чувстват щастливи? Вие как мислите? Нека разберем дали това е така?

Психолога раздава на всички деца метафорични карти на FUNтазия с основните емоции?

-Децата познати ли са ви тези емоции? Разпознават ли ги? Изпитвали ли сте ги някога?/ Някой от децата разказват каква е емоцията на тяхната карта/. А според вас, в кое кралство ще отидат деца, които изпитват.....?

-Е, вече се досещате какви обитатели искат господарите на двете кралства.

„„Кралството на Нещастието” не е много голямо, но когато си в него, имаш чувството, че е огромно. Освен това то се променя и изглежда различно за различните хора така, че да е възможно най-неприятно за всеки отделен човек. Например, ако ти не обичаш дъжда, ще ти се стори, че всеки ден вали като из ведро. Ако не понасяш жегата, там ще е непоносимо горещо, а въздухът е винаги тежък и застоял. Засяда на гърлото ти, залепва се там, и има вкус на горчиво желе.“ (Antonova, 2021) Как ви се струва това?

**Децата:** различни предположения на децата.

**Психолог:**

„Кралството е пълно със стълбища – безкрайни, които си мислиш, че можеш да изкачиш, но така и не успяваш. А дори и да изкачиш някое от тях, се озоваваш на още по-неприятно място в кралството. Затова и децата, попаднали в „Кралството на Нещастието“, се чувстват като в затвор или по-скоро в капан. В него има огромно блато, което мирише ужасно. Но още по-ужасно е че всеки път, когато в главата на някой от кралството се появи хубава мисъл, от блатото изплува една крастава жаба с лепкав език, който се стрелва право към хубавата мисъл и я отвежда в устата на жабата. Там никой няма право да се смее. Повечето обитатели плачат, всички са нещастни и говорят само лоши думи, карат се и се обиждат дори и когато искат да кажат нещо хубаво. В кралството никога не изгрява слънце. Къщите са потънали в паяжини, кал, полуразрушени. В тези къщи живеят знатни особи – барон Гняв и баронеса Обида, граф Страх, херцогиня Болка, графиня Тъга и много други. Най-голямата сграда в кралството е двореца на

кralица Омраза. Именно те повличат децата към „Кралството на Нещастieto“ и ги превръщат в свои пленници.“ (Antonova& Andonova, 2014).

Деца чували ли сте за тези знатни обитатели на „Кралството на Нещастieto“? Били ли сте и вие техни пленници?

**Деца:** Предполага се, че децата ще кажат да

**Психолог:** „Кралството на Нещастieto“ изглежда сякаш без изход, защото колкото и да бягаш, все се връщаш на същото място. А всъщност от „Кралството на Нещастieto“ има изход и всеки може да излезе от там. Необходимо е само да чува правилния глас (Antonova& Andonova, 2014). А знаете ли кой е правилният глас?

**Психолог:** - Правилният глас е, гласът на поданиците на „Кралството на Щастieto“. Хайде, сега всички да станем и да изиграем „Танца на щастieto“.

**Деца:** Всички танцуват. (Жълтия танц – песен)

**Психолог:** - Благодаря деца, можете да седнете!

Нямам търпение, обаче, да ви разкажа за „Кралството на Щастieto“. Аз много го харесвам! Слушайте защо!

„В „Кралството на Щастieto“ всички са усмихнати и спокойни. Слънцето грее, чува се ромолене на бистри потоци, птичките весело чуруликат, носи се аромат на зрели плодове, или бонбони, или шоколадов шейк. Животните са на свобода – дружелюбни и можеш дори да играеш с тях колкото поискаш. Попаднеш ли в „Кралството на Щастieto“ ти става толкова хубаво, че ти се иска да пееш, танцуваш, да рисуваш, да твориш, да играеш и да направиш нещо добро за другите. Затова в „Кралството на Щастieto“ всички си помагат, подкрепят се, играят заедно и се забавляват - те са истински приятели. Там сърцето ти прелива от радост и тупти с весел ритъм нещо като туп – туп – ту – туп, туп – ту- ту – туп! В средата на кралството има огромен водопад, в който плуват златни рибки и изпълняват желания.

Знатните особи в „Кралството на Щастieto“ живеят в различни къщи, някой от тях доста чудати. Херцогиня Радост живее в имение от коледни меденки, украсени с цветна глазура. Имението е построено сякаш от облаци и щом попаднеш в него, веднага един пухкав облак те прегръща и те понася да ти покаже всички чудеса наоколо. Дворът е пълен с люлки и батути, всички направени от облаци. Най-вълшебната сграда в „Кралството на Щастieto“ е дворецът на кralица Любов. Той е облят в светлина, градините му са просторни и пълни със забавления за децата. Най-важното нещо в двореца на кralица Любов, е че всички хора са изпълнени с добро, сърцата им са изпълнени с обич.“ (Antonova& Andonova, 2014).

-Как ви се струва деца? Харесва ли ви това кралство? И на мен!

Предлагам да се разделим на четири отбора спрямо картите, които имате – гняв, страх, тъга, радост.

**Специалиста раздава бланки на всички деца от отборите.**

**Децата с карта гняв ще получат огромна къща с много прозорци.** В прозорците ще трябва да нарисуват всички лоши ситуации, които са ги накарали да изпитат гняв.

**Децата, на които се е паднала тъгата ще трябва да нарисуват и заключат в него всички тревожни преживявания, които са ги наранили.** / „Буркан на тревожните мисли“. (Manova, 2021).

**Децата, на които се е паднал страха, ще получат две пеперуди.** На първата пеперуда ще трябва те сами да нарисуват страха си, а втората трябва да я дадат на другарчето до тях, за да

може то да им нарисува решение как да се справят със страха си.  
(<https://funtazia.bg/emotionalintelligence/>)

**Децата, на които се е паднала радостта, ще получат картони, за да нарисуват, какво най-много ги радва в техните семейства.**

След приключване на задачата децата си се връщат по местата си.

-Мили деца, как се чувствате след тази задача?

**Деца:** Децата споделят преживяванията си със специалиста.

**Психолог:** -А сега, нека се върнем в кралствата и да видим какво се случва там! Спомнете си, че ви казах, че двете кралства непрекъснато воювали помежду си, нали? Да-а, но тази война била по-различна. Поданиците им не се дуелирали или сражавали! Те просто сядали на раменете на някое дете и започват да му говорят на ухото, за да го привлекат на своя страна. Когато детето изпита гняв, обитателите на „Кралството на Нещастieto“ се опитвали да засият този гняв. Така детето започвало да удря, да крещи, да блъска и така се превръщало в техен пленник (Antonova & Andonova, 2014).

Гневът е като един балон, който непрекъснато се надува и изведнъж се пука. А въздухът от него се превръща в звезден прах.

Страхът кара децата да се чувстват тъжни - точно затова са и нашите пеперуди. Да напишем страховете си върху тях, за да може те да полетят с пеперудата и никога да не се връщат при нас. Тъгата кара децата да се чувстват безпомощни, да нямат желание за игра, прегръдки, целувки и т.н. Задачата на децата беше да заключат там всички тревожни мисли.

Нoooo точно когато детето се чувствало най-безпомощно, на рамото му кацали обитателите на „Кралството на Щастieto“. Появявала се Радостта и Любовта и започвали да шепнат на детето как да се справи и как да бъде щастливо. Радостта и Любовта винаги успявала да ги привлекат в своето кралство, а децата се чувствали добре и не искали да си тръгват.

**Психолог:** Чаша с бистра вода и бурканче с пръст.

-Деца представете си, че тази чаша пълна с вода сте вие. Вижте, колко чисти и невинни сте. Харесва ли ви? Вижте, какво става с тази кристално чиста вода, когато добавя лъжичка, обида, малко страх, лъжичка гняв, доза тъга и т.н. Какво става с чистата вода, все още ли е така бистра, харесва ли ви как изглежда сега? Ами ако разбъркам водата, какво става? Как мога да я изчистя, може ли да стане същата бистра вода? Ако започна да вадя от нея съдържанието и намалява и тя ще изчезне, но ако взема кана със чиста вода, която е пълна с любов, какво ще стане? Да проверим! Специалиста изсипва кана с чиста вода в мръсната чаша и показва на децата, как чрез любовта можем да изчистим всичките тези негативни емоции от тялото ни и как можем отново да станем кристално чисти и щастливи.

Деца това са вашите емоции от „Кралството на Нещастieto“ – вътре има гняв, страх, тъга и колкото повече бъркам, толкова повече водата става мръсна, така сте и вие. Ако продължите да се гневите един спрямо друг, тъгувате дълго или ви е страх, вашата чаша ще се замърсява все повече и повече, но ако решите да си кажете СТОП и продължите напред с емоциите от „Кралството на Щастieto“ вие ще успеете да изчистите чашата си, като заместите гнева, страха, тъгата с любовта и радостта. Така ще се почувствате щастливи, спокойни и обичани.

Как ви се струва това? Ще можете ли да изчистите вашите чаши?

-Е, такава била войната между двете кралства, които воюват и до днес. Деца запомнете, че всички ние сами избираме пътя към кралството в което искаме да отидем и колко време искаме да останем там! Кой от Двата пътя ще изберем зависи само и единствено от нас.

А вие разбрахте ли каква е тайната и къде се намират тези две кралства?

**Деца:** предположения на децата.

**Психолог:**

-Тези две кралства се намират в самите нас, добре е да се научим да познаваме себе си и винаги да постъпваме така, че да можем да избираме правилният път към „Кралството на Щастieto“.

Благодаря ви деца! Бяхте прекрасни! В знак на нашето приятелство, ще ви раздам по една вълшебна карта с различни ангелчета, която ще е вашият ключ към „Кралството на Щастieto“. Когато сте гневни, тъжни или вие страх, чуйте гласчето на поданиците на „Кралството на Щастieto“, отключете голямата порта, влезте в кралството и останете там колкото пожелаете!

Ще направим едно вълшебство. Ще ви поръся с вълшебен пращец, а ангелчето, което подарих на всеки един от вас ще ви помага да намерите правилният път към портата на „Кралството на Щастieto“ и да останете там завинаги.

Сега може да отидете във вашата работилница, като се разделите на две групи. Там ви очакват още изненади от мен. / рисуване на двете кралства; изработка на ловеца на гнева; дървени сърца с различни емоции/.

## References

- Antonova, K., Andonova, M. (2014). Ilustracii, Dvete kralstva. [*Illustrations, The Two Kingdoms, Fish*] Bulgaria, Sofia: Ribka.
- Antonova, K. (2021). Angelcheta za zaspivane [*Angels for falling asleep*]. Bulgaria, Sofiq, Ribka.
- Manova, M., (2021) Narachnik za socialna I emocionalna inteligentnost za roditeli I deca, chast 2, Akademiq za roditeli [*Handbook of Social and Emotional Intelligence for Parents and Children Part 2, Parenting Academy*], Publisher: Institute for Positive Psychotherapy, Bulgaria,Sofia.



## Theoretical article

### НОВИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТЕКЦИЯТА НА ЛЪЖАТА THE NEW TECHNOLOGIES IN DETECTION OF LIE

**Todor Todorov, Ph. D student**

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

Email: [todorov@assess.bg](mailto:todorov@assess.bg)

#### *Резюме*

Полиграфът е машината, която повечето хора разпознават като "детектора на лъжата", но освен този метод, съществуват и други технологични средства за верифициране на твърдения. EyeDetect и EyeDetect+ са най-модерните такива и в тази статия са разгледани същността и приложението на тези технологии, както и основните им специфики.

**Ключови думи:** EyeDetect, EyeDetect+, Converus, полиграф, детекция на лъжа, технология за детекция на лъжа

#### *Abstract*

The polygraph is the equipment mostly recognized in society as the "lie detector," however, besides this method, there are other technological instruments for truth verification. EyeDetect and EyeDetect+ are the most recent ones and this article focuses on the essence and application of these technologies, as well as their main specifics.

**Keywords:** EyeDetect, EyeDetect+, Converus, polygraph, lie detection, lie detection technology.

Реално, не съществува детектор на лъжата, но днес се използват някои инструменти, с чиято помощ се отчитат аспекти на определени физиологични процеси, които учените асоциират с изричането на лъжа. Полиграфът е машината, която повечето хора разпознават като „детектора на лъжата“, но освен този метод, съществуват и други технологични средства за верифициране на твърдения. EyeDetect, EyeDetect+ и VerifEye са най-модерните такива и са произведени от Американска компания, в чийто екип са д-р John Kircher и Mark Handler, едни от най-изтъкнатите учени, спомогнали за развитието на полиграфския метод и детекцията на лъжата като цяло през последните 40 години.

Повечето теории за детекция на измамно поведение предполагат, че лъжата е по-силно натоварена когнитивно от казането на истината (Kircher & Raskin, 2016). Измамните индивиди използват умствен ресурс, за да прикрият истината, като измислят лъжа и поддържат нейната линия на последователност, съгласуваност и достоверност във времето. Те могат да упражняват контрол върху собственото си поведение и вътрешно състояние на възбуда, внимават да не изтича уличаваща информация, особено по време на изследване или разпит (Cook et al., 2012). Измамата изисква умствено усилие, което е физиологично измеримо.

Психолозите отдавна знаят, че има връзка между увеличеното когнитивно натоварване и определено поведение на очите. Например, зениците се разширяват пропорционално на когнитивното натоварване (Patnaik et al., 2016). Биха се разширили леко, ако човек умножава на

ум 17 x 2. За разлика от това, разширяването на зеницата би било по-изразено, ако човекът умножи 17 x 31. По същия начин зениците леко се разширяват, когато човек отговаря на въпросите вярно, но когато човекът лъже, зениците се разширяват повече поради умственото усилие, свързано с лъжата.

Други очно-моторни индикатори на когнитивните процеси включват:

- Измамните хора мигат по-рядко от тези, които казват истината, докато мислят върху въпросите, на които смятат да излъжат.

- Лъжците реагират по-бързо, правят по-малко фиксации и прекарват по-малко време в четене и препрочитане на твърдения за собственото си неправомерно поведение, отколкото когато отговарят на въпроси свързани с неутрални теми или неправомерно поведение, в което не участват.

- Хората имат по-голямо увеличение на размера на зениците, когато отговарят на тестови въпроси с лъжа, отколкото когато са искрени. Разликите между искрените и лъжците са по-изразени при задаване на кратки и ясни въпроси.

EyeDetect+ е първата в света модерна технология за откриване на лъжа, която с точност осъществява детекция на лъжа в рамките на 30 минути без прякото участие на експерт, като освен традиционните канали, включени в полиграфската технология, анализира данните и от поведението на очите. Освен това е рентабилен, ефективен и сигурен начин за детекция на измамно поведение в контекста на държавни структури и частни компании. EyeDetect+ е автоматизиран, обективен, стандартизиран метод и представлява комбинация от две технологии, които са научно обосновани и за които е установено, че разграничават с точност искрените от неискрените хора. Компютър администрира теста, събира и анализира физиологичните и поведенчески данни. В допълнение към бързината и надеждността, автоматизацията може да намали източниците на грешки, като пристрастност на експерта или умора. Заедно, фазите на полиграфския и очно-моторния тест предоставят различни психологически перспективи за статуса на изследваното лице. Въпреки че EyeDetect+ взаимодейства до голяма степен от полиграфския метод, той премахва източника на дискомфорт за изследваните, като заменя традиционния кардио маншон с по-малко инвазивен инструмент.

Замислено за първи път през 2002 г., това е първото решение за детекция на око-моторна измама. Същите учени, на които се приписва компютъризирането на полиграфа през 1991 г., разработват EyeDetect и EyeDetect+. През септември 2013 г. технологията получава марката EyeDetect. Тя представлява нов начин за организациите да управляват риска и да гарантират почтеността на работното място, а за правоприлагащите органи и правителствата да установят нелоялни и корупционни практики. В крайна сметка, методът помага за защитата на държави, корпорации и общности от корупция, измами и заплахи, като идеята е не да замести полиграфа, а да допълни обхвата на инструментите за детекция на лъжа.

Най-честата употреба на EyeDetect+ е при предварителния подбор на кандидати за работа и извършване на периодични оценки на настоящите служители. Тестовете могат да бъдат фокусирани върху теми като: участие в кражби, измами, пране на пари, подкупи, употреба на наркотици, кражба на самоличност, насилствени престъпления и получаване на облаги по време на работа. EyeDetect+ може също да се използва от различните държави за проверка на бежанци и кандидати за виза, особено с цел идентифициране на тези, които имат връзки с терористични организации. Друго ключово приложение е при скрининг на предсрочно освободени закононарушители, както и при лица, които могат да представляват заплаха за общността.



Според производителя на EyeDetect и EyeDetect+, точността на метода при скринингови изследвания за целите на професионалния подбор на кадри и при периодична проверка на служители, е 86 процента (Converus, 2022). Хакер и колеги (Hacker, 2014) съобщават за точност на метода над 85% от случаите в лабораторни условия. По време на проучванията помолиха участниците да прочетат и да отговорят на три вида твърдения: неутрални, свързани с неизвършено от участниците престъпление и свързани с извършено от участниците престъпление. Авторите предлагат иновативен подход за откриване на измама, който използва предизвикана реакция на зеницата във връзка с движенията на очите по време на четене.

### References

- Converus. (2022, July 27). *EyeDetect+: Best Lie Detector | Converus: The eyes don't lie*. Retrieved April 26, 2023, from <https://converus.com/eyedetectplus/>
- Cook, A. E., Hacker, D. J., Webb, A. K., Osher, D., Kristjansson, S., Woltz, D. J., & Kircher, J. C. (2012). Lyin' Eyes: Ocular-motor Measures of Reading Reveal Deception. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(3), 301- 313.
- Hacker, D. J., Kuhlman, B. B., Kircher, J. C., Cook, A. E., & Woltz, D. J. (2014). Detecting deception using ocular metrics during reading. In *Credibility assessment* (pp. 159-216). Academic Press.
- Kircher, J. C., and Raskin, D. (2016) Laboratory and Field Research on the Ocular-motor Deception Test. *European Polygraph Journal*, Volume 10, Number 4 (38).
- Patnaik, P., Woltz, D., Hacker, D., Cooke, A., Francke-Ramm, M., Webb, A., and Kircher, J. (2016) Generalizability of an Ocular-Motor Test for Deception to a Mexican Population. *International Journal of Applied Psychology*, 6(1): 1-9.



---

## Theoretical article

### THE ROLE OF TEACHERS ON FOSTERING CHILDREN'S SOFT SKILLS

**Stergiani Zygpoulou, Ph.D student\***

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

Email: [azigopoulou@yahoo.gr](mailto:azigopoulou@yahoo.gr)

#### **Abstract**

*The development of children's soft skills is crucial for their later emotional, mental and social balance. One of the most important goals of education in the 21st century is to develop a child's social, emotional, cognitive, and physical requirements in order to establish a firm and broad basis for lifetime learning and well-being. The purpose of this study is to investigate the role of teachers in supporting and promoting children's social development, and especially in the development and enhancement of soft skills of primary school children and the ways to achieve this.*

**Keywords:** children, education, primary education, social skills, soft skills, teachers.

#### **Introduction**

From ancient times to the present day, the process of educating children and acquiring information has aimed, among other things, to facilitate their absorption into society. As stated in the Greek Regulation on the Operation of Municipal Children's and Nursery Schools (FEK 4249/2017), the primary objective of the Nursery School program is the all-around development of the child in all areas, i.e. the parallel development and cultivation of cognitive, physical-motor, language, emotional, and social sectors, in accordance with the requirements of modern society. The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO, 1990) asserts that Early Childhood Care and Education (ECEC) seeks to develop a child's social, emotional, cognitive, and physical requirements in order to establish a firm and wide basis for lifetime learning and well-being (OECD, 2006). Education whose primary objective is to address the requirements of the kid in all areas, depending on his individual growth rate, is known as all-around development. The specific developmental skills include gross motor, fine motor, linguistic, cognitive, and social domains. Each educator's goal for each kid as an individual and a whole is the social-emotional, aesthetic, and intellectual development, which requires the nurturing of the child's talents via an appropriate learning environment.

In recent years, a great deal of emphasis has been placed on the social sector, as it has been observed that modern life rhythms and conditions provide limitless opportunities for diverse stimuli and a tidal wave of information, but equally important are the interactions between children, as they are essential for their future in society. Therefore, soft skills, with an emphasis on social skills, play an important role in the development of preschool children. The purpose of these study is to investigate the role of teachers in the development of soft skills of primary school children.

### 1. Define soft skills

A review of books and articles indicated that there is no official definition of soft skills, since a variety of terminology and related concepts, such as emotional intelligence, are used to describe them (Dell' Aquila et al., 2019). Soft skills are described as *"intrapersonal and interpersonal talents, abilities, behaviors, and attitudes that contribute to personal growth, happiness, social involvement, success, and overall advancement"* (Logaras, 2017, p. 28).

According to Goleman's (1995) definition, soft skills are a collection of qualities that influence how a person learn, control himself, and interact with others. The majority of the list of soft talents consists of social skills. Social skills, as defined by Lynch and Simpson (2010), are *"behaviors that foster good interaction with people and the environment"* (p.3). These abilities include communication, collaboration, empathy, adaptability, time management, anger control, organization, and problem solving. Literature demonstrates that they are often referred to as personal, life, soft, or simply social skills. In brief, soft skills are of utmost significance since they connect to the individual's holistic development and are established in early infancy to facilitate a seamless transition to school and the child's later life.

In actuality, soft skills are the talents that provide adaptability to the other skills, i.e., the hard skills, and complement them, and demonstrate how communicative, adaptable, responsible, creative, and inventive the individual is. Soft skills are the talents of the twenty-first century. The number of social and emotional skills on the educational policy agenda for the next years and in the public discourse is expanding, according to recent research (OECD, 2019).

### 2. Fostering the development of children's soft skills

Education has a significant part in the socialization and discipline of the kid since it *"provides them with values, information, and norms, or a secure framework, through which he will be able to comprehend the world and live a balanced life"* (Pechtelidis, 2015, p. 63). For the development of social and emotional abilities, education has to shift its focus from the cognitive to the social and emotional domain (Cole & Cole, 2001).

Mathieson (2018) argues that the educator also plays a role in fostering social skills, and that *"to a certain degree, the student's destiny is predetermined"* (p. 9). The adult's participation in the interactions between children is crucial, regardless of whether he must interfere every time or not; he may enhance communication skills for the benefit of children's social development in accordance with his aims.

Since institutions are responsible for ensuring the quality of the spaces and circumstances, it is the educator's obligation to arrange the spaces in a manner that meets all demands and promotes holistic development. According to Papanikolaou (1998), it is essential to shape the environment according to the social and emotional requirements of children. Accordingly, Doliopoulou (2006) argues that the space is the most influential aspect in the educational process, and he is thus the "third teacher" in the classroom.

Early Intervention Socio-Emotional Programs "aim in the short term to promote students' social and emotional skills and positive attitudes, while in the long term they aim to improve children's adaptability and academic performance, which is manifested by more positive social events, fewer behavioral problems, reduced emotional discomfort (distress), and better grades on assessments, competitions, and tests" (Kourmoussi & Koutras, 2011, p. 137). Without a well-defined systemic framework or supporting programme, even the most effective treatments may not produce the intended

## THE ROLE OF TEACHERS ON FOSTERING CHILDREN'S SOFT SKILLS

results (Steedly, Schwartz, Levin, & Luke, 2008). Thus, the significance of the teaching situation is highlighted. The idea, however, is that it is vital to create interventions that try to improve the unique talents of students before they enter primary school (Sakellariou & Besi, 2014).

### 2.1 Assisting the development of social skills

To assist the development of social skills, both group-promoting and free-play activities should be created. The children's participation in the game reveals not just his perception but also the trajectory of his socialization (Mukhina, 1990; Nova-Kaltsouni, 2008). Thus, eventually, group play evolves into cooperative situations including decision-making and problem-solving, thus fostering soft skills (Broadhead, 2004).

Undoubtedly, all forms of play are essential and contribute to the development of several talents. The theatrical game nonetheless has a key position in this approach. According to Kouretzis (1991), the theatrical game possesses all the characteristics of a game, including communication, freedom of expression, spontaneity, the externalization of emotions, participation in the group's own activities, and mental relaxation, thus satisfying all his developmental requirements. Using free and structured play, dramatization, improvisation, role play, and social tales, social contact amongst children, team building, and the development and enhancement of social skills are facilitated.

More specifically, for a teacher to support and promotes children's social development need to:

- provide opportunity for one-on-one and small group interaction, encouraging friendship and initiative;
- enables them to express feelings, discover himself, and structure his identity;
- contributes to children's socialization by dividing them into small groups (Jayaraja & Tielemans, 2013);
- provide opportunities to develop empathy, active listening, and emotional intelligence;
- assists them in making frugal decisions;
- accord emphasis and consideration to children's vocal and nonverbal responses by assisting them;
- employ effective conflict management techniques;
- Stimulates them to learn, explore, experiment, test, and create;
- lead to the lessening of children's self-centeredness; and
- employ social narratives as a technique (Lynch & Simpson, 2010).

In these techniques, which are exemplary educational practices in general, the educator may make a major contribution to the development of these vital abilities in young children, whose effects will be evident throughout their lives.

### Conclusion

The development of soft skills should be at the center of every educator's instructional planning. The educator's function is complex and varied. It may be described as directing, motivating, cooperating, mediating, counselling, facilitating, and socializing. To remain contemporary, the modern pedagogue must adhere to the present trends in Pedagogy. In order to be more successful in their work, educators must engage in personal and professional development owing to the expectations of

## Zygopoulou, Stergiani

contemporary society. Assessments of each kid and pedagogical practice plays a significant part in the professional development of educators (Doliopoulou & Gourgiotou, 2008).

In conclusion, it is evident that a good educator is one who, via child-centered and game-centered curriculum, is able to maintain children's attention, inspire them to study, and contribute to their overall development.

### References

- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Falmer.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Child development. Cognitive and psychosocial development in infancy and middle childhood (Vol. B)*. Athens.
- Dell' Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Di Ferdinando, A., Schembri, M. & Miglino, O. (2019). Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments. *Appl. Sci*, 9(22), 4887.
- Doliopoulou, E., & Gourgiotou, E. (2008). *Evaluation in education*. Athens: Gutenberg-Giorgos & Kostas Dardanos.
- FEK 4249/2017. Regulation on the Operation of Municipal Children's and Nursery Schools. Greek Ministry of Education [ΦΕΚ Β'4249 / 5-12-2017 Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών]
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter*. New York: NY: Bantam.
- Jayaraja & Tielemans, E. (2013). *The bible of group play - An opportunity to explore identity, sociability and emotions*. Athens: Patakis.
- Kouretzis, L. (1991). *The Theatrical Game. Pedagogical Theory practice and theatrical approach*. Athens: Kastaniotis.
- Kourmoussi, N., & Koutras, V. (2011). *Steps for life*. Athens: Papazisis.
- Logaras, I. (2017). *Skills development and the labour market. Perceptions and beliefs of secondary school students. Case study 42*. Postgraduate thesis. Corinth, Peloponnese: Department of Social and Educational Policy.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Mathieson, K. (2018). *Social Skills in Early Childhood*. Athens.
- Mukhina, V. S. (1990). *Child Psychology*. Athens: Hellenic Literature Modern Era.
- Nova-Kaltsouni, Ch. (2008). *Child development in the social environment*. Patras: Hellenic Open University.
- OECD. (2006). *Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing.
- Papanikolaou, R. (1998). *Organization and configuration of space in the kindergarten*. Athens: Kastanioti.
- Pechtelidis, G. (2015). *Sociology of Childhood*. Athens: Association of Greek Academic Books.
- Sakellariou, M., & Besi, M. (2014). The importance of social skills for children's smooth transition from kindergarten to primary school: a research approach. *Exploring the world of the child*, (13), 453-463.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S. D. (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education*, 2(3).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand: UNESCO.



## Theoretical article

### ETIOLOGY OF LEARNING DIFFICULTIES

**Eleni Stathopoulou, Ph.D. Student\***

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

Email: [elestathopoulou@yahoo.gr](mailto:elestathopoulou@yahoo.gr)

#### **Abstract:**

*The aim of this study was to determine the causes of specific learning difficulties that affect the manner information is processed and learned. The etiology revolves around neurology rather than psychology. In a general context, a pupil can be diagnosed with specific learning difficulties when there is lack of corresponding successes (within his or her developmental stage) or a strong discrepancy between successes and cognitive ability. An untrained observer may conclude that a student with specific learning difficulties is "lazy" or "just not trying hard enough." For example, he or she may find it very difficult to determine the discrepancy between reading comprehension and excellent language acquisition or between reading comprehension and poor writing. The observer simply notices the result and not the means of processing the information. Deficits in the individual's brain structure or function may be associated with difficulties in learning and expressing ideas. It is important to understand that each profile is unique and can manifest itself in various ways. The effects of specific learning difficulties manifest differently in different students and range from moderate to severe. They may be difficult to diagnose, calculate their impact, and modulate in such a way that they become operational.*

**Keywords:** *difficulties, etiology, learning, neurological*

#### **Introduction**

One of the first questions parents ask when they learn that their child has specific learning difficulties is "what went wrong?" (NASSET, 2012). The exact causes of specific learning difficulties have not been elucidated, which, in turn, does not help parents investigate possible genetic causes (NASSET, 2012). It is much more important, however, for parents in such cases to seek help from the appropriate professionals (NASSET, 2012).

Conversely, scientists are systematically investigating the etiology of learning difficulties (NASSET, 2012). In the past, researchers believed that specific learning difficulties stemmed from specific neurological issues (NASSET, 2012). However, research has proven that the causes vary and are more complex than expected (NASSET, 2012). New findings have shown that most specific learning difficulties do not stem from a specific area of the brain but from difficulties in information processing and transmission across brain areas (NASSET, 2012). Therefore, the etiology of specific learning difficulties can be as diverse as are the different learning difficulties (NASSET, 2012).

The causes of specific learning difficulties constitute a nebulous research landscape (NASSET, 2012). There is lack of explicit cause-and-effect relationships in the topic under investigation and lack single factors directly linked to and responsible for the existence of these specific learning difficulties (NASSET, 2012). The condition is only understood when the associated factors are included rather than when considering the causes and effects of the antecedent relationship (NASSET, 2012).

A widely accepted cause of specific learning difficulties is abnormal brain structure and function (NASSET, 2012). Different neurological abnormalities derive from different and varied sources and give rise to different types of specific learning difficulties (NASSET, 2012).

#### **Genetic link**

The genetic basis of learning difficulties was investigated through examination of the genetic history and analyses of cases of twins (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006). Specifically, specific learning difficulties are not directly inherited (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006). It is likely that

what is inherited is subtle brain dysfunction, which can result in learning difficulties and, in particular, spelling difficulties (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006).

Parental patterns do not demonstrate heritability as a determinant (NASET, 2012). Parental transmission of specific learning difficulties has demonstrated that parental history corresponding to these problems increases the chances of their reappearance in offspring, and a possible link for this is chromosomes 6 and 15 (NASET, 2012).

Thus, some learning difficulties may derive from the family environment (NASET, 2012). An example is the case of parents with language disorders who may speak less to their children or whose language is distorted (NASET, 2012). In these cases, the child is characterized by structural deficiencies of a good model for language acquisition, and this situation is similar to one in which the child appears to have learning difficulties but in fact does not (NASET, 2012).

Similarly, studies of twins have shown that when one twin displays reading difficulties, the other will display a corresponding reading difficulty of 68% in monozygotic twins and 40% in dizygotic twins (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006). That study confirmed that reading difficulties are more common in monozygotic than in dizygotic twins (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006).

### **Abnormalities in fetal brain development**

During pregnancy, fetal brain development is prone to interference (NASET, 2012). If the interference occurs early in the pregnancy, the fetus may die or an infant may be born with various disabilities, including intellectual disability (NASET, 2012). If this interference occurs later during the pregnancy, when the large brain structures are taking shape, the interference can result in structural, positioning, and connectivity errors, which can ultimately develop into specific learning difficulties (NASET, 2012).

### **Maturation delay**

It has been suggested that specific learning difficulties are due to delayed maturation of the neurological system rather than by permanent dysfunction (Samango-Sprouse, 2001). Thus, the development of these children does not follow the expected pattern, and they show delayed maturation in language skills, especially those corresponding to reading and inhomogeneous forms and in general intellectual development. These children may also be unable to differentiate right from left and may have visuomotor problems and social development delay (NASET, 2012).

### **Brain structure and learning difficulties**

Some scientists consider the cause of specific learning difficulties to be in the structure and function of the brain (Hudson, High, & Otaiba, 2007). Recent research has suggested that there may be differences in brain structure in individuals with learning difficulties, specifically in an area of the temporal lobe associated with language found in both hemispheres (NASET, 2012). In individuals with dyslexia, hemispheric areas related to language may be of the same size, which is not ordinarily the case; in general, the two areas are of different sizes, with the left side being larger (Leonard, 2001). During the normal course of processing information, nerve impulses generated in the visual cortices travel to be interpreted in the left brain hemisphere (NASET, 2012). In the brains of individuals with specific learning difficulties nerve impulses travel to both hemispheres simultaneously (NASET, 2012). Thus, the two language areas report messages received to and from the visual cortices for comparison and analysis (NASET, 2012). It is believed that the confusion caused by the crossing of nerve impulses is responsible for a child with specific learning difficulties reading the letter "b" as "d" and vice versa (NASET, 2012).

### **Measurement of the brain and brain function**

Through the use of magnetic resonance imaging, recent research has determined the specific brain areas that activate during the process of some vocal tasks differentially in individuals with and without specific learning difficulties (Simos et al., 2001). This technique demonstrated that participants without learning difficulties had left hemisphere asymmetry of the afferent helix in the parietal lobe, whereas participants with specific learning difficulties did not show corresponding asymmetry (Simos et al., 2001).

Single-photon emission computerized tomography also showed underactivity in the occipital lobe during reading in people with specific learning difficulties (NASET, 2012). According to the

## ETIOLOGY OF LEARNING DIFFICULTIES

results of electroencephalography with event-related potentials, there were temporal changes in brain electrical activity in response to stimuli and lower electrical activity in the parietal lobe in individuals with dyslexia compared to that in individuals without dyslexia (NASET, 2012).

### **Biological basis of reading difficulties**

Neurobiological evidence for the different modes of brain function in people with learning difficulties has been provided via the activation patterns of brain areas (NASET, 2012).

Specifically, these patterns have revealed interference in the functionality of the neural system responsible for reading (NASET, 2012). In individuals without dyslexia, there is systematic activation of brain areas when the mapping difficulty of phonological structures increases, in contrast to individuals with dyslexia, in whom there is interference of brain function in the parts of the brain associated with visual and language areas (NASET, 2012). During reading, individuals with dyslexia exhibited a pattern of under-activation in the posterior part of the brain, in areas associated with vision and language (NASET, 2012).

### **Biochemical abnormalities**

Brain chemistry also plays a role in brain function by controlling and releasing electrical impulses between neurons (NASET, 2012). The absence or excessive presence of biochemicals can cause abnormal electrical activity in the brain (NASET, 2012).

### **Endocrinological problems**

Endocrine glands located in various parts of the body secrete hormones or powerful chemicals directly into the bloodstream (NASET, 2012). Hormones affect the function of tissues and organs and therefore help determine behavior (NASET, 2012). There appears to be a relationship between biochemical homeostasis in the body and hyperactivity in individuals with specific learning difficulties (NASET, 2012).

### **Thyroxine imbalance**

Children who have grown up without a well-functioning thyroid system may be at risk of developing learning difficulties (NASET, 2012). Specifically, thyroxine, a hormone secreted by the thyroid, controls the body's basic metabolism, that is, the rate of oxygen and energy consumption (NASET, 2012). Low thyroxine levels can result in poor memory, a low intelligence quotient, and loss of energy (NASET, 2012). Abnormally high thyroxine levels can result in hyperactivity, irritability, and concentration difficulty (NASET, 2012).

### **Nutrition problems**

There appears to be some association between malnutrition during pregnancy and subsequent biochemical function in the brain and delayed brain development (NASET, 2012).

### **Complications during pregnancy and birth**

Many students with specific learning difficulties have experienced some type of trauma resulting from abnormalities during pregnancy, such as abnormal fetal positioning during pregnancy, lack of oxygen, and others. When the fetal brain is not adequately oxygenated, permanent brain dysfunction can result (NASET, 2012).

The mother's immune system may also recognize the fetus as a foreign body and attack it (NASET, 2012), resulting in brain structure abnormalities (NASET, 2012) and future learning difficulties (NASET, 2012).

Premature infants are at risk of developing morbidities that will create long-term neurological dysfunction (NASET, 2012). Moreover, they are at risk of some form of neurological immaturity, including cerebral palsy, mental retardation, sensory impairment, developmental delay, motor skill deficits, and learning difficulties (NASET, 2012).

### **Prenatal exposure to harmful substances**

During pregnancy, smoking, alcohol, drug use, and other such noxious activities can have harmful effects on the infant (NASET, 2012). In particular, 6-year-old children are more likely to



## Stathopoulou, Eleni

develop attention deficit hyperactivity disorder if their mother smoked six or more cigarettes a week during pregnancy because this affects the cognitive function of the fetus (NASSET, 2012).

Alcohol use during pregnancy can cause distorted neural development in the fetus (NASSET, 2012). Alcohol syndrome in pregnancy is associated with low birth weight, physical defects, and hyperactivity (NASSET, 2012). Alcohol use of any type can cause the fetus to have developmental problems in the domains of learning, attention, and problem solving. In the third trimester of pregnancy, alcohol can cause delays in hippocampal development that will lead to later deficits in encoding visual and auditory information (NASSET, 2012).

### Severe brain injuries

People with severe brain injuries may experience speech, visual, auditory, and sensory dysfunction (NASSET, 2012). Such individuals may also have difficulties in writing, programming, processing information, following a conversation (owing to problems with vocabulary use), understanding auditory and visual information or questions or metaphorical speech, forming judgments, and other issues (NASSET, 2012). They may also experience problems in their long-term and short-term memory. Most people with severe brain injuries may experience deficits in concentration (NASSET, 2012).

### Socio-environmental causes

It has been suggested that there is a direct link between poverty (and therefore access to the welfare system) or the lack of a supportive environment and the presence of specific learning difficulties (NASSET, 2012). Some other scholars claim that the link is indirect (NASSET, 2012).

A dysfunctional environment is not sufficient for the development of a child's cognitive potential owing to the inadequate quality of the provided education, leading to apparent learning difficulties not associated with neurological dysfunction (NASSET, 2012). Similarly, apparent specific learning difficulties may arise from inadequate instructors (NASSET, 2012). Such non-neurological learning difficulties can be reversed with direct and systematic guidance (NASSET, 2012).

### Conclusion

As the causes of learning difficulties remain undetermined, it is tentatively concluded that specific learning difficulties are of varied etiologies. Teachers should be aware of this and should avoid making assumptions that may lead to biased attitudes toward students with specific learning difficulties.

Parents and teachers should adopt a sophisticated and multidimensional approach to seeking information and advice from professionals in this field. It is important to make progress in finding strategies for the effective management of specific learning difficulties.

### References

- Hawke, J. L., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2006). Genetic influences on reading difficulties in boys and girls: The Colorado twin study. *Dyslexia, 12*(1), 21–29. doi:10.1002/dys.301
- Hudson, R. F., High, L. Al., & Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher, 60*(6), 506–515.
- Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly, 24*(3), 158–176.
- NASSET. (2012). Theoretical perspectives on the causes of learning difficulties. *National Association of Special Education Teachers, (2)*: 1–14. <https://www.naset.org/publications/ld-report/theoretical-perspectives-on-the-causes-of-learning-disabilities>
- Samango-Sprouse, C. (2001). Mental development in polysomy X Klinefelter syndrome (47, XXY; 48, XXXY): effects of incomplete X inactivation. *Seminars in Reproductive Medicine, 9*(2), 193–202. doi:10.1055/s-2001-15400
- Simos, P. G., Breier, J. I., Wheless, J. W., Maggio, W. W., Fletcher, J. M., Castillo, E. M., & Papanicolaou, A. C. (2000). Brain mechanisms for reading: the role of the superior temporal gyrus in word and pseudoword naming. *Neuroreport, 11*(11), 2443–2447. doi:10.1097/00001756-200008030-00021.



## Theoretical article

### MAINTREAMING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM: PROGRAMS OF “INCLUSION CLASSES” AND “PARALLEL SUPPORT”

**Maria Papadopoulou, Ph.D. student\***

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

Email: [ytsiamoura@gmail.com](mailto:ytsiamoura@gmail.com)

#### *Abstract*

*The article presents two types of integration of students with special educational needs in the Greek educational system. More specifically, it sheds light into two special programs running in Greece, the “inclusion classes” and the “parallel support”. It analyses issues concerning the law implemented, the selection of the students and their attendance at these programs.*

**Keywords:** *Special educational needs; integration; inclusion classes; parallel support; Postoperative special education.*

Bearing in mind that a society is being judged upon the way it treats the “weak”, the education of people with special educational needs is deemed to be a very important issue for every country in need to be considered civilized. Access to education is an inalienable right of individuals with any kind of disability so as to achieve the fullest possible social integration and personal development in general. Therefore, the main aim of the education of the above population should be targeting at inclusive education with students of the typical population. In the Greek educational reality, efforts are being made towards an inclusive education by integrating these students.

Such an effort was encouraged by the recent law on special education and training of people with disabilities or special educational needs in Greece (Law 3699/2008). In accordance with the above law, one of the objectives of special education and training is to improve, exploit and bring under cultivation the potentials and skills of disabled pupils with special educational needs in order to enable them to be integrated or reintegrated into the general school, in every situation such a potential is possible. One of the possible ways to fulfill this goal is for students with disabilities and special educational needs to attend “integration classes” or be provided with “parallel support” (article 6).

To begin with, the Law 3699 is consisted of 37 articles. Some of them will be extensively analyzed below, whereas others will only be mentioned by topic. Chapter A entails general provisions and includes articles 1 to 7. Article 1 concerns the description of general concepts and purposes. Article 2 is entitled “Organization and objectives of Special Education – Participation of the disability movement”. Article 3 refers to the students with disabilities and special educational needs, while article 4 to the diagnostic, evaluative and supportive institutions. The diagnostic procedure is the main issue on article 5. As for article 6, which will be the one to be more thoroughly examined, deals with the attendance of students with special educational needs. Article 7 specializes in the subject of deaf, blind and autistic students.

Chapter B is about organizational matters and is comprised of articles 8 to 15. Article 8 talks about school units, article 9 about the supervision of the school units, article 10 about school management and article 11 about converting school units. As for the rest articles up to 15, they regard the establishment and organization of KEDDY (diagnostic center), the selection of special educators’ and special educational staff’s (EEP) school counselors, the special education Department of the Pedagogical institute and issues of organizing the central office of the Ministry of National Education and Religious Affairs, respectively.

## Papadopoulou, Maria

Chapter C encompasses articles 16 to 27 which in turn are consisted of regulations of the law, as it concerns the special education stuff (hiring issues, formal qualifications, substitute stuff, retraining matters, payments, allowances etc.). Chapter D (articles 28-37), deals with other provisions about special education.

As for the selection of students with special educational needs, article 3 categorizes the students entitled to receive special education. Students with disabilities and special educational needs are considered to be the ones having significant learning difficulties due to sensory, cognitive, developmental, mental, psychological and neuropsychiatric disorders, which, according to the interdisciplinary assessment, influence the process of school adaptation and learning, for the entire or a certain period of their school life (article 3, paragraph 1).

The group of disabled pupils and special educational needs students, includes those with intellectual disabilities, sensory impairments concerning vision (blind, partially sighted with low vision), sensory hearing impairments (deaf, hearing impaired), motor disabilities, chronic irreversible illnesses, speech disorders, special learning difficulties such as dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysanagnosia, dysorthography, attention deficit syndrome with or without hyperactivity, pervasive developmental disorders (autism spectrum), mental disorders and multiple disabilities. In the category of pupils with disabilities and special educational needs, students with low school performance that are causally linked with external factors such as linguistic or cultural specificities are not included (article 3, paragraph 1). Students with complex cognitive, emotional and social difficulties, delinquent behavior caused by abuse, parental neglect and abandonment or domestic violence also belong to people with special educational needs (article 3, paragraph 2), along with students who have one or more mental capacities and talents developed to a degree that far exceeds those expected for their age group (article 3, paragraph 3).

The diagnostic process and diagnostic institutions are being analyzed in article 4. As far as the diagnosis is concerned, the special educational needs of pupils with disabilities and special educational needs are investigated and identified by the KEDDY, the Special Diagnostic Assessment Committee (EDEA) and the, certified by the Ministry of National Education and Religious Affairs, Medical - Education Centers (IPD) of other Ministries (article 4, paragraph 1).

Among many, some of the authorities of the KEDDY include: Detecting and identifying the type and degree of difficulties of people with special educational needs in all preschool and school age children, the suggestion for tailored customized or group programs of psycho-pedagogical and didactic support and creative employment, the suggestion for classification, enrollment and attendance at the appropriate school unit or other special educational framework or program, and many more (article 4, paragraphs a- j).

Below, extracts from the Law 3699/2008, article 6, are cited in relation to the attendance of these pupils in these specific special educational structures:

“Students with disabilities and special educational needs can attend the general school's classroom with “parallel support” in the context of inclusive education, by special educators, when this is required by the type and the degree of the special educational needs. “Parallel support” is provided to students who can, with appropriate individual support, attend the curriculum of the general classroom, to students with more severe educational needs, where there is no other special education structure in their region (special school, “inclusive class”) or when “parallel support” becomes necessary – given the KEDDY’ s report – because of their special educational needs. In the latter case, the support by a specialized teacher can be given on a permanent and planned basis. “Parallel support” is exclusively suggested by the KEDDY, authorized to act in such a manner, which in its written report determines how man hours of “parallel support” each student needs on a case-by-case basis (Article 6, paragraph 1b).

“Students with disabilities and special educational needs can attend specially organized and suitably staffed “inclusive classes” working in general and vocational education schools with two different curriculums: a) a common and a specialized curriculum for students with milder forms of special educational needs, which will not exceed 15 teaching hours per week for each student; and b) a specialized group or personalized extended hours curriculum, defined by a proposal of the relevant KEDDY, for students with more severe special educational needs, which are not covered by independent school units corresponding to the kind and degree of the disabilities. The specialized

## MAINTREAMEING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM

program may be independent of the common curriculum, according to the needs of the students” (Article 6, paragraph 1c).

Students who cannot service themselves may attend either independent special education schools or general education schools or “inclusive classes” with the appropriate support and the presence of “Special Assistant Staff” (EBP) depending on the type of their disability and the special educational needs arising from their specific disability (Article 6, paragraph 2).

When the attendance of pupils with disabilities and special educational needs becomes particularly difficult in schools of common educational program or in the “inclusion classes” due to their special educational needs (for instance, students with severe intellectual disability and comorbid disabilities), the education of these pupils is provided: a) in special education schools; b) in schools or departments that function as either independent or as annexes of other schools in hospitals, rehabilitation centers, juvenile care institutions, chronically ill establishments, or Mental Health Education and Rehabilitation Services, provided that they live in them school-age individuals with disabilities and special educational needs. These educational structures are considered as special education schools, under the Ministry of National Education and Religious Affairs, fall within the scope of special education for school-aged children and implement educational programs supervised by the Ministry of National Education and Religious Affairs; c) teaching at home, when deemed necessary, for serious short or long-term health problems, which do not allow the pupils to move and attend school. The approval of home teaching is made by decision of the Regional Director of Education of the respective grade attended by the student, following a reasoned recent medical opinion stating the duration of the required stay at home. In the home teaching program, the tele-education system can also be used (Article 6, paragraph 4a,4b,4c).

Moreover, analyzing the issue in greater depth, as concerns issues of the deaf, blind and autistic students, article 7 refer to the attendance of these populations. The first language of the deaf and hard of hearing students is Greek Sign Language and the second language is Modern Greek. Greek Sign Language and Modern Greek are recognized as equal, so the suitable linguistic pedagogical approach is bilingual education. A prerequisite for placing teachers and Special Educational Staff (EEP) in the special Deaf School Units, besides the other qualifications, is the certified knowledge of Greek Sign Language (article 7, paragraph 1).

Braille is recognized as the official writing of blind students. A prerequisite for the placement of teachers and Special Educational Staff (EEP) in special blind school units is, in addition to other qualifications, the certified knowledge of Braille writing. Desirable requirement for placement of special teachers and ΠΕ31, belonging to Special Educational Staff (EEP), in “parallel support” programs for blind students is defined in addition to other qualifications the certified knowledge of Braille writing.

Blind and visually impaired students with no mental retardation or other special educational needs, can attend, based on the KEDDY diagnosis, in General School classrooms supported by their classroom teacher and, where appropriate, with the support of ΠΕ31 or “Special Assistant Personnel” (EBP) (article 7, paragraph 2).

Besides hearing impaired and visually impaired students, there is also a provision for students with autism. Based on the particular social constraints imposed to autistic students by their disability, their attendance in educational structures can be as follows:

High-functioning autistic students (Asperger Syndrome) may attend the classrooms of the General School with the support of their class teacher and, where appropriate, based on the KEDDY’ s diagnosis, with the support of a Special Education teacher who preferably specializes in autism.

Average-functioning autistic and low-functioning autistic students can attend “inclusion classes” of the General Schools and attend a common but also a specialized curriculum with the support of “parallel support” by a special education teacher, while in the most serious of cases they may attend Special Education Schools.

The program of “Parallel support” for autistic students can only be interrupted after if the KEDDY issue an opinion against it and the parents' opinion. “Parallel support” for autistic students can also be implemented by a special assistant suggested and disposed by the student's family, with the consent of the Director of the school unit and the teachers' Association of the school.

## **Papadopoulou, Maria**

In case of autism accompanied by severe mental retardation, pupils' attendance shall be served by the structures described in subparagraph b of article 6 of this law (thus, in schools or departments operating either independently or as annexes of other schools in hospitals, rehabilitation centers, minors' institutions, chronically ill institutions or education and rehabilitation services of Mental Health Units', provided that in these disabled and disabled school-aged persons resident in them. These educational structures are considered to be Special Education Schools under the "Ministry of National Education and Religious Affairs", fall under the scope of Special Education for school-age children and implement educational programs overseen by the "Ministry of National Education and Religions". These Special Education Schools can provide equivalent education, training, and counseling support services to those of the "Ministry of National Education and Religious Affairs" for persons over fifteen years with severe mental retardation and related disabilities) (article 7, paragraph 4) (<https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008>).

## **References**

[minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008](https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008)



---

## Theoretical article

### SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

**Garyfallia Mitoli, Ph.D. student\***

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

Email: [g.mitoli@yahoo.com](mailto:g.mitoli@yahoo.com)

#### *Abstract*

Literature shows that several factors affect resilience in individuals. These factors can be risky and protective. Regarding family, family protective factors include strong family ties and are considered among the most important. Environmental protective factors include the broader family, the social but also the work environment, and the community in which the person lives. To promote resilience, it is important to develop strategies that will on the one hand limit the negative consequences of adversities and risk factors and on the other hand they will strengthen the protective factors. Through appropriate interventions both in adolescents' important relationships (family, peers) as well as in the wider environment (school, society), their self-efficacy seems to be enhanced. In modern times, the school environment is considered the most suitable place which promotes psychosocial adjustment, development, learning, and of course, resilience. This article aims at investigating resilience in adolescents and schools fomenting resilience.

**Keywords:** Resilience, adolescents, risk and protective factors, resilient schools

#### **Factors that affect resilience**

Over the years, research related to resilience has focused on investigating its variables and elements. The focus of the researchers lies in understanding the factors related to protection and the risks which are inextricably linked to the concept of resilience. The factors that affect resilience are diverse and arise from the interaction between a person and the environment (Bottrell, 2009).

#### **Factors that affect resilience**

Over the years, research related to resilience has focused on investigating its variables and elements. The focus of the researchers lies in understanding the factors related to protection and the risks which are inextricably linked to the concept of resilience. The factors that affect resilience are diverse and arise from the interaction between a person and the environment (Bottrell, 2009).

#### **Risk factors**

When talking about, one implies the possibility of an undesirable result, as a consequence of the influence of stressful factors (Jessor, 1991). Risk factors refer to circumstances or traits that anticipate obstacles to integration and are related to development (Motti-Stefanidi et al., 2008). When referring to

## **Mitoli, Garyfallia**

the risk factors, one means the variables, conditions or events, that hinder adaptive capacity. Most scholars converge in the opinion that risk factors are important predictors of problems. In addition, the importance that some factors vary according to the individual's characteristics and environment (Coie et al., 1993; Kirby & Fraser, 1997).

Pavenstedt (1965) and Epstein (1979), were among the first researchers who studied risk factors (dealing with people who experienced traumatic experiences) and initially focused on only one risk factor. It became clear that risk factors may be more than one and have parallel action (Masten & Powell, 2003).

According to Clayton (1992), a risk factor can refer to one individual trait with a negative sign, to the environment, or even to traumatic or adverse events. The same opinion is embraced by Masten et al. (2006), adding that risk factors can be any biological, psychological or social influences that increase the chances of experiencing a mental health condition.

An area that has been widely studied is the influence of risk agents on resilience (Dias & Cadime, 2017). According to Rutter (1985), risk factors are all stressful situations (as the ones mentioned previously), or any other factor which in theory can increase the likelihood of a problem occurring, or contribute to its maintenance. Some individual characteristics are low birth weight, possible mental problems, age, but also stress levels. Another factor is adoption (Rutter, 2012). Additionally, according to Hanewald (2011), an important risk factor is the family environment which has low income or consists of several members. Other risk factors can be parental age at conception, divorce, loss, poor parenting, abuse (of any form), and generally adverse conditions (Silberg, Maes & Eaves, 2010). It has been shown that the existence of more than one risk factor, results in one or more negative outcomes (Wright & Masten, 2005).

In conclusion, many variables can be presented as risk factors. Literature makes it clear that there is no single risk factor for each situation that has mental health consequences, but rather the conditions arise from a series of factors that occur simultaneously or accumulate over the years. Some risk factors are found to be more influential than others, however, surveys have demonstrated that the presence of a risk factor, even to a large degree, does not necessarily bring about extreme attitudes (Bonanno et al., 2007). Additionally, the longer a person is exposed to risk factors, the more likely it is for them to exhibit negative attitudes (Matsopoulos, 2011).

Although it is very important to understand the factors and functions that contribute to negative attitudes, it is also crucial to understand the factors that contribute to positive outcomes (Yoon et al., 2021; Dugan & Coles, 1989; Wolin & Wolin, 1993). More generally, understanding why some people develop smoothly while others do not present a suspension in the course of development, requires extensive research of variables that appear to promote or moderate the individual's healthy adjustment (Mesman et al., 2021; Walsh, 1998; Werner & Smith, 1992).

### **Protective factors**

In the context of studying resilience, special importance is given to the factors that contribute to a person's ability to overcome negative situations. (Hatzichristou, 2015). Protective factors can alter the results of a dangerous situation in a positive direction, bring about positive consequences and are useful

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

and beneficial (Luthar, 2006). The investigation of how developmental risks and protective factors interact is a necessary condition for understanding resilience (Masten, Burt & Coatsworth, 2006). The correct combination of these factors will result in the protection or non-protection of the individual (Hatzichristou, 2011).

Rutter (1985) stated that protective factors function as mechanisms that alter, mitigate, or differentiate the way a person copes in a negative situation. More specifically, protectors factors prevent individuals' negative attitudes to negative experiences (Masten & Wright, 2010; Truffino, 2010). Fergus & Zimmerman (2005) highlighted two types of protective factors, more specifically, abilities and sources of support. Abilities concern traits of people or situations that can be measured. Sources of support mainly concern the moral, material or spiritual means that are inherent in the individual and are beneficial in the adjustment process (Morrison et al. 2006).

For a factor to be considered protective, it must mitigate or limit a corresponding risk factor (APA, 2014). According to Durlak (1998), every protective factor tends to prevent a negative outcome. Protective factors make up the abilities that are of paramount importance, when severe adversity occurs (Masten & Reed, 2002).

According to Knight (2007), protective factors are distinguished and categorized into those that minimize the impact of risk or reduce the individual's exposure to risk, and those that mitigate negative reactions following negative events or experiences. Protective factors are also highly associated with self-confidence and self-efficacy and the processes that encourage positive relationships.

### **Family protective factors**

Family protective factors include strong family ties. More specifically, family factors include family climate, social and economic level, quality of communication and support among members. Although it is a fact that family processes change, they mostly have a positive effect on developing resilience and the bonds that connect members (McGoldrick, Heiman & Carter, 1993).

The majority of research shows that the predominant factor that strengthens resilience is the presence of supportive ties within the family environment. The bonds of trust and love within the family upgrade the quality of relationships, which in turn protect against risks (Goldenberg & Goldenberg, 2013). A consequence of the above is that family ties act as role models that enhance resilience (APA, 2014).

The influence exerted by family dynamics is great, especially when the following are present (Werner, 1989): warmth, cohesion, stability, bonds of affection, and emotional support.

These elements are of great importance and they cannot be replaced by different bonds (Luthar & Zelazo, 2003).

In contrast to the above, there are families with many problems regarding functioning which involve negative emotions or unwanted behaviors, especially when all this takes place during childhood or even adolescence (Fiese & Sameroff, 2000). More in particular, children who live in a disturbed or deprived family environment, seem to experience situations that have serious consequences, such as



## **Mitoli, Garyfallia**

showing an inability to form sufficient mental reserves (Kourkoutas, 2011). This makes them unable to adequately face tensions and difficulties that may arise. In summary, children who have insecure emotions and experience anxiety often fail to cope with social challenges.

### **Environmental factors**

Environmental protective factors include the broader family, the social but also the work environment and the community in which the person lives (Mansfield, Beltman & Price, 2014). Two very important environmental factors are the school and the relationships with classmates and teachers. The importance of the school environment lies in the fact that it provides optimal opportunities to create close interpersonal relationships, but also to promote resilience (Wright & Masten, 2005).

According to (Howard & Johnson, 2000), the school allows individuals to experience situations that create positive emotions. Moreover, studies show that the school environment is largely related to high resilience levels (Smokowski et al., 1999). Of course, it is worth noting that this particular factor can be both protective and hazardous, as it can act on the one hand providing protection and on the other hand it can make the person more vulnerable.

An equally important factor in a person's life is interpersonal relationships and social networks, which are valuable resources that provide support as well as an enabler that contributes to the development of resilience (Aydogdu et al., 2017; Liborio & Ungar, 2014). As many experts have pointed out, the social environment is also of crucial importance in resilience. Wright and Masten (2005) focus on traits that concern the following:

- the neighborhood (safety, non-existence of risk, accessibility)
- the school environment that works effectively (with well-trained and well-paid teaching staff, entertainment programs and health education programs)
- employment opportunities
- effective system for public health
- easy access to services (police, fire department, hospitals)

From the first studies conducted regarding environmental factors, the ability of a community was studied and how it affects the development of resilience. The term "community capacity" was used (Benard, 1995). The environment and more specifically the community in which the person resides must ensure the following factors: care and support, high expectations and participation (Tzorgzoglou, 2021).

Various researchers argue that environmental factors also include formal and informal networks within the community that affect levels of resilience. More specifically, formal and informal networks in which individuals develop their skills and provide links within the community are a source of strength. Therefore, considering the above characteristics, communities have a profound influence on the lives of families and, therefore, they indirectly affect the individuals themselves (Meng et al., 2018).

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

Many researchers agree that the protective factors that were mentioned above can hinder, delay, mitigate, overcome or even prevent danger (Tzorgzoglou, 2021).

### **Resilience intervention strategies in Adolescence**

The information in the previous chapters regarding protective and risk factors attempted to highlight their importance and contribution to the development of resilience. As it became clear, resilience is hindered by several risk factors, and at the same time improves with the help of protective factors (Martin, 2013; Donnon & Hammond, 2003). Therefore, to promote resilience, it is important to develop strategies that will on the one hand limit the negative consequences of adversities and risk factors and on the other hand they will strengthen the protective factors.

Resilience intervention strategies aim to promote resilience on many levels. One such level concerns "early intervention" and refers to services provided from conception to the first three years, during which there are barriers related to growth or retardation (American Speech Hearing Association, ASHA, 2003). The primary goal of these programs is for the person who appears to be at high risk for psychological problems or difficulties regarding adaptation, to change course (Masten & Croatsworth, 1998).

Masten & Powell (2003) in their research on resilience, exhibit three types of early childhood intervention programs. As far as these programs are concerned, the first type is focused on the risk factors (risk-focused designs) and focuses on eliminating or at least minimizing the individual's potential exposure to these factors. The next type of early intervention program emphasizes psychosocial resources (asset-focused designs) and focuses on strengthening similar resources, to minimize the risk arising from the stressful conditions under which the person lives. The third type of intervention program focuses on processes (process-oriented programs), which concern all systems of the individual (micro-medium-macro). The purpose of processes-related programs is focused on mobilizing and strengthening basic and necessary systems that will allow the child to adapt better, enhancing his/her ability for problem-solving, to self-regulate his/her behavior, and empowering his/her self-efficacy (Masten & Coatsworth, 1998).

Intervention programs emphasize the fact that individuals are systems that grow and constantly change within the system with which they interact. At the same time, of great importance is also the way of dealing with the achievements of the stage they are in. In addition, the quality of the individuals' relationships is being assessed and strengthened, such as parents and friends. Yet, the conditions that prevail in schools as well as in communities in which these individuals live are of utmost importance (Masten & Powell, 2003). Interventions that focus on resilience aim at reducing risk factors (Ungar, Russell & Connelly, 2014). These focused interventions usually involve a global perspective with the aim of empowerment (Elias et al., 1997).

Resilience promotion strategies that have been characterized as effective have been separated according to the child's developmental period. In particular, from the prenatal period to four years, it has been found that the proper feeding of the mother during pregnancy, but also social support against postpartum depression and easy access to prenatal care, are important strategies to promote child resilience (Newman, 2002).

## **Mitoli, Garyfallia**

Going through the next stage, e.g. middle childhood from 5 to 13 years, strategies that promote resilience are following the positive school climate, positive relationships with classmates and teachers and children's ability to cultivate family ties. According to Newman (2002), intervention strategies that have been characterized as effective and are applied in adolescence and beyond, specifically from thirteen to nineteen years of age, are the positive climate in school, quality social relationships, participation in programs, networks of social support and parental encouragement.

Mansten & Reed (2002) describe three main categories of strategies that have been used in intervention programs. The first basic category concerns intervention strategies, which focus on risk, and more specifically the prevention or mitigation of stressful situations and risk factors. Moreover, these strategies focus on the avoidance of individuals' participation in negative situations and ways to limit difficult experiences. The next strategy focuses on possibilities and in particular on the value of supporting resources. Lastly, some strategies focus on processes, and more specifically on strengthening the ability of the adaptation mechanism of the individual.

Process-related strategies are not only focused on reducing or mitigating risk factors, but they try to change the processes that will bring about radical changes in the lives of individuals (Masten & Reed, 2002).

According to Newman (2002), the above strategies that are used in intervention programs, focus on a specific time or age and they aim at a specific goal. Therefore, as other researchers have shown, each strategy possesses its utility and effectiveness. In summary, if the strategies that were mentioned above are combined, they will effectively strengthen resilience in children and adolescents (Hatzichristou et al., 2009). Therefore, the quality of relations will be ensured and adolescent resilience will be reinforced with the ultimate goal of achieving lifelong adaptation (Esquivel et al., 2011).

### **Resilience and adolescents**

The first studies on adolescent resilience (Wright et al., 2013) focused on the fact that some children despite the difficult and adverse conditions they experience every day, manage to have a normal successful course in their life. These conditions include but are not limited to the following (Wright et al., 2013):

- wars and social violence
- great poverty that affects their development course and at the same time low socio-economic status
- family problems of physical verbal abuse and neglect or even mental disturbances at home
- disabilities

At the same time, other researchers wanted to find out what differentiates these teens' behavior and success from teens who cannot cope with the same situations (Masten & Garmezy, 1985). However, Masten (2011) found that a teen's adaptation that is characterized as positive in adverse life circumstances is achieved throughout development and is enriched with new elements from daily life. Gradually studies focused on factors that motivate children to face difficult situations (Tzorgzoglou, 2021).

All older and recent studies that were carried out to investigate resilience, include four main phases or otherwise four waves (Wright et al., 2013).

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

In the first wave, the researchers wanted to study the development of psychopathology and the ways to stop it. Masten et al. (1990) studied concepts such as individual power and available resources and found that the positive resources that protect a child from developing psychopathology are: effective and positive parental relationships and presence, school context and capable teachers, moral norms, the meaning one gives in his/her life, intelligence, self-control, perseverance, motivation to learn and succeed, self-efficacy, stress management.

The second wave of studies on resilience focuses more on resilience's dynamic process and as a systems approach. The researchers are investigating how the interaction between the child and the protective factors are related to the role of developmental systems (Masten, 2011). At this stage, the role of systems outside the family begins to play an important role (Tzorgzoglou, 2021).

The third wave essentially refers to prevention and intervention. The need for the smooth development of children that face difficult living conditions created the urgent need for interventions. The combination of protective factors that highlight resilience together with the special characteristics of the child creates the possibility to design interventions aimed at upgrading the developmental course of the child (Masten, 2011). During the third wave, there was a recognition of a common factor in children's protective systems that leads to positive adaptation to difficult living conditions. The common factors according to Masten & Obradovic, (2006) consist of family, peers, school, learning potential and self-efficacy.

The fourth wave focuses on genes, growth and cerebral function, while involving many sciences together (Cicchetti, 2010). A series of investigations regarding brain biology and neurobiological interactions that lead to the brain's development is set as a basis for new resilience interventional methods (Moore, 2013). The fourth stage of analysis is more of a combination of experience and research with current data. Now, the child's capabilities are mostly highlighted and not its weaknesses to be able to cope with life's challenges from an early age (Wright et.al., 2013).

Through appropriate interventions both in adolescents' important relationships (family, peers) as well as in the wider environment (school, society), their self-efficacy seems to be enhanced (Rutter, 1987). Similar research by Gilligan (2000) mentions five main axes in the teens' developmental path that are suitable for intervention and behavioral change to enhance resilience. The axes that must be included in the interventions are initially the provision of a safe base and a point of reference for the child, the development of self-esteem, the reduction of risks and problems faced by teens, the positive changes in the course of their development and finally the increase of self-efficacy (Tzortzoglou, 2021).

### **Schools fomenting resilience**

In modern times, the school environment is considered the most suitable place which promotes psychosocial adjustment, development and learning (Henderson & Milstein, 2008). Education is a psychological and learning process, defined by various factors, such as social origins, socio-political context, relationships between students, as well as their motivations and desires. School affects children's emotional, cognitive and social development, so it may contribute to resilience and

## **Mitoli, Garyfallia**

empowerment by creating a sense in students and teachers that they belong to the school environment (sense of belonging), providing them with skills and knowledge and significantly positively affecting their mental well-being (Matsopoulos, 2011).

The school environment provides the possibility of creating communities, which develop student resilience by offering guidance and support (Henderson & Milstein, 2008). It is becoming increasingly imperative for schools to find ways to react positively to the special needs of students (Hatzichristou, 2015). This according to Masten (2011), will lead schools to delve into strengthening children's resilience and bettering the school's system.

Building resilience and mental health within the school environment promotes the learning process and students' functionality (Hatzichristou, 2015). In particular, resilience and its strengthening, help in the development of the well-being of the school community (Hatzichristou, 2015). Apart from the family institution, the school is considered the most important context, which may create the appropriate conditions and the right environment, to build resilience. A basic goal of resilience is for individuals to be able to recover from negative circumstances and often become stronger through coping with unpleasant experiences (Henderson & Milstein, 2008).

Literature shows that the provision of care and support, and the existence of suitable people, which the students can rely on for support, constitute factors that can foster the development of resilience (Masten, 2014). In recent years, research has increased on the effective school, whose main objective is to adapt its operation to the needs and characteristics of all those involved in the school environment. Although the failure and success of students depend on several factors, it has been shown that the classroom environment and certain teaching practices help to master them (Tzortzoglou, 2021).

In the past, evidence from many surveys are discouraging because they demonstrate that the non-resilient students either have dropped out or do not intend to be promoted, graduate or are not performing satisfactorily. According to Masten et al. (1990), people characterized by resilience seek to develop and support frameworks. The presence of a healthy relationship, e.g. an adult who will encourage the student constitutes an important parameter to developing resilience (Henderson & Milstein, 2008).

However, it is worth mentioning that most students, although they are in high-risk groups they are not monitored by social services or other agencies (Doll et al., 2009). Internationally, it is estimated that 10 to 20% of students show problems in their mental health, many of which receive advisory support. A similar percentage was found in the student population in Greece (Tzortzoglou, 2021).

### **Health and sentimental education programs**

The Program "Social and Emotional Education at School - Program for the Promotion of mental health and Learning in the school community" recommends a primary prevention program that targets students and is practiced by teachers or school psychologists. These professionals are trained on the program's content, theoretical background, process implementation and supervision. This particular program is especially important because it connects the theoretical and the practical of its thematic units, it recognizes the necessity for emotional motivation, embraces the everyday school reality and does not

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

concern the pathological circumstances. Finally, the effectiveness of the program is evaluated (Hatzichristou et al., 2009).

In addition, the program aims at awareness, social and mental empowerment of students, acceptance of diversity and other issues such as self-awareness, communication, externalization and expression of the individual's emotions (Hatzichristou et al., 2009). The program is for primary school and junior high school students, aiming at the reinforcement of cooperation between students and teachers as well as at the creation of an atmosphere of respect.

Its further purpose is to promote mental health and resilience in the school environment and to strengthen interpersonal relationships (Hatzichristou et al., 2017). At the same time, it aims to strengthen the role of the teacher as a consultant to manage challenges and strengthen the effectiveness of the school which seeks participation and strengthening of the interaction between the school community and the local community (Pluess et al., 2017).

Through this specific program and the strengthening of resistance, primary prevention is emphasized (Hatzichristou et al., 2017). The learning process is also emphasized. The development of social and emotional skills is another goal while strengthening the educational spirit and support capacities, of interaction and enforcement of orderliness and harmony, with incentives for change within the system. Lastly, the program strives for creating a better school organization and everyday life (Hatzichristou et al., 2017).

Briefly, the program contains the following thematic sections:

- 1) Communication skills
- 2) Description and conceptual framework of the program
- 3) Crisis management in the school community
- 4) Study skills
- 5) Family and school
- 6) Students with special educational needs and school
- 7) Social skills - social competence
- 8) Multiculturalism and school
- 9) Process to resolve conflicts
- 10) Dealing with stressful situations
- 11) Self-esteem, dimensions of self-concept
- 12) Emotion management, expression, and recognition.

In the last 10 years, it was implemented in schools in Cyprus and Greece. The evaluation results were very positive and confirmed the effectiveness of the corresponding programs.

### **Conclusion**

The focus of the researchers lies in understanding the factors related to protection and the risks which are inextricably linked to the concept of resilience. Many variables can be presented as risk factors. Literature makes it clear that there is no single risk factor for each situation that has mental

## Mitoli, Garyfallia

health consequences, but rather the conditions arise from a series of factors that occur simultaneously or accumulate over the years. As it became clear, resilience is hindered by several risk factors, and at the same time improves with the help of protective factors. The school environment provides the possibility of creating communities, which develop student resilience by offering guidance and support. Intervention programs emphasize the fact that individuals are systems that grow and constantly change within the system with which they interact. Some programs have been implemented with a lot of success. These have managed to promote mental health and resilience in the school environment and to strengthen interpersonal relationships.

### References

- American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Washington DC: American Psychological Association.
- American Speech-Language-Hearing Association -ASHA (2003). Code of ethics (revised). ASHA Supplement, 23, 13-15.
- Aydogdu, B., Celik, H. & Eksi, H. (2017). The Predictive Role of Interpersonal Sensitivity and Emotional Self-Efficacy on Psychological Resilience among young adults. *Eurasian Journal of Education Research*, 69:37-54.
- Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after a disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75:671-682.
- Bottrell, D. (2009). Dealing with Disadvantage: Resilience and the Social Capital of Young People's Networks. *Youth & Society*, 40(4):476–501.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3): 145-54.
- Clayton, R. R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. In M. D. Glantz & R. W. Pickens (Eds.), *Vulnerability to drug abuse* (p.p. 15–51). American Psychological Association.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markham, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). «The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program». *American Psychologist*, 48:1013-1022.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1):37-43.
- Doll B., Zucker S. & Brehm K. (2009). *Classes that promote resilience: How to create an enabling environment for learning*. (Edited by Ch. Hatzichristou. Translated by Theocharakis E.) Athens: Typothisto Publications - George Dardanos. [In Greek].
- Donnon, T., & Hammond, W. (2003). Youth resiliency: Assessing students' capacity for success at school. *Teaching and Learning*, 1:23-28.
- Dugan, T., & Coles, R. (Eds.) (1989). *The child in our times: Studies in the development of resiliency*. New York: Brunner/Mazel.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4): 512–520.
- Elias, M.J., Zins, J.E, Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T. and Haynes, N.M., (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria: ASCD.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and social psychology*, 37(7): 1097.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Psychology in the Schools*, 48(7): 649-651.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26:399–419.

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

- Fiese, B.H. & Sameroff, A.J., (1989). "Family context in pediatric psychology: A Fostering positive adaptation in the context of adversity," In S. Goldstein, & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14(1):37-47.
- Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2013). *Family therapy: an overview*. Brooks/Cole. California: Belmont.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on "At- Risk" and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2):16- 29.
- Hatzichristou H. (2015). *Prevention and Promotion of Mental Health at School and in the Family*. Athens: Gutenberg Publications. [In Greek].
- Hatzichristou H. (2015). *Prevention and Promotion of Mental Health at School and in the Family*. Athens: Gutenberg Publications. [In Greek].
- Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.
- Hatzichristou, X. (2011). *School psychology*. Athens: Tipothito. [In Greek].
- Hatzichristou, X., Dimitropoulou, A., Lykitsakou, K. Lambropoulou, A., (2009). "Promoting mental well-being in the school community: Implementation of an intervention system level program". *Psychology, Special Issue: Contemporary Issues School Psychology*, 16(3): 381-401. [In Greek].
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children at risk. *Educational Studies*, 26(3): 321-337.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12: 597-605.
- Kirby, L.D., & Fraser, M.W. (1997). «Risk and resiliency in childhood». In: M. Fraser (Ed.), *Risk and resiliency* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.
- Knight C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107 (6):543-555.
- Kourkoutas, H. (2011). Key points and theoretical considerations around from the inclusive approach, *Educational Sciences [Thematic Issue 2010]*, 9-22. [In Greek].
- Liborio, R. & Ungar, M. (2014). Resilience as protagonism: Interpersonal relationships, cultural practices and personal agency among working adolescents in Brazil. *Journal of Youth Studies*, 17(5): 682-696.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, 2nd Edition, Vol. 3, (pp. 739- 795). New York, NY: Wiley.
- 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. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5): 547-567.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Masten, A. S. & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development, *Annals: New York Academy of Sciences*, 1094 (1):13-27.
- Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. (pp74-88). New York, NY, US: Oxford University Press.



## Mitoli, Garyfallia

- Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6): pp. 1018-1024.
- 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.
- Masten, A. S., & Garmezy R. N. (1985). Vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In: Lahey B & Kazdin A. (eds.). *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York, NY: Plenum.
- Masten, A. S., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. S.S. Luthar, Ed.: 1–25. Cambridge University Press. New York.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. D. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A.S. (2011). Resilience in Children Threatened by Extreme Adversity: Frameworks for Research, Practice, and Translational Synergy. *Development and Psychopathology*, 23:493-506.
- Masten, A.S., Burt, K.B., and Coatsworth, J.D. (2006), "Competence and psychopathology in development", In: Cicchetti, D. and Cohen, D.J. (eds.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation, 2nd Edition, New York: Wiley.
- Matsopoulos A. (2011) Mapping Basic Concepts about Psyche Resilience & A New Model of Ecosystem Collaborative Consulting in the School Context. From Vulnerability to Mental Resilience: Applications in the School Context and in the Family. (pp 25-81) Volume A (Edited by A. Matsopoulos). Athens: Papazisi Publications. [In Greek].
- McGoldrick, M., Heiman, M., & Carter, B. (1993). The changing family life cycle. In F. Walsh (Eds.), *Normal Family processes* (pp. 405- 443). New York /London: The Guilford Press.
- Meng, X., Fleury, M. J., Xiang, Y. T., Li, M., & D'arcy, C. (2018). Resilience and protective factors among people with a history of child maltreatment: A systematic review. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 53(5), 453-475.
- Mesman, E., Vreeker, A., & Hillegers, M. (2021). Resilience and mental health in children and adolescents: an update of the recent literature and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 34(6), 586.
- Moore, J. (2013). *Resilience and At-Risk Children and Youth*. USA: National Centre for Homeless Education, University North Carolina.
- Morrison, G. M., Brown, M., D' Incau, B., O' Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1).
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanasiou, A., Masten, A. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5: 235–261.
- Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*, Center for Evidence-Based Social Sciences, University of Exeter, United Kingdom.
- Pavenstedt, E. (1965). A comparison of the child-rearing environment of upper-lower and very low-lower class families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 35(1): 8- 19.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PloS one*, 12(5), e0177191.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 147:598–611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57,3:16-33.

## SCHOOLS FOMENTING RESILIENCE IN ADOLESCENT

- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2):335-344.
- Silberg, J. L., Maes, H., & Eaves, L. J. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: An extended children of twins study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6): 734–744.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth. *Journal of School Psychology*, 37(4): 425-448.
- Truffino, J.C. (2010). Resilience: An approach to the concept. *Revista de y Psiquiatría Salud Mental*, 3(4):145-151.
- Tzorzoglou, E. (2021). Mental resilience development programs in the school context and their role in the learning process. [In Greek].
- Ungar M, Russell P, Connelly G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York, NY: The Guilford Press.
- Werner, E. E. (1989). *High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59:72-81.
- Werner, E. E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wolin, J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard Books.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Kluwer Academic/Plenum.
- Wright, M. O., 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*, 2nd Edition, (pp. 15-37). New York, NY: Springer.
- Yoon, S., Maguire-Jack, K., Knox, J., & Ploss, A. (2021). Socio-ecological predictors of resilience development over time among youth with a history of maltreatment. *Child maltreatment*, 26(2), 162-171.



---

## Theoretical article

### RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE

Garyfallia Mitoli, Ph.D. student\*

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

Email: [g.mitoli@yahoo.com](mailto:g.mitoli@yahoo.com)

#### *Abstract*

The multitude of definitions of resilience highlights the multidimensional and multifaceted nature of the term, which characterizes resilience as a developmental process and a dynamic skill, rather than as a passive aftereffect or a temperamental trait. Resilience is described as a process with multifaceted dimensions that studies both individual and environmental factors. Inherent resilience is developed and strengthened through supervision and counseling, with practical application, emotional education, empathy, and support from social networks. Therefore, resilience is considered an innate ability that can be developed and learned throughout one's life. Literature shows that there are many ways to evaluate and measure resilience. The most notable are the checklists, scales and interviews that were created to measure resilience and protective and risk factors. Although there are many stressors faced by students in the school environment, there is a need to study how resilience can help them face these difficult factors. Therefore, the purpose of this article is to investigate the relationship between resilience and academic performance.

**Keywords:** Resilience, academic performance, personal traits, coping, school environment.

Resilience is important as it concerns mental health and is a key factor in successful mental and social adjustment (Shastri, 2013). The conceptual determination, which concerns mental resilience {resiliency (when the term is mentioned as a personality trait) and resilience (when it refers to a person's ability in the face of adversity)} (Luthar & Cicchetti, 2000) derives from the Latin term "resilire" which means the ability to react or recover and refers to a broader concept that falls under the positive adaptation to an environment experiencing a crisis (Masten & Gewirtz, 2006).

At the same time, the term "resilience" also identifies dissimilar actions that a person adopts and subsequently adapts adequately to adversities, tragedies, threats or significant sources of stress such as family or professional, physical or mental problems (Aburn, Gott & Hoare, 2016). More specifically, the potentially traumatic events include the following (Tol, Song, & Jordans, 2013): exposure to interpersonal violence, war trauma, death of a loved one, natural disasters, severe accidents and terrorism.

The literature shows that there are definitions that focus on the effects of processes that occur between risk and protective factors. A commonly accepted definition is the one given by Luthar (2006), who defines resilience as an interactive process involving positive adaptation in the context of serious crises. According to this definition, two critical conditions must be considered. The first is the individual's exposure to danger or significant adverse conditions and the second is a positive adaptive realization of these adversities. Thus, Luthar (2006), like other researchers, suggests that resilience is not a personal trait but a result of the interaction between the environment and the individual.

## **Mitoli, Garyfallia**

The multitude of definitions of resilience highlights the multidimensional and multifaceted nature of the term, characterizing resilience as a developmental process and a dynamic skill, rather than as a passive aftereffect or a temperamental trait (Yates, Tyrell & Masten, 2014), which has validity in a multitude of systems, from individuals and families to institutions and societies (Masten, 2014). In the same year, Masten amended the definition to include "successful adjustment in some adversity," ultimately defining resilience as "the ability of a dynamic system to successfully adapt to disturbances that threaten the system's operation, viability or development" (Masten, 2014, p. 17). This newer definition shows that individuals change according to their circumstances to deal with danger.

Resilience is described as a process with multifaceted dimensions that studies both individual and environmental factors (Reyes & Elias, 2011). Inherent resilience is developed and strengthened through supervision and counseling, with practical application, emotional education, empathy and support from social networks (Grant & Kinman, 2012). Therefore, resilience is considered an innate ability that can be developed and learned throughout one's life (Masten & O'Dougherty Wright, 2010). This ability can be cultivated through the following (Wald et al., 2006): 1) problem-solving, 2) emotional management, 3) creative and critical thinking, 4) goal setting, 5) personal characteristics such as self-esteem and optimism, 6) self-confidence, 7) social networks, and 8) acquiring positive experiences.

Consequently, as defined by the American Psychological Association, resilience is not a fixed and established trait for every person, but it rather encompasses attitudes, actions, and thoughts that can be mastered and developed. In this way, resilience is variable and determined by the environment in which the adversity takes place, as stated by many researchers, it is a dynamic process during events and over time (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Masten, 2007.)

In conclusion, resilience can be defined as a positive resource that can be activated in the context of stress to prevent the development of negative mental health outcomes. As a protective mechanism, resilience increases the likelihood of adaptive responses. Thus, resilient individuals harness positive emotions to recover and adapt to adverse situations (Makryonitou & Loudianou, 2016).

### **Resilient individuals' characteristics**

Resilience, as defined and analyzed in previous chapters, is an individual's ability to adapt to adverse situations. Simultaneously, resilience is a special characteristic of a person that is recalled only when the person faces negative experiences, but it is distinguished in the operation of fundamental mechanisms that affect adaptation. If the systems function properly, the individuals' developmental path continues despite the obstacles they encounter. However, if the functioning of the system is disturbed, the risk of developmental problems increases (especially if the risks are continuous) (Masten, 2001).

The literature points out that the personality or temperament of a person is directly related to resilience. On the opposite of this point of view is the position that the circumstances are shaped according to the individual's character and that personality traits may influence exposure to negative situations (Masten, 2014). In addition, individual characteristics may act as risk or protective factors, depending on the individual characteristics of the person and the social and cultural environment (Shiner & Masten, 2012).

When approaching the concept of resilience in adolescents, researchers have recorded some basic characteristics that distinguish resilient adolescents from nonresilient adolescents. Studies so far have highlighted the importance of childhood and further study on resilience, because during that developmental period (and earlier), skills and fundamental protective mechanisms emerge. In some children and adolescents, the emergence of these characteristics is intrinsic, whereas others require assistance (Masten & Gewirtz, 2008).

## RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE

Wolin and Wolin (1993) listed eight characteristics that demonstrate the presence of resilience in young people. These characteristics are: 1) intuition, and more specifically, one's ability to react to any kind of message of a transmitter; 2) independence; 3) ability to recognize a risk; 4) ability to form positive bonds both with peers and with the social environment; 5) creativity; 6) decisiveness; 7) moral values; and 8) coping with stress.

Everly and Lating (2013) and Everly et al. (2013) state that resilient children and adolescents have six key characteristics: 1) innovation, 2) courage, 3) persistence, 4) mental fortitude, 5) self-control, and 6) buoyancy.

Self-control is positively related to physical, psychological, and social outcomes, especially in childhood and adolescence (Hornor, 2017). Several studies have added creativity and intelligence as extra personality traits in individuals with high levels of resilience (Tusaie & Dyer, 2004).

Other researchers mention other very important traits of adolescents with increased resilience which are the following:

- adequate support from the wider family and social environment (Wolin & Wolin, 1993)
- self-confidence (Patterson & Kelleher, 2005)
- their values and
- the ability to solve problems (Wolin & Wolin, 1993)

Although these characteristics are present in a large proportion of adolescents, they are even more prevalent among adolescents characterized by high levels of resilience (Bonanno & Mancini, 2008; Netuveli et al., 2008).

Studies that mention the characteristics of resilience also mention self-esteem as an idiosyncratic individual characteristic of coping or even progressing after adverse situations (Gilligan, 2000). Miller and Daniel (2007) and Chung et al. (2020) reported that resilience and self-esteem are inextricably linked.

Another characteristic of resilience is the ability to achieve personal goals and create good living conditions (de la Fuente et al., 2017). Another essential characteristic of resilience is autonomy, which is determined by an individual's skill to act voluntarily and simultaneously determine his environment (Kajabadi et al., 2016). In her research, Masten (1994) argued that resilience must be considered a dynamic process and explained that it should be considered as an outcome of the individual's characteristics and wider environment, which are very important in the transitional stages of an individual's life.

Resilience, in addition to other traits, protects against adverse conditions such as depression and anxiety disorders (Kajabadi et al., 2016). Additionally, it is a feature that changes with the revision of attitudes and actions. By revising their way of thinking, adolescents can broaden their views and become more adaptive to different types of changes. In this way, resilience is considered a personal characteristic and its conquest is of utmost importance for dealing with adverse circumstances (Tzortzoglou, 2021).

According to Sikorska and Paluch (2015), there are various ways to increase resilience in individuals. These include learning new skills and acquiring innovative concepts. In the literature, there is a reference to other actions as well; some of them, according to Richardson (2017), is participation in groups, in which individuals can come into contact with people with similar and shared perspectives and

## **Mitoli, Garyfallia**

experiences, the provision of assistance in emergencies, and the perspective of the positive points of a situation.

### **Measuring resilience**

Literature shows that there are many ways of evaluating and measuring resilience. The most notable are the checklists, scales and interviews that were created to measure resilience and protective and risk factors (Baruth & Carroll, 2002). Although there are many research tools aimed at measuring resilience, researchers have not settled on which is the best (Connor & Davidson, 2003), because the degree of resilience must be observed in truly adverse situations. It is worth mentioning that measurement depends on factors such as culture, approach and interpretation (Hoffman and Hancock, 2017).

Measurement scales include questions on the types of behavior. More specifically, they include (Hoge et al., 2007) personal and social competence, acceptance of self and life, self-esteem, action orientation, adaptability, targeted strategies, problem-solving skills, social support, family cohesion, personal structure, sense of humor, endurance, and optimism.

Important examples of resilience-related scales include the Resilience Scale developed by Wagnild and Young (1993) and the Coping Scale for Children and Youth. These scales were used for this study and are briefly described below.

### **Resilience Scale**

The Resilience Scale is the oldest scale for measuring resilience; however, it is still used by many researchers. Developed by Wagnild and Young (1993), it was created and validated using a sample of older adults (aged 53–95 years). More specifically, the scale consists of 25 items that are positively related to physical health, morale and life satisfaction and negatively correlated with depression.

This scale is intended to measure resilience based on five fundamental characteristics:

- The meaning of life
- Perseverance
- Self-reliance
- The peace
- Existential loneliness

The above characteristics were assessed using two subscales: Personal Ability and Acceptance of Self and Life. Wagnild (2009) confirmed the scale in 2009, and confirmed its internal consistency and construct validity in a subsequent validation of the scale, supporting its continued effectiveness as a tool for evaluating resilience. In addition to the original 25-item scale, there is an abbreviated 14-item scale that has also been shown to be valid and reliable for measuring resilience (Abiola & Udofia, 2011).

### **Coping Scale for Children and Youth**

The importance of CSCY lies in its usefulness in facilitating large-scale data collection for children's coping. Although interviews have many benefits, they also have some serious logistical and standardization challenges that can reduce the amount of data that can be gathered. The use of self-report questionnaires, specifically the CSCY, offers another procedural option for investigating the development and manifestation of coping behaviors. The CSCY format has been designed for maximum

## **RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE**

flexibility, allowing subjects to respond either to self-identified stressors or to stressors identified by the investigator (Brodzinsky et al., 1992).

It consists of 28 questions rated on a 4-point Likert scale (1 = Never and 4 = Very Often) and includes four (4) subscales: a) help-seeking, b) Cognitive-Behavioral Problem Solving, c) Cognitive Avoidance, and d) Behavioral Avoidance (Brodzinsky et al., 1992).

### **School environment and coping**

Although the stressors faced by students in the school environment are many, there is a need to study how resilience can help them face these difficult factors. There are not many studies that have investigated how junior high school students' resilience can help them deal with stressful situations regarding academic and school life (e.g. exams, problems with peers, etc.) (Green et al., 2006). Surveys of junior high school students confirmed the positive relationship between resilience and the ability to deal with difficult situations within the school environment. According to Chan (2000), students with high levels of resilience face stressful situations in school more effectively and experience more positive emotions than students with low resilience levels. These students had positive thoughts and greater resilience under adverse conditions (Chan, 2000).

Most studies have come to common results regarding the relationship between resilience and coping with school problems. Kinder (2008) states that the achievement of learning goals in school is carried out depending on the existence of high or low resilience levels. People with high resilience levels interpret a stressful event differently, such as an exam or a fight with peers, compared with individuals with low resilience. As pointed out in the literature, resilient students succeed in achieving learning goals and have better academic performance than non-resistant students (Rouse, 2001). From this, we conclude that high resilience levels have a positive effect both in dealing with problems in the school environment and on students' academic performance.

A similar study concluded that high resilience levels create conditions for students to adapt smoothly to the new circumstances of learning and student life, while Piran (2014) indicated that students with high resilience levels face the new challenges of the new environment more positively. This can also be seen in a study conducted by Green et al. (2007), who reported that high levels of resilience in adolescents strengthen their ability to deal with stressful situations and enhance their academic performance. Research findings have confirmed that high resilience levels form a framework for achieving students' goals, making them more involved in the learning process, increasing academic performance and reducing student stress (Green et al., 2007).

### **Resilience and academic performance**

The inseparable relationship and the importance of the relationship between school and learning have already been discussed. The school is considered the most suitable environment, which promotes learning, mental and social integration and the development of all involved parties (students and teachers), but also strengthens their resilience and mental health in general (Hatzichristou, 2015).

More specifically, resilience improves individuals' capacity and helps them to develop proper functioning within the school community (Hatzichristou, 2015). School classes can constitute communities of resilience, which helps them with the following (Henderson & Milstein, 2008):

- learn
- create and develop their resilience
- receive support
- become more adaptative

## Mitoli, Garyfallia

According to Henderson and Milstein (2008), a school's main intention is to strengthen and build all its stakeholders' resilience.

For the most part, resilience should be associated with the environment's importance to the learner, and not with the learner's abilities (Doll et al., 2009). As a system, the school is obliged to facilitate learning, strengthen skills, and enrich and utilize the students', the members of the school community and the teachers' strengths, so all these stakeholders can face the adversities and various difficulties that arise (Rutter & Maughan, 2002). Schools characterized by resilience can contribute to the satisfaction of stakeholders' educational, emotional, and interpersonal characteristics, regardless of their weaknesses or needs (Henderson & Milstein, 2008).

Primarily, studies on resilience focus on individuals who have survived vulnerable and stressful situations or on individuals who belong to certain minorities. However, the development of resilience in the school environment focuses on the processes that bring about social development and the high school performance of all students (Cefai, 2011).

The school environment constitutes a social system that can support learning, progress, prosperity, and development and can provide a protective environment. To achieve this, schools should embrace their members and include them in a meaningful way. Additionally, the school's stakeholders must transmit the feeling of belonging, especially to those who are prone to low academic performance, face psychosocial difficulties, and share common values (Cefai, 2011).

A culture of care and affection helps the learning process and teaching while simultaneously developing students' emotional and social skills and improving their ability to think and intellect. In such an environment, it is more likely to engage in positive behaviors, be motivated, and work harder (Cefai, 2011).

Additionally, in school classrooms where teachers are not focused solely on student performance and cognitive goals, they aim to teach a holistic formation of the student's character, aiming for higher school performance (Rutter & Maughan, 2002). This can be achieved by revising some common techniques that teachers can use to form a "class society," characterized by the following (Cefai, 2011):

- emphasis on knowledge
- inclusion
- affection
- caring
- empowering and
- the learner's engagement

In the school classroom, in which resilience is developed, students and teachers compose a group in which everyone feels like a member. In the school environment, students realize that their personalities are respected, they feel safe and consequently, feel valued (Cefai, 2011). Teachers nurture and reinforce their students' learning efforts, and they try to help them satisfy and cope with their social and emotional needs (Rutter & Maughan, 2002). They show genuine interest in understanding and getting to know their students, invest time in them, shape and change their teaching practices, and provide encouragement, support, care, affection and respect for each student (Cefai, 2011; Rutter & Maughan, 2002).

The principles that define a school class with resilience are as follows (Doll et al. 2014):



## **RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE**

- cooperation
- acceptance of diversity
- solidarity and
- care

Students encourage each other to work collaboratively (Doll et al., 2014). Helping and supporting schoolwork between classmates is an integral part of everyday school reality. Conflicts and difficulties were resolved in a friendly and benevolent manner. There is zero tolerance for bullying, and competitive-type behaviors are discouraged (Cefai, 2011).

Students actively participated in experiential activities. Student-centered methods have been used for teaching (Doll et al., 2014). Students' group and individual efforts and successes are rewarded within the class, where resilience develops (Hargeaves, 2003). How the teaching approach is selected ensures an educational framework that motivates students to be more involved in the learning process (Cefai, 2011). In addition, all students participate without discrimination in social and school activities organized by the school (Doll et al., 2014). There is a mood where all students have to be helped, especially those who have behavioral, learning, social, and emotional difficulties. This is achieved through peer support and personalized attention (Cefai, 2011).

Teachers are role models for students. In addition, they help, support and collaborate with other teachers (Hargeaves, 2003). In addition, they had high expectations from all students. They offer them help, care about them, spend time and finally use pedagogical methods to satisfy their various learning needs (Cefai, 2011).

Students' interaction in the context of the smooth development of relationships between them enhances the exchange of information, mutual feedback and mutual aid, resulting in improved school performance and effectiveness of learning activities (Matsangouras, 2008). Cooperation favors students who show weaknesses, because mutual guidance and assistance, which develop in the group, strengthen the feeling of security and help them feel and experience success, resulting in increased self-esteem (Matsangouras, 2008).

In conclusion, the teacher undertakes responsibility for the guide, empowers, and inspires students (Hargeaves, 2003). Furthermore, teachers promote self-reliance, encourage students and have high expectations (Day & Gu, 2013). Students assess their learning, contribute to the enactment of rules, and participate in the actions of the school team; they have the freedom to shape their behavior in the school classroom, undertake initiatives to resolve their conflicts and problems, and through all this, they are directed towards autonomy (Cefai, 2011).

The role of resilience in the context of knowledge formation is important and constitutes an integral part of education (Hargeaves, 2003). The learning process includes parameters such as the learning background of the class and the strengthening of the social and emotional potential of education in general. A new educational resilience perspective is attained by strengthening the operations of school classes (Cefai, 2007; Doll et al., 2014; Goldstein & Brooks, 2007).

### **Conclusion**

The large number of definitions of resilience highlights the multidimensional and multifaceted nature of the term that characterizes resilience as a developmental process and a dynamic skill, rather than as a passive aftereffect or a temperamental trait. There is much evidence indicating that an individual's personality or temperament is directly related to resilience. It is also clear that there are various ways to increase resilience in individuals. These include learning new skills and acquiring innovative concepts. Students with high levels of resilience face stressful situations in school more

## Mitoli, Garyfallia

effectively and experience more positive emotions than students with low resilience levels. This article shows that academic performance is largely affected by a student's level of resilience. Of course, teachers also play a significant role.

## References

- Abiola, T. & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4(1), 1-5.
- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An Integrative Review of empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*;72(5):980-1000.
- Baruth K., & Carroll J. (2002). A Formal Assessment of Resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *Individ Psychol*, 58:235–244.
- Bonanno, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369-375.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for Children and Youth: Scale Development and Validation. *Journal of applied developmental psychology*, 13(2), 195-214.
- Cefai, C. (2011). There Are No Losers, Everyone Wins: Promoting Resilience in the School Classroom. In A. Matsopoulos (Ed.) *Vulnerability in mental resilience: Applications in the school context and family* (pp. 301-317). Volume I (editor), Athens: Papazisi Publications. [In Greek].
- Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*. 85(6), 835-847.
- Chung, J. O. K., Lam, K. K. W., Ho, K. Y., Cheung, A. T., Ho, L. L. K., Gibson, F., & Li, W. H. C. (2020). Relationships among resilience, self-esteem, and depressive symptoms in Chinese adolescents. *Journal of health psychology*, 25(13-14), 2396-2405.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions and effectiveness. In P. A. Schutz, M. Zembylas (eds.) *Advances in Teacher Emotion Research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-31). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039.
- Doll B., Zucker S. & Brehm K. (2009). *Classes that promote resilience: How to create an enabling environment for learning*. (Edited by Ch. Hatzichristou. Translated by Theocharakis E.) Athens: Typothisto Publications, George Dardanos. [In Greek].
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.
- Everly, G. S., & Lating, J. M. (2013). Resilience: The Final Frontier. In: *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*, 3rd Edition, (pp. 143-154). New York, NY: Springer.
- Everly, G. S., Smith, K. J., and Lobo, R. (2013). Seven Characteristics of Highly Resilient People. *International Journal of Emergency Mental Health*, 14(2): 137-143.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14(1):37-47.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms*, 207. New York: John Wiley and Sons.
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31: 605–621.

## RELATION BETWEEN RESILIENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE

- Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142–149.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hatzichristou H. (2015). *Prevention and promotion of mental health in schools and families* Athens: Gutenberg Publications. [In Greek].
- Henderson N., & Milstein M.M.. (2008) *Schools that encourage resilience. How it can become a reality for students and teachers.* (Edited by Ch. Hatzichristou. Translated by Vassara V.) Athens: Typothito Publications - Giorgos Dardanos. [In Greek].
- Hoffman, R. R., & Hancock, P. A. (2017). Measuring resilience. *Human factors*, 59(4), 564-581.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M.H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24:139-152.
- Honor, G. (2017). Resilience. *Journal of pediatric health care*, 31(3), 384-390.
- Kajabadi, P., HajiMohammadi, R., & Pahlavani, P. (2016). The relationship between EFL learners' resilience and autonomous learning. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 163-167.
- Kinder, R. A. (2008). *Development and validation of the Student Activation Measure*. Vanderbilt University.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, 2nd Edition, Vol. 3, (pp. 739- 795). New York, NY: Wiley.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4): 857- 885.
- 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.
- Makryonitou, A., & Loudianou, P. (2016). Study of the importance attributed by the mental health professionals of Crete and their willingness to apply the principles of positive psychology in the psychotherapeutic process. [In Greek].
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang and E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19:921-930.
- Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence* 43(6): pp. 1018-1024.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV. Peters (Eds.) *Encyclopedia of Early Childhood Development*.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In: McCartney, K., & Phillips, D. A. (eds). *Handbook of early childhood development* (pp. 22-43). Malden Mass: Blackwell Publishing.
- Masten, A. S., & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In A. J. J. W. Reich, *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-236). New York.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist* 56:227-238.
- Matsangouras, H. (2008). *Collaborative Teaching and Learning*. (Edited by Haramis P.) Athens: Grigori Publications.

## Mitoli, Garyfallia

- Miller, D., & Daniel, B. (2007). Competent to Cope, Worthy of Happiness? How the Duality of Self-Esteem Can Inform a Resilience-Based Classroom Environment. *School Psychology International*, 28(5):605-622.
- Netuveli, G., Blane, D., Wiggins, D. R., Montgomery, M. S. & Hildon, Z. (2008). Mental health and resilience at older ages: Bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(11): 987-991.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement. ASCD.
- Piran, N. A. (2014). The relationship between self-concept, self-efficacy, self-esteem and reading comprehension achievement: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 23-27.
- Reyes, J.A., & Elias, M.J., 2011. "Fostering social-emotional resilience among Latino youth," *Psychology in the Schools*, 48(7): 723-737.
- Richardson, G. E. (2017). The applied metatheory of resilience and resiliency. In Kumar, U. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. Routledge
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, pp. 451-475.
- Shastri, P. C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian J. Psychiatry*. 55(3): 224–234.
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology*, 24: 507- 528.
- Sikorska, I., & Paluch, M. (2015). Brave children: How to develop resilience in childhood. *Resilience and health in a fast changing world*, 121
- Tol, W. A., Song S., & Jordans M. J. D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict—A systematic review of findings in low-and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54:445–460.
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18:3-8.
- Tzorgzoglou, E. (2021). Mental resilience development programs in the school context and their role in the learning process. [In Greek].
- Wagnild, GM (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17: 105-113.
- Wagnild, GM, & Young, HM (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement* 1:165-178.
- Wald, J., Taylor, S., Lang, K., Asundson, G., Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resilience*. Toronto: Defense R & D Canada.
- Wolin, J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2014). Resilience theory and the practice of positive psychology. From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (2nd ed., pp 773-788). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.



---

## Theoretical article

### A THEORETICAL REVIEW OF ATTACHMENT PATTERNS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT RESEARCH AND TRENDS IN SCHOOL PSYCHOLOGY

**Chrysanthi Brati, Ph.D. student \***

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

Email: [chrysabrati@gmail.com](mailto:chrysabrati@gmail.com)

#### **Abstract**

*According to attachment theory, caregivers are crucial in fostering an infant's intrinsic need to create strong emotional connections. The establishment of these connections in turn promotes the infant's development of cognition, reinforces resilience, and paves the way for a variety of prospective successes. Studies have shown that attachment styles play a significant part in determining how effectively children and adolescents perform academically and develop on the psychosocial spectrum. According to empirical data, there is a significant link between safe attachment and successful academic results, which involves the development of cognitive abilities, task efficiency, and resilience. A theoretical review is therefore attempted in order to highlight the various aspects in the relationship between attachment patterns and academic performance. Future research implications are also discussed.*

**Key words:** attachment theory, academic achievement, school psychology

In the field of Psychology, School Psychology is emerging as a core practice dedicated to the holistic well-being of children, young people, families and the complex mosaic of the educational process. School psychologists assume a multidimensional role, capable of intervening at both individual and systemic levels. They diligently design, implement, and evaluate programs designed to cultivate positive learning environments for diverse young minds, ensuring equal access to effective educational and psychological services that promote strong development (American Psychological Association, 2020).

Central to the pursuit of a prosperous future for children, an ambition shared by carers and teachers alike, is the complex maze of factors surrounding academic success. The profound impact of academic achievement is highlighted by the belief of most parents that increased school performance increases the prospects for success. In this field of educational psychology, school psychologists have embarked on an effort to decipher the subtleties of the dynamics of academic success (Wang, 2022). Beyond innate characteristics, empirical evidence has revealed the crucial role of noncognitive factors, like motivation and social-emotional skills, which account for nearly 70% of academic achievement (Binder et al., 1970).

School psychologists, with the intention of improving pedagogical outcomes, have started to incorporate a variety of theories into their intervention strategies to elevate students' academic performance. One such theory that originated in the family sphere and has potential in educational

## **Brati, Chrysanthi**

practice is attachment theory. This theoretical framework, rooted in the exploration of parent-child attachment, argues that differences in students' academic performance can be explained through the prism of distinct attachment experiences with parents or teachers. Previous research has already illuminated a positive association between secure attachment and academic excellence (Kennedy & Kennedy, 2004).

In light of these fundamental concepts, this theoretical review will attempt to identify the threads connecting attachment theory and academic performance, with the aim of identifying gaps in the literature that suggest the way forward for new research.

### **Basic concepts of attachment theory**

At the heart of attachment theory lies Bowlby's groundbreaking work, which captures the genesis of the complex bonds that form between infants and their primary caregivers (Moss & St-Laurent, 2001). This foundational theory outlines the profound importance of caregivers, often the mother, in nurturing the infant's innate drive to form deep emotional bonds. Evidenced by behaviors such as sucking and crying, infants instinctively elicit caring responses from caregivers, thus beginning the process of attachment formation. This complex pattern of attachment, called the internal working model, weaves a mosaic of self-perception and dependence on others for needed care and attention. The cultivation of this internal model, in turn, fosters cognitive development, equips children with coping mechanisms to deal with challenges, and sets the stage for myriad future achievements.

Attachment theory, while serving as a powerful framework for understanding the complex interplay of parent-child dynamics, also sheds light on the possible implications of ambivalent attachment. This particular style of attachment, rooted in patterns of inconsistent responsiveness by caregivers, creates fertile ground for the cultivation of chronic anxiety. The pervasive fear of abandonment, an enduring feature of ambivalent attachment, promotes a coping strategy characterized by constant vigilance. This strategy, identified in childhood and persisting into adulthood, is creating the prerequisites for anxiety disorders (Kennedy & Kennedy, 2004).

As we navigate this exploration of the dimensions of attachment theory, it becomes increasingly apparent that the complex outlines of attachment profoundly affect children's exploration, risk-taking and engagement with their environment. In essence, avoidance and hypervigilance, principles of ambivalent attachment, resonate as key symptoms that are found in various childhood anxiety disorders (Riley, 2010).

### **The relationship between attachment patterns and academic performance**

A comprehensive review of the existing literature on attachment and academic achievement highlights the significant importance of early attachment styles with primary caregivers in predicting adolescents' academic achievement. In particular, a distinct association between secure attachment and academic performance emerges. Furthermore, the synthesis of the reviewed research highlights that responsive and engaging parenting is strongly associated with children's cognitive development, task performance and resilience (Kerns, 2008). In addition, a remarkable continuity from early development to adolescence becomes apparent, meaning that secure attachment during the formative years increases later academic competence and behavior (Jacobsen & Hoffman, 1997). This supports the hypothesis that individuals who experienced secure attachment in childhood exhibit superior academic, domestic, and behavioral abilities compared to their counterparts with insecure attachment. In a study conducted in public secondary schools located in Nairobi, Khasakhala et al.

## ATTACHMENT PATTERNS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT RESEARCH AND TRENDS IN SCHOOL PSYCHOLOGY

(2012) concluded that maternal rejection, paternal sub-protective behaviors and the absence of emotional bonding exhibited by parents are significantly associated with maladaptive behaviors among adolescents. This claim was supported by previous research suggesting that individuals growing up in such contexts are prone to developmental health complications (Leinonen et al., 2003).

The discussion around parent-adolescent relationships has sparked scientific debate, with some arguing that parental influence is insignificant in the lives of adolescents. However, a body of empirical evidence contradicts this notion, highlighting the profound impact that parents can have on adolescents' lives (Moretti & Peled, 2004). Empirical studies grounded in evidence emphasize the presence of a distinct association between secure attachment and school achievement, including task performance and resilience (Kerns, 2008). In particular, a greater likelihood of an association between secure attachment and increased academic performance among elementary school children emerges. For example, maternal responsiveness and warmth have been found to influence math and reading ability in third grade (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2008).

An Israeli study illustrated the perception of children with a secure connection by their teachers as socially and cognitively competent. Their peers had the same perception (Granot & Mayseless, 2001). Recent studies further illuminate the broad implications of social intimacy, indicating increased performance in various areas of an individual's life (Kraus et al., 2010). A convergence of research supports the fundamental link between early life attachment and the preparatory aspects of schooling, in parallel with subsequent academic achievement (Commodari, 2013).

In a comprehensive study conducted by Moullin et al. (2014), strong evidence emerged demonstrating the profound impact of the emotional bonds formed between children and their caregivers on the educational process. The study, which involved a wide range of countries and was based on an extensive analysis of over one hundred studies, highlighted the critical importance of attachment theory in the field of child development. The findings emphasized the negative implications associated with insecure attachment, including tendencies for aggression, problem behaviors, school dropout, and increased risk of future unemployment.

Based on the principles of attachment theory, Kariuki et al. (2015) demonstrated the critical importance of parental engagement which includes love, support, and acceptance, in mitigating problem behaviors among adolescents. These findings are replicated by Mugambi and Gitonga (2015), who, when examining adolescents in private secondary schools in Westlands, identified several risk factors including parental miscommunication, traumatic experiences, unhealthy parental relationships, peer influence, academic challenges, pessimism, negative childhood memories and addictive behaviors. This confirms the claims of Khasakhala et al. (2012), who observed a significant prevalence of major depressive disorders among adolescents in secondary schools, further linking these conditions to maladaptive parenting practices.

The complex relationship between children's educational performance and their attachment to parents is further documented, with secure attachment emerging as a predictor of academic achievement. This is evidenced by findings showing that preschool children who exhibit insecure attachment have shorter attention span and poorer cognitive skills in contrast to their peers with secure attachment (Moss & St. Laurent, 2001).

Toth and Cicchetti's (1996) study delved into the complex interplay between mother-child relations, abuse and school functioning. The research hypothesized that a secure maternal bond would enhance competent school performance, while an insecure bond would potentially result in offending behavior and impaired functioning. Results revealed that non-abused children with secure maternal attachment exhibited the highest levels of school functioning, which included attendance,

## **Brati, Chrysanthi**

scores on standardized achievement tests, disciplinary incidents, academic achievement, and placement in age-appropriate classrooms. In contrast, abused children who exhibited insecure maternal attachment showed the lowest levels of school functioning, characterized by an increased risk of academic failure and school dropout. This study highlights the pivotal role that secure mother-child attachment assumes in determining academic achievement during both formative and later life stages. However, notable limitations relate to the study's age-group focus and exclusive emphasis on mother-child relationships, which justifies the present study's broader exploration of the multiple influences of different caregivers/parents on academic achievement.

In the field of achievement motivation and academic performance, Jenaabadi and Rigi (2014) investigated the complex relationship between attachment style and mathematics achievement among high school students in the Khash region of Iran. Their study revealed a positive association between secure attachment style and mathematics achievement, while revealing negative associations between mathematics achievement and insecure attachment style. The results further indicated a suboptimal level of achievement motivation among female students. An additional research attempt, conducted by Saadat et al. (2016), explored the complex interaction between resilience, attachment style and academic achievement. This research revealed a significant positive correlation between secure attachment and academic success, while revealing inverse associations with avoidant and anxious-insecure attachment styles. The study's distinct emphasis on resilience as an integral aspect within attachment theory is a unique feature.

### **Implications for future research**

Despite the considerable body of research examining the association between attachment patterns, academic performance and certain psychosocial variables, a notable gap remains in the literature, particularly in the context of Greek secondary school students. While previous research has examined the importance of attachment patterns and their impact on academic performance, a comprehensive investigation of the interaction between attachment patterns, school anxiety and academic achievement in the context of Greek secondary education remains notably absent. Moreover, existing studies often include university-level groups, potentially attributing different dynamics than those evident in secondary school students. Therefore, a study is proposed that will bridge this gap by delving into the delicate relationship between attachment patterns, school anxiety and academic achievement among secondary school students in Greece. By unraveling the interweaving threads of these structures within the specific socio-cultural context of Greece, research can attempt to enrich our understanding of how these factors interact and influence students' educational efforts, potentially paving the way for more targeted interventions and support mechanisms adjusted to the unique needs of this demographic group.

### **Conclusions**

In conclusion, the literature review reveals the crucial role of attachment patterns in shaping various aspects of academic achievement and psychosocial development of children and adolescents. Empirical evidence indicates a strong relationship between secure attachment and positive school outcomes, including cognitive progress, task performance and resilience. In addition, studies have illuminated the impact of parental responsiveness and engagement on children's cognitive development and overall school performance. However, a distinct gap in the current body of knowledge is emerging, particularly in the Greek secondary school context. Existing research has focused on university-level groups and has not yet thoroughly explored the complex interplay



## ATTACHMENT PATTERNS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT RESEARCH AND TRENDS IN SCHOOL PSYCHOLOGY

between attachment patterns and academic achievement in the field of Greek secondary school students. For that reason, a study is proposed that will aim to fill this gap by uncovering the subtleties of the relationships in this particular sociocultural context, contributing to a more holistic understanding of the complex dynamics that shape students' school performance and potentially informing individualized interventions for optimizing academic success and psychological well-being.

### References

- American Psychological Association. (2020, August). School Psychology. <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school>
- Binder, D. M., Jones, J. G., & Strowig, R. W. (1970). Non-Intellective Self-Report Variables as Predictors of Scholastic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 63(8), 364–366. <https://www.jstor.org/stable/27536007>
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530–541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703–710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.703>
- Jenaabadi, H., & Rigi, M. J. (2014). Investigating the relationship of attachment styles with achievement motivation and academic performance in mathematics among high school students in khash. *The International Journal of Information Research and Review*, 1(3), 76–79. <http://ijirr.com/investigating-relationship-attachment-styles-achievement-motivation-and-academic-performance>
- Kariuki, N. S., Aloka, P. J. O., Gatumu, H. N., & Gitonga, C. (2015). Relationship between Perceptions of Inter-parental Conflicts and Involvement in Delinquent Behaviours among Selected Kenyan Adolescent Students. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1). <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p25>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>

- Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. In *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 366–382). The Guilford Press.
- Khasakhala, L., Ndeti, D., Mutiso, V., Mbwaiyo, A., & Mathai, M. (2012). The prevalence of depressive symptoms among adolescents in Nairobi public secondary schools: association with perceived maladaptive parental behaviour. *African Journal of Psychiatry, 15*(2). <https://doi.org/10.4314/ajpsy.v15i2.14>
- Kraus, M. W., Huang, C., & Keltner, D. (2010). Tactile communication, cooperation, and performance: An ethological study of the NBA. *Emotion, 10*(5), 745–749. <https://doi.org/10.1037/a0019382>
- Leinonen, J. A., Solantaus, T. S., & Punamäki, R.-L. (2003). Parental mental health and children's adjustment: the quality of marital interaction and parenting as mediating factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(2), 227–241. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.t01-1-00116>
- Moretti, M. M., & Peled, M. (2004). Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatrics & Child Health, 9*(8), 551–555. <https://doi.org/10.1093/pch/9.8.551>
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology, 37*(6), 863–874. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.863>
- Moullin, S., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2014). Baby Bonds: Parenting, Attachment and a Secure Base for Children. In *ERIC*. Sutton Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED559213>
- Mugambi, P., & Gitonga, C. (2015). Adolescent Awareness of the Psychosocial Risk Factors for Depression in Selected Secondary Schools in Nairobi-Kenya. *Journal of Educational and Social Research, 5*(3). <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n3p191>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology, 44*(4), 895–907. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.895>
- Riley, P. (2010). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship*. Routledge.
- Saadat, S., Etemadi, O., & Nilforooshan, P. (2016). The Relationship between Resilience and Attachment Styles with Academic. *Research in Medical Education, 7*(4), 46–55. <https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.7.4.46>
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology, 34*(3), 247–266. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00014-3](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00014-3)
- Wang, R. (2022). The Influence of Attachment Types on Academic Performance of Children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.087>



---

## Theoretical article

### ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION

Chrysanthi Brati, Ph.D. student \*

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

Email: [chrysabrati@gmail.com](mailto:chrysabrati@gmail.com)

#### Abstract

In the contemporary educational landscape, stress has emerged as a significant impediment to students' mental health and academic success. This paper explores the multifaceted impact of stress on students in secondary education. Stressors originating from academic pressures, financial constraints and social interactions profoundly affect students, leading to symptoms of anxiety and depression. The reciprocal relationship between stress and mental health issues diminishes overall well-being and hampers academic achievements. Specifically, academic stress, intensified by factors such as financial struggles and demanding educational systems, impedes students' ability to cope and excel academically. Additionally, test anxiety, characterized by worry and emotionality components, disrupts students' performance in examinations, influencing both immediate test outcomes and long-term academic motivation. This paper emphasizes the crucial need for comprehensive support systems within educational institutions to address stressors and implement effective coping mechanisms. Mitigating the adverse effects of stress on students' lives and educational experiences requires tailored interventions and further research in stress management and mental health support.

**Key words:** *academic stress, academic performance, secondary education, school psychology*

Stress is a significantly overlooked issue in our society, often disregarded due to its association with mental health. Stress can emanate from various sources, including relationships with friends and significant others. Additionally, the dynamics of student-lecturer relationships can introduce stress when strained. Furthermore, financial stress is a prominent concern among many students, encompassing the struggle to secure sufficient funds for tuition fees and cover the cost of living during their university years. Academic stress, in particular, poses considerable challenges for society. It obstructs students from acquiring the comprehensive intellectual knowledge necessary for societal progress and development. Therefore, academic stress represents a substantial issue affecting both students and society as a whole (Abdullah et al., 2020).

Stress can manifest in various forms in a person's daily life, and it is a prevalent issue that eventually impacts the lives of many students. University students often contend with a multitude of

## **Brati, Chrysanthi**

stressors stemming from family, financial concerns, social interactions, and the demands of campus life. The presence of different stressors, coupled with elevated stress levels, can significantly affect students' academic performance. Therefore, stress can be understood as the body's non-specific response mechanism when confronted with demands or pressures arising from either internal or external sources. It represents a process through which an individual reacts and adapts to environmental challenges and threats (Siraj et al., 2014).

Similarly, Elias et al. (2011) suggest that the impact of stressors on an individual depends on how the person perceives and manages the stress. If students view their educational experiences as challenges, stress can potentially foster a sense of competence and an increased capacity to learn (Veena & Shailaja, 2016). Prifti and Rapti (2018) add that students often grapple with stress due to the transitional nature of higher education programs. They face sudden changes in the educational system, lifestyle, and social environment, leading to situations fraught with stress.

Furthermore, Hj Ramli et al. (2018) assert that the primary sources of stress among students often revolve around challenges such as difficulty concentrating due to an overwhelming influx of information, the burden of a heavy workload, and the stress induced by examinations, all of which can have detrimental effects on their health and academic performance.

The purpose of this paper is to examine the pervasive issue of stress among students in secondary and higher education and its multifaceted impact on their mental health, academic performance, and overall well-being. Stress is a prevalent but often underestimated challenge that students face, affecting various aspects of their lives. Through an exploration of existing literature, this paper aims to shed light on the intricate relationship between stress, mental health, and academic achievement.

### **Anxiety in secondary education and its effects**

Previous research has demonstrated a clear connection between self-reported stress and the manifestation of anxiety symptoms and reduced overall well-being (Carter et al., 2006; Robotham & Julian, 2006). A survey conducted by the OECD has also reported that secondary school students who self-report elevated levels of stress related to academic pressures also tend to report lower well-being across various dimensions, including psychological, social, cognitive, and physical aspects (OECD, 2015). Furthermore, persistent stress is known to contribute to the emergence of more severe mental health conditions, notably anxiety and depression (Moylan et al., 2012).

The prevalence of anxiety has been documented to reach as high as 35% among tertiary students (Bayram & Bilgel, 2008; Ozen et al., 2010), while the prevalence of depression stands at 30% (Ibrahim et al., 2013). It is well-established that stress and depression, as well as stress and anxiety, share a reciprocal relationship (Dantzer, 2012; Dantzer et al., 2011). In fact, major stressful life events are considered to be among the most reliable predictors of depression onset (Kendler et al., 1995). Consequently, in young individuals, the initial occurrence of depression often follows significant life stressors (Lewinsohn et al., 1999).

In addition to its adverse impact on overall health and well-being, it is noteworthy that symptoms of depression and anxiety can exert detrimental effects on academic performance (Bernal-Morales et al., 2015).

Academic achievement in education plays a pivotal role in shaping the self-esteem, motivation, and perseverance of learners. Inadequate academic performance or elevated failure rates can result in unacceptable levels of student attrition, reduced graduation rates, and increased educational expenses.

## ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION

Academic performance is often defined primarily in terms of examination outcomes. Furthermore, academic performance typically serves as a gauge of how effectively an individual student can absorb, retain, reproduce, recall, and communicate their knowledge of the material, usually assessed through examinations or continuous assessments (Joe et al., 2014).

Research conducted by Oduwaiye et al. (2017) has indicated that students exhibit moderate academic performance due to the significant impact of stress on their pursuit of academic goals. Additionally, stressful circumstances such as financial constraints, missed assignment deadlines, difficulties in comprehending course material, post-graduation unemployment, power shortages, and insufficient financial support all constitute stressors that can adversely affect academic performance. Similarly, Saqib and Rehman (2018) have noted that academic stress hampers students' performance, particularly in semester-based educational systems that demand completion of numerous modules within compressed timeframes.

A longitudinal study conducted with secondary school students in Hawaii revealed that self-reported depressive symptoms were predictive of subsequent academic underachievement (McArdle et al., 2014). Similarly, in a sample of Finnish students aged 13 to 17, self-reported depression severity correlated with issues related to concentration, weaker social relationships, reduced self-directed learning, lower academic performance, and poorer outcomes in reading and writing (Fröjd et al., 2008).

The World Health Organization (WHO) has asserted that for students to actively engage in education, they must maintain both physical health and emotional well-being (WHO, 1996). Indeed, as revealed by the aforementioned OECD survey, anxiety stemming from schoolwork, homework, and examinations exerts a detrimental influence on students' academic performance in subjects such as science, mathematics, and reading. This survey has highlighted that high-achieving female students often experience test anxiety due to their fear of making mistakes, which disrupts their performance (OECD, 2015). Notably, students in the lower quartile of academic performance report significantly higher stress levels compared to those in the upper quartile of academic achievement. A striking 63% of students in the lowest quartile of science performance report feeling anxious about tests, irrespective of their level of preparedness, whereas 46% of students in the top quartile report similar feelings of anxiety (OECD, 2015). This underscores the correlation between elevated perceived stress levels and diminished academic performance.

Past research has established a direct relationship between the experience of positive and negative emotions and students' levels of engagement (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008). In a study involving 293 students in Grades 7–10 in the United States, a higher frequency of positive emotions during classes was linked to increased student engagement. Conversely, a greater frequency of negative emotions was associated with reduced engagement (Reschly et al., 2008). This finding holds significant importance since active engagement in the learning process is a prerequisite for academic achievement, as demonstrated in a survey conducted by the National Union of Students. This survey identified stress as the primary factor affecting the tertiary education experiences of Australian university students aged 17–25 (Rickwood et al., 2016).

### **Test anxiety and academic achievement in secondary education**

In the competitive global landscape, tests serve as crucial instruments for evaluating students' achievements, abilities, and capacities (Adom et al., 2020). Test anxiety, defined as students' apprehension regarding displaying inadequate performance in tests or examinations, is a significant concern (Ewell et al., 2022). According to Alemu (2020), a low to moderate level of test anxiety can act

## **Brati, Chrysanthi**

as a positive motivator, encouraging students to invest greater effort in achieving academic excellence. However, heightened levels of test anxiety pose a serious threat to students' psychological and physical well-being, adversely affecting their private lives, social interactions, and educational accomplishments (Rehab, 2021). Recognizing the impact of test anxiety on students' achievement, it becomes imperative to comprehend the various facets of test anxiety and their roles in students' academic success. As described by Sharma and Sud (1990), test anxiety comprises of two components: worry and emotionality. The emotional symptoms of test anxiety are linked with the emotionality component, while the psychological symptoms are associated with the worry component (Kültür & Özcan, 2022).

Sharma and Sud (1990) elucidated the cognitive aspect of worry, emphasizing its connection to mental perceptions and thoughts concerning personal academic achievement scores. Worry involves preoccupations with poor achievement scores and the fear of failure in examinations. Conversely, the emotionality component pertains to physiological manifestations such as fear, stress, heightened heart rate, and increased breathing rates. Both worry and the emotionality component combine to affect test achievement in diverse situations. According to Tennant's (2002) conceptualization of anxiety, students' perceptions of test anxiety determine whether the outcome is positive or negative. While test-taking is generally recognized as an anxiety-inducing situation, the intensity of test anxiety varies from one student to another. Despite being distinct concepts, the emotionality and worry components of test anxiety jointly influence students' levels of test anxiety. Berk and Nenda (2006) proposed that the worry component holds greater influence than the emotionality component.

Academic achievement stands as a pivotal element within the formal education system, commonly denoting the grades a student attains in their studies. This achievement is typically assessed through examinations and continual evaluations conducted throughout a student's academic journey. Among the prevalent challenges faced by students, anxiety emerges as a prominent mental issue significantly impacting academic performance (Sadler, 2013). Test anxiety, even at subclinical levels, exerts adverse effects on students' prospective academic accomplishments and overall development (Yusefzadeh et al., 2019).

Students across all levels of academic aptitude can experience test anxiety, albeit in varied ways. Some individuals may experience intense fear during exams due to concerns about parental reactions to low academic performance or failure (Ritchwood et al., 2015). Research indicates that students grappling with test anxiety often require extended exam durations and invest additional effort to achieve academic levels comparable to their non-anxious peers (Mavilidi et al., 2014).

Certain consequences of test anxiety are overt and easily noticeable, such as crying, feeling physically unwell, or engaging in unethical behaviors like cheating. Additionally, there are more nuanced consequences that can have enduring impacts on students. These include diminished academic motivation, altered attitudes towards academics, and compromised self-esteem. Test anxiety can impede a student's ability to perform at their best, hindering them from reaching their full potential. The level of test anxiety experienced by students dampens their enthusiasm for learning, particularly when they perceive a test as highly daunting, leading to heightened anxiety levels prior to examinations (Amiri & Ghonsooly, 2015).

Students struggling with test anxiety often adopt ineffective study methods and lack effective test-solving techniques. Recognizing the individual differences among students, it is imperative to impart a variety of study strategies (Chakraborty, 2023). These strategies assist students in maintaining composure, focus, and motivation while preparing for examinations. Furthermore, teachers can collaborate with parents to cultivate good study habits among students. Effectively managing test anxiety constitutes a crucial area of research. Employing appropriate coping strategies tailored to each

## ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION

student's specific test anxiety issues enhances positive functioning and yields favorable outcomes (Rehman et al., 2021).

### Conclusions

Stress poses a substantial challenge to students, emanating from diverse sources including academic pressures, financial struggles, and social dynamics. This stress, if not managed effectively, can detrimentally affect mental health and academic performance. It is evident that the relationship between stress and mental health is reciprocal, with stressors contributing to anxiety and depression. These conditions, in turn, lead to reduced overall well-being and hinder academic achievements.

In the context of academic stress, students face a myriad of challenges such as financial constraints, missed deadlines, and difficulties in comprehending course material. These stressors significantly hamper academic performance and can lead to moderate achievement due to the overwhelming impact of stress on their pursuit of educational goals. Furthermore, the nature of educational systems, especially semester-based ones, exacerbates stress levels, affecting students' ability to cope and perform effectively.

The impact of stress on academic achievement is particularly significant in the realm of examinations. Test anxiety, characterized by worry and emotionality components, influences students' performance in exams. The consequences of test anxiety are multifaceted, affecting not only students' immediate test performance but also their long-term academic motivation and self-esteem. Strategies to manage test anxiety, tailored to individual students, are crucial for positive functioning and improved outcomes.

In summary, stress among students, whether originating from academic, financial, or social pressures, has profound implications for mental health and academic success. The intricate relationship between stress, anxiety, and depression highlights the need for comprehensive support systems within educational institutions. Addressing stressors and implementing effective coping mechanisms, both at the individual and institutional levels, is vital to ensure students' well-being and foster a conducive environment for academic achievement. Further research and interventions focusing on stress management and mental health support are essential to mitigate the adverse effects of stress on students' lives and educational experiences.

### References

- Abdullah, S. F., Shah, N. A., & Idaris, R. M. (2020). Stress and Its Relationship with the Academic Performance of Higher Institution Students. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 2(1), 61–73.
- Adom, D., Adu-Mensah, J., & Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 109. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20457>

## **Brati, Chrysanthi**

- Alemu, B. (2020). The relationship between test anxiety and academic achievement of gradetenstudents of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 8(3), 540–550. <https://doi.org/10.30918/aerj.83.20.097>
- Amiri, M., & Ghonsooly, B. (2015). The Relationship between English Learning Anxiety and t Students' Achievement on Examinations *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855. <https://doi.org/10.17507/jltr.0604.20>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Berk, R. A., & Nanda, J. (2006). A randomized trial of humor effects on test anxiety and test performance. *Humor – International Journal of Humor Research*, 19(4). <https://doi.org/10.1515/humor.2006.021>
- Bernal-Morales, B., Rodríguez-Landa, J. F., & Pulido-Criollo, F. (2015). Impact of Anxiety and Depression Symptoms on Scholar Performance in High School and University Students. *A Fresh Look at Anxiety Disorders*. <https://doi.org/10.5772/60711>
- Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A., & Cole, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: a four-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 428–442. <https://doi.org/10.1037/0021843X.115.3.428>
- Chakraborty, A. (2023). Exploring the Root Causes of Examination Anxiety: Effective Solutions and Recommendations. *International Journal of Science and Research*, 12(2), 1096–1102.
- Dantzer, R. (2012). Depression and Inflammation: An Intricate Relationship. *Biological Psychiatry*, 71(1), 4–5. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.10.025>
- Dantzer, R., O'Connor, J. C., Lawson, M. A., & Kelley, K. W. (2011). Inflammation-associated depression: From serotonin to kynurenine. *Psychoneuroendocrinology*, 36(3), 426–436. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.09.012>
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in University Putra Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 646–655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.288>
- Ewell, S. N., Josefson, C. C., & Ballen, C. J. (2022). Why Did Students Report Lower Test Anxiety during the COVID-19 Pandemic? *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.00282-21>



## ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION

- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A.-M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, *31*(4), 485–498. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>
- Hj Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, *8*(1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, *47*(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Joe, A. I., Kpolovie, P. J., Osonwa, K. E., & Iderima, C. E. (2014). *Modes of admission and academic performance in Nigerian Universities*.
- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Walters, E., & MacLean, C. (1995). Stressful life events, genetic liability, and onset of an episode of major depression in women. *American Journal of Psychiatry*, *152*(6), 833–842. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.6.833>
- Kültür, Y., & Özcan, B. (2022). The Impact of Cognitive and Affective Components of Test Anxiety on the High-Stakes Exam Performance in 12th Grade Students. *International Journal of Progressive Education*, *18*. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.25>
- Lewinsohn, P. M., Allen, N. B., Seeley, J. R., & Gotlib, I. H. (1999). *First onset versus recurrence of depression: Differential processes of psychosocial risk*. *108*(3), 483–489. <https://doi.org/10.1037//0021843x.108.3.483>
- Mavilidi, M.-F., Hoogerheide, V., & Paas, F. (2014). A Quick and Easy Strategy to Reduce Test Anxiety and Enhance Test Performance. *Applied Cognitive Psychology*, *28*(5), 720–726. <https://doi.org/10.1002/acp.3058>
- McArdle, J. J., Hamagami, F., Chang, J. Y., & Hishinuma, E. S. (2014). Longitudinal Dynamic Analyses of Depression and Academic Achievement in the Hawaiian High Schools Health Survey Using Contemporary Latent Variable Change Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *21*(4), 608–629. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.919824>
- Moylan, S., Maes, M., Wray, N. R., & Berk, M. (2012). The neuroprogressive nature of major depressive disorder: pathways to disease evolution and resistance and therapeutic implications. *Molecular Psychiatry*, *18*(5), 595–606. <https://doi.org/10.1038/mp.2012.33>
- Oduwaiye, R. O., Yahaya, L. A., Amadi, E. C., & Tiamiyu, K. A. (2017). Stress level and academic performance of university students in Kwara State, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education*, *9*(1), 103. <https://doi.org/10.4314/majohe.v9i1.9>
- OECD. (2015). PISA 2015 Results (Volume III). In *PISA*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

## **Brati, Chrysanthi**

Ozen, N., Ercan, I., Irgil, E., & Sigirli, D. (2010). Anxiety Prevalence and Affecting Factors Among University Students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127–133.

<https://doi.org/10.1177/1010539509352803>

Prifti, L., & Rapti, E. (2018). The Relationship between Attachment, Stress and Academic Success in Albanian Students. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 53–60.

<https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0016>

Rehab, T. (2021). Effects of test anxiety, distance education on general anxiety and life satisfaction of university students. *Psycho-Educational Research Reviews* |, 10(1), 107–117.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299964.pdf>

Rehman, S., Javed, E., & Abiodullah, M. (2021). Effects of Test Anxiety on Academic Achievement at Secondary School Level in Lahore. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 67–80.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1340720.pdf>

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>

Rickwood, D., Telford, N., Crisp, D., & Magyar, R. (2016). *National Union of Students National Tertiary Student Wellbeing Survey 2016*. Canberra.edu.au; Headspace.

<https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/publications/national-union-of-students-national-tertiary-student-wellbeing-su>

Ritchwood, T. D., Carthron, D., & Decoster, J. (2015). The Impact of Perceived Teacher and Parental Pressure on Adolescents' Study Skills and Reports of Test Anxiety. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 8(1), 1006–1019. <https://www.jstor.org/stable/26554209>

Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107–117.

<https://doi.org/10.1080/03098770600617513>

Sadler, D. (2013). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher Education*, 67(3), 273–288. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9649-1>

Saqib, M., & Rehman, K. U. (2018). Impact of Stress on Students Academic Performance at Secondary School Level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, 8(1), 84.

<https://doi.org/10.5296/ijld.v8i1.12063>

Sharma, S., & Sud, A. (1990). Examination Stress and Test Anxiety: A Cross-Cultural Perspective. *Psychology and Developing Societies*, 2(2), 183–201. <https://doi.org/10.1177/097133369000200203>

Siraj, H., Salam, A., Roslan, R., & Hasan, N. (2014). Sleep pattern and academic performance of undergraduate medical students at university Kebangsaan Malaysia. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*. <https://doi.org/10.7324/japs.2014.41209>

Yearbook of Psychology

2023, Vol. 14, Issue 2, Online ISSN 2683-0426

## ACADEMIC STRESS AND TEST ANXIETY IN SECONDARY EDUCATION

Tennant, C. (2002). Life Events, Stress and Depression: A Review of Recent Findings. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(2), 173–182. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01007.x>

Veena, N., & Shailaja, S. (2016). Stress and Academic Performance. *International Journal of Indian Psychology*, 3(3). <https://doi.org/10.25215/0303.068>

WHO. (1996). *HEALTH-PROMOTING SCHOOLS Regional guidelines Development of health-promoting schools - A framework for action 1996 SERIES 5.*

[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/206847/Health\\_promoting\\_sch\\_ser.5\\_eng.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/206847/Health_promoting_sch_ser.5_eng.pdf)

Yusefzadeh, H., Amirzadeh Iranagh, J., & Nabilou, B. (2019). The effect of study preparation on test anxiety and performance: a quasi-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice, Volume 10*, 245–251. <https://doi.org/10.2147/amep.s192053>



## Theoretical article

### ТОЛЕРАНТНОСТ КЪМ НЕОПРЕДЕЛЕНОСТ КАТО ХАРАКТЕРИСТИКА НА САМОРЕГУЛАЦИЯТА НА ПОВЕДЕНИЕТО НА ЛИЧНОСТТА.

### TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF SELF-REGULATION OF PERSONALITY BEHAVIOR.

**Kiril Velkov, Ph.D. student\***

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

Email: [kiril.m.velkov@gmail.com](mailto:kiril.m.velkov@gmail.com)

#### **Резюме**

*Настоящата статия представя теоретичен обзор на влиянието на индивидуалните различия в толерантността към неопределеност и множеството мотивационни и метакогнитивни саморегулационни променливи. Разглежда толерантността към неопределеност като регулативна психична инстанция засвидетелстваща преход към автономност. Нетолерантните индивиди са по-склонни да се преживяват като несправящи се и безпомощни по отношение на собственото си поведение и живот. Обобщените теоретични и емпирични факти сочат връзка на толерантността към неопределеност с позитивния образ за себе си, с увереността в себе си и в способността за избор и направляване на своето поведение. С по-добри и ефективни психични защити, които позволяват на личността да бъде по-пластична, по-открита за своите преживявания и опит и да осмисля позитивно трудните житейски обстоятелства. Саморегулацията е сложен, интегрален процес през целия живот влияеща се от различни фактори, включително генетика, среда и индивидуален опит. Човек може да развива умения за саморегулиране като включва комбинация от редица механизми прилагайки постоянни усилия и холистични практики в различни етапи от съществуването си. Няма универсален подход за саморегулиране, необходим е творчески процес определящ се като възникване в действие на нов релационен процес. Творческият импулс е самоактуализиращ се и възниква от лична нужда проявяваща се в разширения свят. Предпоставка са определени вътрешни условия: липса на твърдост, толерантност към неопределеност, екстензионна ориентация, вътрешен локус на оценка и чувство за удовлетвореност от себеизразяването. Творческата личност трябва да има пълна свобода да даде символичен израз на своето творение, за да определи себе си като регулатор на поведението и поеме отговорност за изборите си.*

**Ключови думи:** толерантност, неопределеност, саморегулация, творчество, личностно развитие

#### **Abstract**

*The present article presents a theoretical overview of the influence of individual differences in uncertainty tolerance and multiple motivational and metacognitive self-regulatory variables. Considers tolerance of uncertainty as a regulative mental agency witnessing a transition to autonomy. Intolerant individuals are more likely to experience themselves as failing and helpless in relation to their own behavior and life. The summarized theoretical and empirical facts point to a relationship of uncertainty tolerance with positive self-image, self-confidence and the ability to choose and direct one's behavior. With better and effective mental defenses that allow the person to be more plastic, more open to their experiences and experiences and to make positive sense of difficult life circumstances. Self-regulation is a complex, integral process across the lifespan influenced by a variety of factors, including genetics, environment, and individual experience. One can develop self-regulatory skills by incorporating a combination of a number of mechanisms by applying sustained efforts and holistic practices at various stages of one's existence. There is no universal approach to self-regulation, a creative process defined as the emergence in action of a new relational process is needed. The creative impulse is self-actualizing*

*and arises from a personal need manifested in the extended world. Prerequisites are certain internal conditions: lack of rigidity, tolerance for uncertainty, extension orientation, internal locus of evaluation and a sense of satisfaction with self-expression. The creative person must have complete freedom to give symbolic expression to his creation, to define himself as a regulator of behavior and take responsibility for his choices.*

**Key words:** tolerance, uncertainty, self-regulation, creativity, personal development

### **1. Въведение**

Съществуват теоретични и емпирични основания за търсене на връзка между индивидуалните различия в толерантност към неопределеност - нетолерантност към неопределеност (ТН-НеТН) и начина, по който личността преживява и осмисля себе си като регулатор на собственото си поведение и развитие. Теоретичните основания за подобен подход могат да бъдат открити в онези концепции за развитието, които виждат мястото на ТН като елемент от позитивното, нормативно развитие, което позволява една по-адекватна адаптация на индивида към средата и по-хармонично функциониране на личността. Така ТН се явява вече не само индивидуално завоевание, но и необходимо стъпало в развитието на личността, нормативно необходима предпоставка за житейската реализация.

Много автори разглеждат ТН като функция на егото, разбирано като регулативна психична инстанция, съпоставима с личността. Егото отговаря за изграждането и поддържането на динамично равновесие между асимилация и акомодация във взаимодействието на индивида със средата. Норма Хаан разграничава процеси на копинг на защита и на фрагментация във функционирането на егото. Копинг-процесите предполагат цел, избор и гъвкава промяна, придържане към междуличностната реалност и към логиката и позволяват пропорционалното изразяване на емоциите (Karastoyanov, 2018). ТН е елемент на себerefлексията и част от интроцептивните процеси на копинг, които са свързани не с целенасочената активност на индивида във външния свят, а с начина по който той управлява вътрешния си свят, своите мисли, чувства и намерения. По-специално ТН е свързана със способността на личността да се справя със собствената си несигурност по отношение на даден човек или ситуация. По отношение на собствените си действия и решения в сложни или неясни ситуации, да толерира напрежението, идващо от невъзможността - обективно или субективно детерминирана, да прави избор. Човек конструира вътрешната си реалност и чрез начина, по който преживява и осмисля неопределеността и несигурността, а това се отразява на способността му да избира адекватни реакции в адекватното за тях време. Справянето с неопределеността във външната среда предполага и умения за справяне с неопределеността във вътрешната, психична среда (Haan, 1977; Whitty, 2003; Legrand & Ruby, 2009; Blas, 1993).

Джейн Льовингер и други също свързват ТН с его-развитието. Измеренията на его-развитието се отнасят до контрола на импулсите, характера на междуличностните отношения, когнитивния стил и процесите на съзнание и са свързани със смисловата рамка, която индивидът налага върху своите преживявания и опит. Постигането на ТН в когнитивната сфера е свързано с развитие на толерантност към вътрешни конфликти, зачитане на автономността и на взаимозависимостта, диференциация на процесите на вътрешен живот от преживяванията във външния свят и интерес към социалните проблеми. ТН бележи прехода към автономност в его-развитието и е свързана с процесите на диференциация и интеграция на личността в хода на развитието ѝ (Broughton & Zahaykevich, 1988; Blasi, 1993; Kern et al. 2015).

От друга страна, в емпиричните изследвания върху ТН са натрупани данни за връзката на ТН с други характеристики на саморегулацията на личността. Това са характеристики, които описват не толкова какво прави личността, как тя възприема ситуацията и какви чувства изпитва (съдържателно специфични характеристики), колкото начина ѝ на реагиране на нейните собствени вътрешни преживявания и процеси, актуализирани в тази ситуация. Това са качества, характеризиращи не отделни компоненти в психичната структура на личността, а личността като саморегулираща се система. Така например ТН е свързана с характеристики на Аз-образа и

самооценката (Watson et al. 2014), откритостта за опита и за своите преживявания, автономната регулация на поведението (Levinson & Rodebaugh, 2014) и чувството за субективно благополучие (Dalbert, 1999; Stoycheva & Silguidjian, 2001; Shavit, 1975; Zenasni & Lubart, 2001; Wilson et al. 2020).

## **2. Толерантност към неопределеност и саморегулацията на личността.**

Несигурността в ежедневието изисква висока ТН, когато трябва да се вземат решения в двусмислени ситуации. Ниските нива на нужда от когнитивно затваряне описващи желанието за разбираем, очевиден отговор на въпрос и високите нива на адаптивен перфекционизъм свързват се с добро психологическо благополучие и високи постижения са от полза (Gertner et al. 2020; Cuppello et al. 2023; Craik, 2001). Предоставя и нови възможности за разбиране и предотвратяване на развитието на стрес, прегаряне и психични разстройства (Hancock & Mattick 2019; Paralkar & Knutson 2021; Bentwich & Gilbey 2017; Karastoyanov, 2018).

ТН също така модерира връзката на тревожността със себеувереността, като допринася за по-голяма увереност в способността на личността да се справя с външния свят. Юношите с висока ТН имат по-позитивен образ за себе си в сравнение с нетолерантните си връстници (Stoycheva & Silguidjian, 2001). Изследване с ученици в юношеска възраст показва, че техните реакции на експериментално манипулирана негативна външна оценка зависят от ТН-НеТН и локализацията на контрола. Юношите с висока ТН и вътрешна локализация на контрола са най-слабо стресирани от получената негативната оценка, най-малко се съгласяват с нея и най-рядко реагират със защитна проекция, при която обезценяват свой приятел (Shavit 1975). В този дух са и данните за позитивната връзка на ТН с откритостта за собствените преживявания и опит при студенти (Zenasni & Lubart, 2001; Kreines & Bogart, 1974; Sarason & Smith, 1971).

Връзката на ТН с устойчивостта на личността спрямо неблагоприятни житейски обстоятелства се проявява и в изследване на майки на деца с увреждания, родители на недоносени деца и жени, които се грижат продължително време за лежачо болните си майки (Dalbert, 1999). Изследваните лица, които по-често отговарят положително на въпроса, дали са открили нещо ценно и позитивно в тази тежка житейска ситуация, са с по-висока ТН. Най-често споменаваните положителни отговори са: позитивно преформулиране на ситуацията и откриване на странични позитивни ефекти, като личностово израстване, промяна на жизнените ценности и придобиване на позитивен социален опит. ТН също така е свързана позитивно с чувството за субективно благополучие и негативно с депресивността при майки на деца с увреждания и жени, потърсили консултация за установяване на нежелана бременност (Dalbert, 1999).

Позитивната връзка на ТН с увереността в силата на Аза се наблюдава и в българско изследване на ТН и регулацията на поведението при студенти на възраст от 20 до 35 години попълнили българската адаптация на скалата за ТН на Нортън МАТ-50/БВ-3. Оценка им за ТН се сравняват с оценките по три скали, оценяващи каузалните ориентации на личността. Тези взаимовръзки между ТН и каузалните ориентации на личността са потвърдени и при сравняване на ТН на групите с висока и с ниска степен на съответната ориентация (Lesenska, 2002).

Каузалната ориентация показва отношението на личността към източника на инициация и регулация на поведението в зависимост от това, кой избира поведението в дадената ситуация и на какво основание, т. е. каква информация се актуализира в ситуация на избор на поведение. При автономната ориентация личността определя себе си като регулатор на поведението и поема отговорност за изборите си и за регулацията на поведението. Автономните хора имат преживяване за голяма свобода на избор, търсят възможности за самоопределение и самостоятелност, инициативност и свобода при вземане на решение. Саморегулацията в преследването на самостоятелно избрани цели предполага гъвкавост и интерпретиране на околната среда, като информативна, за задоволяване на потребностите мотивиращи дейността (Deci & Ryan, 1985; Flannery, 2017; McDonough & Crocker, 2007; Sylvester et al. 2014; Honig, 2021).

Контролната ориентация на личността се характеризира със субективно преживяване на напрежение и натиск за инициране или регулиране на събитията. Поведението на контролноориентираните индивиди е подчинено на външни контролиращи събития, срокове или

надзор, които те възприемат като мотив. Те смятат, че са длъжни да извършат дадено действие, и решенията им се определят от външни фактори, като награди, заплащане и статус. Когато тези фактори придобият формата на заплахи, стимули или очаквания, се наблюдава примиряване или незачитане. И в двата случая поведението е контролирано, а не избрано, защото зад примиряването и незачитането стои преживяване на натиск или конфликт. Контролноориентираните личности търсят контролиращи ситуации или се стремят към контрол в ситуации, които обективно биха могли да се опишат като информативни.

Имперсоналната ориентация се базира на чувството за некомпетентност при справяне с предизвикателствата на живота. Човек няма необходимите психологически структури за справяне с външни и вътрешни сили, неговите резултати не зависят от поведението му и не подлежат на контрол. На индивидите с имперсонална ориентация са присъщи чувство за безпомощност, липса на конкретни намерения и реализация на предишни поведения, депресивни настроения и нагласи по отношение на актуалната ситуация, както и повишена тревожност при попадане в нова обстановка.

Поведението на личността в дадена ситуация е отражение на уникалното съчетание на нейните възможности с потенциалните възможности за действие, съдържащи се в дадената ситуация. Колкото повече възможности за действие съществуват в дадена ситуация и с колкото по-големи възможности за действие разполага личността, толкова по-голяма е вероятността за намиране на адаптивен и ефективен поведенчески отговор. Разгледаните качества на личността, които характеризират функционирането ѝ като саморегулираща се система, разширяват или ограничават нейните възможности за действие и в този смисъл увеличават или намаляват способността ѝ за справяне с неопределеността. Така например позитивният образ за себе си, себеувереността и откритостта за собствения вътрешен свят и преживявания позволяват на личността да черпи по-ефективно от своите ресурси на поведение, да разгръща и използва максимално ефективно своите психични потенциали в дадената ситуация. Те дават на човек самоувереността да избере своя начин на действие въз основа на субективни, личностни критерии и предпочитания, неуловими субективни неща, вътрешнопсихични основания, които не са непременно аргументируеми пред другите по силата на общата логика. По-самоувереният човек ще рискува по-лесно, като риск тук означава да направиш нещо, за което не си сигурен, че е правилно и че ще е ефективно. Неговата сила на Аза се проявява в това, че той остава открит за непрекъснато променящите се условия и е готов да променя и адаптира поведението си в хода на самото си действие, т. е. готов е да се остави да бъде воден от вътрешната природа на проблема (Benazzouz, 2023; Bush, 2021; Kirby & Smith, 2021). В този смисъл именно ТН се разглежда като нормативна характеристика на личността, доколкото създава по-благоприятни вътрешнопсихични условия за пластичността и адаптивността на личността спрямо променящите се условия на средата. ТН се постига за сметка на асимилация на промяната и акомодация към промяната, чрез изработване на нови или реконструиране на стари форми на поведение (Haan, 1977). Обратно, неувереността и ригидността на психичните защити стесняват възможността на личността адекватно и ефективно да използва своите ресурси за осмисляне и справяне с неопределеността. Те отслабват Аза като регулативна инстанция, поради което НеТН хора са по-склонни да се придържат към външни опори и регулатори, що се отнася до избора и промяната в поведението (Frenkel-Brunswik, 1948; 1949; 1951; Haan, 1977).

Една от значимите тенденции в съвременното изследване на личността и индивидуалните различия е търсенето на теоретично и методологическо сближаване и дори обединяване на диспозиционния и процесуалния подходи. Уолтър Мишел и Юичи Шода са едни от водещите автори в това направление. Те формулират една възможност за такова сближаване като насочват изследователите към търсене на онези компоненти в структурата на личността, които опосредстват характерния за нея модел на съотношението „тип ситуация - тип реакция на тази ситуация“. Предлагат теория за съвместяване на инвариантността на личността и променливостта на поведението в различни ситуации. В книгата „Тестът Маршмелу“ У. Мишел онагледява откритието си, че способността да се отлага незабавното възнаграждение в името на бъдещи

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

последствия е когнитивно умение, което може да се придобие. В лонгитудно изследване продължило близо 50 години участвали повече от 550 деца от детската градина „Бинг“ в Станфордския университет. Наблюдавани и оценявани с различни инструменти приблизително по веднъж на всяко десетилетие след първоначалното тестиране. Децата в доучилищна възраст, които по-дълго отлагат удоволствието в теста, оценени 12-ина години по-късно като юноши проявяват по-силен самоконтрол във фрустриращи ситуации, разсейват се по-трудно при нужда от концентрация, по-интелигентни, по-самостоятелни и по-уверени са и се доверяват на собствената си преценка. В перспектива по-добре планират бъдещето си и по-активно преследват целите си. За учебния прогрес е ползван SAT (тест за академични постижения), като е констатирана обща разлика в резултатите от 210 точки в полза на отлагалите по-дълго възнаграждението в сравнение с децата с по-кратък период на отлагане. На около 25-30-годишна възраст отлагалите по-дълго в доучилищна възраст, са по-устойчиви и адаптивни в справянето с междуличностните проблеми и по-добри в поддържането на близки връзки. Изображенията на мозъка на бившите възпитаници на детската градина достигнали средата на 40-те разкрива, че по-способните да се съпротивляват продължават да имат силен самоконтрол, демонстрират отчетливо различна активност на фронтостриаталните мозъчни пътища, които интегрират мотивационните и контролните процеси. Също така зоната на префронталната кора, която се използва за ефективно решаване на проблеми, креативно мислене и контрол върху импулсивното поведение е по-активна. И обратно, при кратко отлагалите вентралният стриатум е по-активен особено когато се опитват да контролират реакциите си на твърде съблазнителни стимули. Това изследване показва, че хората демонстрирали слаб самоконтрол през целия си живот, нямат проблеми с контрола на мозъка си при повечето ситуации от всекидневното. Техните проблеми с контрола върху импулсите в поведението и в мозъчната им активност се проявява само когато са изправени пред особено силни предизвикателства (Mischel, 2020). Предложената от тези психолози когнитивно-афективна системна теория дава насока за обобщаване на психологическите факти и данни върху ТН характеризираща поведението на личността в неопределени ситуации. Толерантността или нетолерантността в действията на личността се обуславя от начина, по който тя възприема и преживява срещата с неопределеността. В този смисъл тя е характеристика на саморегулацията на поведението на личността (Mischel & Shoda, 1995; 1998; Mischel, 2020; Shoda et al. 1994; Shaw et al. 2018).

Почти всички теории за дуалните системи на преработка на информацията обикновено акцентират на психичната регулация на поведението от гледна точка на когнитивните механизми, което ги дефинира като теории с една ръководна идея или като частни теории. Единствената теория, включваща дуалните системи за преработка на информацията, която е и системна теория, е когнитивно-преживелищната на Сиймор Епщайн, претендираща да бъде глобална теория за личността (Epstein, 2015). Тя се състои от имплицитни вярвания, автоматично придобити, чрез асоциативно учене и задоволяване на базисните потребности. Имплицитните вярвания не съществуват като изолирани репрезентации, а са организирани в имплицитна теория за реалността, определяща как хората виждат себе си, другите и неживия свят. Имплицитните вярвания влияят на това, как човек интерпретира събитията, как съзнателно мисли, взема решение и действа, без всъщност това да се съзнава рационално.

Според когнитивно-преживелищната теория има два вида имплицитни вярвания в преживелищната система: дескриптивни и мотивационни. Дескриптивните кореспондират с имплицитните вярвания за себе си, другите и света. Мотивационните възгледи кореспондират с мотивите да се държиш по определен начин. Имплицитните потребности са важен източник за формирането на имплицитни позиции. Когато една базисна потребность е удовлетворена, това се съпровожда от позитивен афект, а когато е фрустрирана, се съпровожда от негативен афект в съответствие с хедонистичния мотив. В резултат се развиват дескриптивни вярвания, кореспондиращи с всяка от базисните потребности. Взаимодействието между вярванията и потребностите е двустранно. Имплицитните вярвания влияят на удовлетворяването и фрустрирането на имплицитните потребности (мотиви), а удовлетворяването и фрустрирането на



имплицитните потребности влияят на придобиването и поддържането на имплицитни вярвания. От което следва, че промените в имплицитните вярвания водят до промени в имплицитните потребности и обратно. Имплицитните потребности са когнитивно-афективни вярвания за желателността да се действа по определен начин. Всички имплицитни мотиви имат позитивна или негативна валентност и афективен компонент, чиято интензивност определя силата на мотива. За разлика от другите модели когнитивно-преживелищната теория допуска наличието на две свръхбазисни потребности, които се съдържат в останалите подчинени базисни потребности - хедонистичният мотив и потребността от поддържане на възбудата в хомеостатични граници (което в крайна сметка включва преживяването и управлението на стреса), и пет подчинени базисни потребности - потребността от сензорно удоволствие и избягване на сензорно неудоволствие, потребността от стабилна и съгласувана концептуална система, потребността от себеутвърждаване и висока самооценка, потребността от афилиация и потребността от сигурност. Наличието на две свръхбазисни потребности предполага, че всички подчинени базисни потребности се променят по две дименсии - биполярна дименсия, от позитивен до негативен афект, и униполярна дименсия, свързана със степента на кортикална възбуда или управление на стреса. От това следва, че всяка подчинена базисна потребност е свързана с някакъв позитивен или негативен афект, удоволствие или болка и управление на възбудата (стреса). Независимо че всички базисни потребности включват преживяването на позитивен или негативен афект, видът на позитивния и негативния афект е различен за различните потребности (Karastoyanov, 2018).

Всички подчинени базисни потребности са еднакво фундаментални, в смисъл че всяка може да доминира над другите и ако която и да е от тези пет потребности е недостатъчно задоволена, последиците са в еднаква степен сериозни (включително дезорганизация на цялата личностна структура). От това, че петте еднакво важни подчинени базисни потребности могат да действат едновременно, следва да допуснем, че поведението е детерминирано от комбинираното влияние на тези пет потребности, които се активират в отделни ситуации. Следователно, първо, поведението е компромис между петте базисни подчинени потребности и двете свръхбазисни; второ, важна адаптивна последица от това влияние е, че потребностите са свързани в система от проверки и балансори една спрямо друга на рационално и преживелищно ниво, за да поддържат поведението в адаптивни граници, което отличава когнитивно-преживелищната теория от повечето мотивационни теории. Когато която и да е потребност е удовлетворена за сметка на другите, интензивността на другите нараства (увеличава се мотивацията за задоволяване на другите потребности) и това обикновено намалява силата на първата, поддържайки я в адаптивни граници. При определени обстоятелства дадена потребност може да е толкова силна, че фрустрирането на останалите се пренебрегва, което може да доведе до сериозни дезадаптивни последици и различни видове патология. Добрата адаптация се подпомага от задоволяването на базисните потребности по един синергетичен, хармоничен начин, а лошата адаптация е резултат от опитите за задоволяване на потребностите по конкурентен, конфликтен модел.

Важно е да се отбележи че имплицитните мотиви, развиващи се чрез опита, „предсказват спонтанни, насочени към целта действия, поддържани във времето даже при липсата на специфични социални искания, докато себеприписаните мотиви, развити, защото са социално желателни, предсказват отговори в ситуации, които са структурирани да се получат социални поощрения“ (Teglasi & Epstein, 1998, p. 541). Това разграничение между мотивите в преживелищната и рационалната система е важно, но още по-важно е допускането за имплицитни мотиви, поддържани във времето даже при липсата на социални искания. Вероятно в основата им стоят придобитите дескриптивни вярвания вследствие на задоволеността или фрустрираността им, което от своя страна е свързано с индивидуални различия в хроничната потребност от задоволяването им (Teglasi et al. 2023; Norris & Epstein, 2011; Epstein et al. 1996). Нова версия на Rational-Experiential Inventory (REI), която измерва рационални и опитни стилове на мислене и включва подскали на самооценени способности и ангажираност, констатира, че рационалният стил на мислене е най-силно и пряко свързан със силата на егото, откритостта, съвестността и благоприятните основни вярвания за себе си и света и е най-силно обратно свързан с невротизма и

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

консерватизма. Мислене базирано на преживявания е най-силно и пряко свързано с екстраверсията, приветливостта, убежденията за благоприятни взаимоотношения, толерантност и емоционалната експресивност и е най-силно обратно свързан с категоричното мислене, недоверието към другите и нетолерантността към неопределеност (Pacini & Epstein, 1999; Epstein, 1994).

Въз основа на хипотези, изложени от теорията за компенсаторния контрол (ССТ) може да се твърди, че някои хора намират неопределеността за непоносима (Kay et al. 2008; 2009; 2010). Тава се дължи на липса на структурни блокове основно средство за поддържане на възприятията за разбираем, предвидим и в крайна сметка контролируем свят. Скорошни изследвания показват, че поддържането на възприятия за контрол, фундаментална психологическа потребност (Presson & Benassi, 1996; Hiroto & Seligman, 1975; Skinner, 1996), често изисква балансиращ акт между представата за себе си в контрол и външния свят като подреден и структуриран (Kay et al. 2008; Landau et al. 2015). В резултат на това, когато личният контрол е хронично нисък или временно застрашен, хората често компенсират, като търсят и жадуват за структура в света около тях (Whitson & Galinsky, 2008). Структурата, дефинирана като прости, ясни и съгласувани интерпретации на социалната и физическата среда, е ключов ресурс за хората с ниско възприемане на контрол, тъй като представлява необходим компонент за изграждане на увереност за ангажиране в преследване на дългосрочни цели т.е. самоефективност (Kay et al. 2014). Като такава, неопределеността в контексти, които са важни и/или изпълнени със стремежи към цели може да бъде особено непоносима за хора с нисък личен контрол. Хората с нисък личен контрол биха имали по-голяма нужда от структура и следователно биха били особено HeTH (Ma & Kay, 2017).

Когнитивно-преживелищната теория, съдържа някои аспекти от мотивационната теория на Е. Тори Хигинс изложени във фундаменталния му труд „Отвъд болката и удоволствието“ (Higgins, 2012). В опита си да разбере по-добре различията между психологията на депресията и психологията на тревожността през 80-те години на миналия век Хигинс създава теория (Self Discrepancy theory), в която допуска, че неуспехът да се постигнат надеждите и аспирациите предизвиква депресия, докато неуспехът да се изпълняват задълженията и отговорностите провокира тревожност. Въз основа на тази теория през 90-те години създава теорията за регулаторния фокус (Regulatory Focus theory), в която изследва различията в това, как се преследват целите, решават проблемите и се вземат решения, когато хората имат промотивно отношение за постигането на успех срещу превантивното отношение, търсещо сигурност. Общото между двете теории е акцентът на различните начини, чрез които се реализира свръхбазисният хедонистичен принцип, или как хората подхождат към удоволствието и избягват болката. За да се разбере различието между депресията и тревожността например, е необходимо да се отиде отвъд удоволствието и болката, защото и тревожността, и депресията са болезнени. Според Хигинс от значение е не болката, а различните начини, чрез които депресивните и тревожните хора са неефективни. Депресивните са неефективни при постигане на техните аспирации (идеали), в постигането на това, което искат да направят. И обратно - тревожните са неефективни при изпълнение на своите отговорности, при поддържане на сигурността, която искат. Хората търсят удоволствието и избягват болката, но остава скрито как точно го правят. За да се разкрие истинската природа на мотивацията на подхождане и избягване трябва да се отиде отвъд този главен базисен хедонистичен принцип към принципите, намиращи се в основата на различните начини, по които той действа. Един такъв начин или принцип е регулаторният фокус, който е в основата на хедонистичния принцип и води до радикално различни мотивационни последици. Теорията за регулаторния фокус допуска наличието на две отделни и независими саморегулативни ориентации - превантивна и промотивна. Тези две фундаментални ориентации, които регулират поведението на хората (промотивен фокус и превантивен фокус) водят до различни емоционални последици. Успехът (удоволствието) или неуспехът (болката) при постигане на идеалите (промотивната ориентация) предизвиква радостни чувства или мрачни чувства и обезкуражаване (например щастие или тъга), докато успехът или неуспехът при превантивна регулация

предизвиква инертни емоции (спокойствие) или възбуда и вълнение (тревожност). С други думи, невъзможността да се получат ползи води до отпадналост и тъга, докато невъзможността да се избегнат вреди - до тревога или гняв (Higgins, 1999; 2001). Регулаторният фокус е състояние, но може да е индивидуално различие (хроничен регулаторен фокус), както и да бъде различен в различни ситуации (моментен регулаторен фокус) (Higgins, 1997, 1998).

В изследване са разгледани две ситуации, включващи избор между стабилност и промяна. Резултатите констатираат хипотезата, съгласно теорията за регулаторния фокус, че фокусът върху промоцията ще бъде свързан с отвореност към промяна и ТН, докато фокусът върху превенцията ще бъде свързан с предпочитание за стабилност и НЕ-ТН (Liberman et al. 1999).

Всяка регулаторна ориентация има предпочитани стратегии. Една и съща цел, да имаш добър брак, може да бъде преживяна в промотивна мода като надежда или аспирация (нещо, което човек би искал в идеалния случай да се случи), или преживяно в превантивна мода като задължение или отговорност (нещо, което човек вярва, че би трябвало да направи, за да се случи). Превантивната регулация е насочена към липсата на негативи и срещу наличието на негативи, т.е. преследването на целта е свързано със спиране на промяната от настоящото задоволително състояние към незадоволително. Тя оперира с термините загуба и не-загуба, насочена е към осигуряване наличието на позитиви (печалби) и срещу липсата на позитиви (не-печалби), т.е. преследването на целта е свързано с промяна на състоянието от настоящото задоволително към нещо по-добро. Имайки предвид естеството на промотивното отношение, естественото предпочитание е към ентусиазирани, нетърпеливи стратегии, които подкрепят напредъка и промяната. Така че дори да е желан един и същ резултат, например да имаш добър брак, личности с промотивна срещу превантивна ориентация ще имат различни предпочитани стратегии за неговото постигане - предпочитание към нетърпеливи, енергични срещу внимателни, стараещи се да избягват грешки стратегии (Higgins, 2000; Higgins & Spiegel, 2004). Тъй като и растежът и сигурността са необходими за оцеляването, всеки човек ще преследва целите, чрез всяка една от регулациите поне в зависимост от преценката си за ситуациите. Индивидуалните различия отразяват хронични диспозиции (предразположения) да бъдеш по-често в едното или в другото състояние.

Други принципи в основата на различните начини, по които действа хедонистичният принцип, са регулаторното очакване и регулаторното съотнасяне. Регулаторното очакване означава подхождане към целта, защото се очаква позитивен афект от постигането, което трябва да бъде разграничено от подхождането към целта, защото се очаква негативен афект от нейното непостигане. За да обясни механизма на действие на регулаторното съотнасяне (regulatory reference), Хигинс (Higgins, 2012) използва два казуса: Казус 1. Двама души, които разглеждат това да са влюбени като желано крайно състояние. Единият очаква удоволствие от това състояние, докато за другия очакването е за болката никога да не бъде в това състояние. Казус 2. Двама души, за които да бъдеш сам е нежелано крайно състояние. Единият очаква болката винаги да бъде в това състояние, докато другият очаква удоволствието никога да не бъде в това състояние. Хората, описани и в първия, и във втория случай, се различават по своето регулаторно очакване. Във всяка двойка единият очаква удоволствие, а другият - болка. Следователно разграничението не касае очакването само за себе си, а по-скоро различието между това да бъдеш в желаното крайно състояние срещу нежеланото крайно състояние като точка на съотнасяне за саморегулация. Разграничението в регулаторното отнасяне е независимо от това, дали се очаква удоволствие, или болка. Когато хората се саморегулират по отношение на желани или нежелани крайни състояния, те могат да очакват или не приятни или неприятни последици. Когато очакват последиците (резултатите), те могат да очакват удоволствието или от успешно постигнато крайно състояние, или от успешно избягване на нежелано състояние; могат да очакват болката или от неуспешно постигнато крайно състояние, или от неуспешно избягване на нежелано състояние. Регулаторното съотнасяне и регулаторното очакване, заедно с регулаторния фокус, са независими принципи, които са в основата на хедонистичната регулация.

Теорията за саморегулацията (Self-regulatory theory, Kruglanski et al., 2000) предполага, че

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

хората прилагат две моди или стратегии, когато се стремят да постигнат дадена цел: 1. Оценка (assessment), която се отнася до началната част на процеса на саморегулация - човек оценява възможните цели и процедури, необходими за постигането им. 2. Придвижване (locomotion), която се отнася до саморегулиране, когато човек предприема действия и се придържа стъпка по стъпка към план или процедури, докато постигне целта.

Придвижването и оценката са сравнително независими една от друга. И двете са необходими за успешна саморегулация, всеки аспект се отнася към различна ориентация за изпълнение на задачите и има различен мотивационен фокус. Оценката е аспектът от саморегулацията, включен в правенето на сравнения и преценки, който критично оценява целите или средствата, за да се вземе решение кои са най-добрите, за да се преследва целта и оценява изпълнението (т.е. сравнителния аспект на саморегулацията). Сравняване на цели или средства за постигането им се прави по отношение на техните алтернативи, за да се оцени относителното им качество (например преценяване на качеството на нещо, чрез разглеждане на достоинства и недостатъците в сравнение с някаква алтернатива) или сравняване (например на себе си) с определен стандарт. Например да откриеш перфектното място за паркиране пред мола, преди да спреш да пазаруваш (сравнено с това да спреш на първото подходящо място), т.е. да откриеш или да направиш точно „правилното нещо“. Акцентът е върху правенето на сравнения и критични оценки, за да се установи кое е точно, правилно, каква е истината (определяне на отношение, количество, големина, важност). Това засяга оценяването заради разбиране или интерпретиране, установяване на реално съществуващото (Karastoyanov, 2018). Оценъчната мода, акцентирайки на сравнението и критичната оценка, най-добре би могла да бъде описана от гледна точка на вземане на „правилното решение“. Фокусът е върху правенето на процеса на сравняване, а не на желания резултат, който може да последва от реализирането на решението, т.е. човек „би предпочел да е прав, отколкото доволен“. Придвижването е аспектът от саморегулацията, включен в преминаването от едно състояние в друго и ангажирането на психологически ресурси, които инициират и поддържат насочено към целта движение по недвусмислен и директен начин без излишни разсейвания или забавяния (иницииране на промяна на състоянието или поддържане на постоянно движение при преследване на целта). Нетърпението да се движеш напред касае не толкова кое е истина (оценъчната функция), колкото има отношение към контрола, отчитайки инициирането и поддържането на движението, за да се управлява случващото се. Когато оценката и придвижването работят заедно като партньори, те създават отношението истина - контрол. Когато се акцентира повече върху оценката, отколкото на придвижването, акцентът е повече върху истината и по-малко върху контрола. Когато се акцентира повече върху придвижването, отколкото върху оценката, се акцентира повече върху контрола, отколкото върху истината. Изследването на регулаторната мода дава информация на кое се акцентира при вземането на решение и преследването на целите - на истината или на контрола. Емпиричните данни показват, че когато се акцентира и на двете регулаторни моди, хората са най-ефективни при вземането на решение и изпълнение на поставените цели (Higgins, 2012). Хигинс доказва, че оценката и придвижването са независими функции. Една задача може да има силен акцент в оценката, но слаб в придвижването, или силен в придвижването и слаб в оценката, или слаб или силен акцент в двете моди. Модите на оценката и придвижването се концептуализират като мотивационни състояния и могат да варират в различните ситуации и при различните хора. Когато двете моди варират хронично при различните хора, те се превръщат в индивидуални различия. Следователно хората могат да бъдат силно оценяващи и слабо придвижващи се, слабо оценяващи и силно придвижващи се, силни или слаби и в двете моди. Перспективата как оценката и придвижването функционират в различните ситуации и при различните индивиди може да предскаже как хората подхождат при постигането на целите и вземат решения - подборът на дейности и предпочитани стратегии ще се променя в зависимост от относителната сила на техните предпочитания към едната от двете моди. Така, че оценката и придвижването са две различни индивидуални личностни ориентации, които могат да се променят както в различни ситуации, така и да бъдат различни при различните хора. Круглански и колеги признават, че здравият разум би допуснал, че оценката и придвижването

трябва да работят хармонично в зависимост от регулаторната активност, но всъщност доказват емпирично, че без оглед на задачата хората могат да се различават по тези две моди, които да работят независимо една от друга (Kruglanski et al., 2000).

В психологическите теории за мотивацията Рубиконовият модел на фазите на действие прави разлика между мотивационни и волеви процеси. Той ясно определя границите между мотиваторите и различните свързани фази на действие. Според модела всяко действие включва точка, от която няма връщане. За разлика от модела на фазите на действие на Rubicon (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 2000), Кругарски и Хигинс са изучавали придвижването и оценката отделно и са ги концептуализирали в съответствие с разграничението на Левин между поставяне на цел и стремеж към постигане на целта (Lewin et al., 1944). Оценката и движението са две отделни и индивидуални личностни ориентации, които могат да варират между и в рамките на индивидите (Higgins et al. 2003; Kruglanski et al. 2000). Ако човек е високо ориентиран към оценката, то той е склонен стриктно да отразява и оценява различни възможни пътища и цели. Този тип хора често оценяват както своята личност, така и поведението си. За разлика от това, хората с високо ниво на движение се фокусират предимно върху постигането на цели и движението напред. Тези хора отразяват и оценяват възможните пътища и цели много накратко и се захващат с частта от задачата за действие, или както точно е описано от слогана на Nike: „те просто го правят“ (Kruglanski et al. 2000). Оценката е положително свързана с депресията, тревожността и НЕ-ТН и отрицателно свързана със самоувереността, оптимизма и ТН, докато придвижването е положително свързано със самоувереността, оптимизма и ТН, но отрицателно корелира с тревожността, депресията и НЕ-ТН (Kruglanski et al. 2000; Higgins et al. 2003). Освен това има положителна връзка между движението и екстровертното поведение (напр. способността за общуване с другите, положителна емоционалност), мотивацията, готовността за действие и жизнеността (Higgins 1997; Kruglanski et al. 2000) и по-високо емоционално благополучие (Giacomantonio et al. 2013). Склонността към постоянна самооценка, която е типична за ориентирания към оценката човек, предизвиква чувство за неадекватност, негативни емоции, пониско самочувствие и по-малко оптимизъм и ниски нива на ТН (Kruglanski et al. 2007; Jimmefors et al. 2014). Движението, от друга страна, предполагащо активизиране, проактивност и стремеж към напред, е свързано с по-малко размисъл и по-целенасочено движение, като по този начин осигурява повече положителни емоции, по-висок оптимизъм, самоувереност и високи нива на ТН (Kruglanski et al. 2007; Pierro et al. 2013; Jimmefors et al. 2014). Това предполага, че двата режима на саморегулиране са по различен начин свързани с благосъстоянието (Garcia et al. 2015).

Посочените различия в саморегулацията водят до различни стратегии за вземане на решения, как хората търсят информация, за да открият истината, за това коя възможност е най-добрият избор. Силната ориентация към оценяване е свързана със задълбочено разглеждане и оценяване на всички възможности (цели и действия), склонност за преценяване на себе си и другите по различни характеристики, като качество на социалните взаимодействия, позитивни и негативни характеристики, резултати и постижения. Такава ориентация предполага търсенето на нови възможности, преди да се вземе решение, даже процесът да отнеме време и да се отложи вземането на решение. Обикновено свързва минали и бъдещи действия с критични стандарти, за да се избере възможността с най-добри характеристики, сравнена с алтернативните възможности. Хората със силна ориентация към придвижване искат да действат дори да не са разгледали напълно всички възможности. След като действието е иницирано, те продължават напред и се стремят да го завършат без излишни прекъсвания и забавяне, т.е. фокусират се най-вече към постигането на целите и движението напред. Модата „придвижване“ предполага инициране и поддържане на целево ориентирано движение напред, по директен начин, без разсейвания с енергичност при преследване на целите и в конструиране на социалните взаимодействия, склонност към действие без значение от рисковете и презрително отношение към чакането или наблюдаването от страни вместо действието. От концептуализацията на Хигинс следва, че хората със силни (срещу слаби) предпочитания към придвижване би трябвало да са решителни, динамични и по-ТН, докато хората със силни предпочитания към оценка би трябвало да са

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

прекалено ангажирани с оценъчните аспекти на саморегулацията, което би могло да усложни и удължи процеса на вземане на решение и привеждането му в действие. При оценката стремежът е да се направи правилното нещо, да се вземе правилното решение, докато при придвижването стремежът е да се действа бързо, при избора на цели оценката акцентира на ценността, придвижването на очакванията и постигането на прогрес. При подбора на средствата за постигане на целта оценката е насочена най-вече към генерирането на алтернативи, докато придвижването - към бързо селектиране на средства за незабавно действие. Когато доминира придвижването над оценката, хората са по-склонни да предпочитат йерархичните системи за вземане на решение, в които колективният дебат, дискусиите и изследването на алтернативите са минимални, изразява се в авторитарно лидерство, наличие на авторитетните фигури или силна легитимна власт. Когато оценката доминира, предпочитанието е към партиципативна системи за вземане на решение, демократично лидерство, предпочитание към информационната власт на експертизата. Когато са изправени пред избор, „оценяващите“ предпочитат да използват стратегията на пълната оценка т.е. сравняване на всички алтернативи и след това избиране на тази с най-добрите характеристики. Това позволява да бъдат направени всички възможни сравнения на алтернативите и характеристиките (което пасва на модата „оценяване“), но не означава намаляване на възможностите преди вземане на крайното решение (стратегия, която не пасва на модата „локомотация“). Акцентирайки на иницирането и поддържането на движението, придвижващата мода най-добре би могла да бъде характеризирани от гледна точка на вземането на решение като подтик „просто да действа“. Когато са изправени пред избор, придвижващите се предпочитат да използват стратегии на прогресивното елиминиране или елиминиране на най-лошата алтернатива на всяка фаза на оценката, докато остане само една алтернатива, т.е. постепенно движение към целта, чрез елиминиране на алтернативите на всеки етап и нарастващо намаляване броя на сравненията на различните характеристики при развитието на процеса (Higgins, 2012). Изложеното дотук позволява заключението, че различията между оценъчната и локомотивната мода на саморегулация водят до различни предпочитания как се търси информация, как се анализира. Това допускане е свързано с различни стилове на вземане на решения, както и с процесите на вътрешна саморегулация на личността, които заедно с другите структурно-функционални компоненти на личността участват в регулацията на ТН-НеТН поведение. Крос културни изследвания показват, че локомотивното отношение като цяло е по-силно в САЩ, докато обратното е по-характерно за Япония и Южна Корея и въобще последните две нации се отличават с най-слабото локомотивно предпочитание и са сред страните с най-силно оценяващо предпочитание (Karastoyanov, 2018). Във всички национални изследвания хората с по-силна мотивация за придвижване са по-екстравертни, докато екстраверсията не е свързана със силата на личностното оценъчно отношение (Higgins, 2012).

Регулаторният фокус и регулаторната мода са универсални мотивационни фактори или принципи на саморегулация и всички големи модели на саморегулация съдържат някаква версия на тези две функции. Промотирането, превенцията, оценката и придвижването са мотивационни състояния и хронични индивидуални различия, базисни за саморегулацията.

Едно от най-мощните средства, чрез които средата влияе върху развитието на личността, е поощряването или порицаването на определени черти на характера и начини на поведение. Качества и поведения, които са ценност в дадена среда, се поощряват, а тези характеристики на личността, които се оценяват негативно, се порицават. Позитивните или негативни подкрепления на свързани с ТН-НеТН качества и поведения повлияват не само върху ценностите, но и самата ТН-НеТН на човека. В психологическите изследвания върху стабилността и промяната в жизнения път на личността се открояват три основни механизма на взаимодействие (транзакции) на индивида със средата (Caspi & Roberts 1999), които контролират траекторията на жизнения път и допринасят за стабилността в поведението и устойчивостта на индивидуалните различия. Реактивни трансакции при които различните индивиди, поставени в една и съща среда, я преживяват, интерпретират и реагират на нея по различен начин. Всъщност всеки живее в своята среда и средата е по-скоро вътрешна характеристика на индивида, отколкото някакъв абсолютен

белег на обективната реалност. Това, което индивидът извлича за себе си от средата, в която се намира, оформя по-нататъшното развитие на личността. При евокативните транзакции индивидуалните особености на личността предизвикват различни ответни реакции от страна на средата към нея. Личността действа, средата реагира, личността отвръща на свой ред в редуващи се, взаимосвързани комплементарни реакции, които продължават в един цикличен процес през целия живот и допринасят за стабилността на личността. Проактивните транзакции избират или създават своята собствена среда и обкръжение при индивидите. Най-силно се проявяват в междуличностните отношения - хората избират да бъдат със себеподобни. Чрез избора на партньор индивидът избира средата, в която ще живее, и подкрепленията, които ще получава, в продължение на много години. По този начин може да се консолидира личностовото поведение във времето и да се формират междуличностни норми на поведение. Влиянието на средата се пречупва, променя или подбира в зависимост от индивидуалните особености на личността. По този начин тя си създава своя собствена, вътрешна среда, която направлява нейното развитие. Диалектиката на вътрешната и външна среда е част от процесите на саморегулация на развитието на личността.

Саморегулацията преминава през създаването на благоприятна вътрешна среда за развитието ѝ, като се опира на ценностното отношение на личността към толерантно-нетолерантно поведение. Българско емпирично проучване изследва влиянието на поощренията на значимите други (родители и учители) върху развитието на ТН при юноши. Констатира се, че момчета и момчетата не се различават по равнището си на ТН, но се различават в начина, по който семейната среда придружава тяхната ТН. Родителите на момчетата поощряват по-силно поведение, ориентирано към сигурност и избягване на риск, а при момчетата по-малко държат на сигурността и по-слабо поощряват поведението, ориентирано към избягване на риск. Също така при момчетата семейното поощряване на нетолерантно поведение е свързано с тяхното равнище на ТН. Колкото по-висока е ТН на момчетата, толкова по-малко техните родители поощряват нетолерантни поведения. Родителите на момчетата с висока ТН имат най-ниска оценка за поощряване на нетолерантно поведение, а при момчетата не се наблюдава значима връзка, но при родителите най-слабо поощряващи нетолерантно поведение, момчетата имат по-ниска ТН от момчетата (Stoicheva 2003).

### **3. Толерантност към неопределеност и творческата реализация на личността**

В областта на образованието има почти единодушен консенсус, че креативността може да бъде преподавана (Cropley, 1992; Runco & Chand, 1995; Amabile, 1996; Wilson, 2005; Baer & Kaufman, 2006; Kaufman & Beghetto, 2009). Творческото образование се състои от два основни аспекта. Първият аспект е относно преподаването и ученето, тоест как да се осигурят креативни и иновативни образователни практики, които стимулират мислене на по-високо ниво и възможности за изследване на множество алтернативни решения (Cropley, 1992; Fryer, 1996; Lin, 2011). Вторият аспект е създаването на подкрепяща среда, която може да стимулира мотивацията и творческото поведение на учащите (Torrance, 1995; Sternberg, 1999; Hennessey, 2007; Lin, 2011). В обучението по креативност до голяма степен учителят е този, който води учениците през творческия процес. Научните изследвания върху креативността се фокусират най-вече върху формите на творчество и неговата оригиналност и уместност (Runco & Jaeger, 2012). Това означава изследване на положителната страна на творчеството (Cropley et al. 2014). Креативността обаче не винаги води до положителни резултати (Clark & James, 1999; Cropley & Cropley, 2011; Harris & Reiter-Palmon, 2015; Ligon et al. 2017), а Карл Роджърс (Rogers, 1954.) илюстрира съществуването на друга страна на творчеството.

Проучване заключава, че негативното творческо мислене е вид естествено мислене, основано на лични интереси, които са разработени, за да подчертаят ползите от интересите на индивида, докато злонамереното творческо мислене е вид естествено мислене, основано на добавената стойност (придобити качества и опитности) основана на личните интереси и е умишлено вредно. И двата типа мислене споделят ценностна ориентация, стимулиране на околната среда и субективна мотивация. Те обаче се различават по отношение на стойностните цели, начина на

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

мислене и мащаба на темата. От присъщата мисловна логика на индивидуалното мислене, както и от времевото измерение на индивидуалния творчески процес се прави заключението, че добавената стойност и намеренията за експлоатация на другите са фактори, които движат трансформацията на негативното творческо мислене в злонамерено творческо мислене, а личното намерение е жизненоважен фактор за установяване на връзка между негативното и злонамереното творческо мислене (Xinyu et al. 2022). Идентифицирането на такива разлики помага за цялостното осмисляне и изучаване на пътищата на двата типа мислене. Негативното творческо мислене може да се трансформира в злонамерено творческо мислене в зависимост от личните интереси и реализацията на крайните намерения, или може да остане негативно творческо мислене. Злонамереното творческо мислене може също да се превърне в негативни или злонамерени творчески резултати, след като бъде стимулирано, поради избягване на риска и избора на ценност. Добавената стойност е стимулът за превръщането на негативното творческо мислене в злонамерено творческо мислене, а личното намерение е ключовият етап в свързването им (Xinyu et al. 2022).

От педагогическа гледна точка настоящето творческо образование обикновено набляга на култивирането на творческо мислене (Wilson, 2005; Baer & Kaufman, 2006; Kaufman & Beghetto, 2009; Zhan et al. 2022; Dou et al. 2021) и не разглежда избягването на негативно и злонамерено творческо мислене. В контекста на настоящото творческо общество, култивирането на творчески таланти трябва да включва както намеса, така и избягване на негативното и злонамерено творческо мислене. Технологиите в ерата на интелигентността се променят бързо, а самата нова технология е продукт на креативността и голяма мотивация за насърчаване на образованието за творческо мислене. По-специално, изкуственият интелект има потенциала да бъде „разрушителен“ по отношение на скорост, широчина и дълбочина (Xinyu et al. 2022).

Основоположниците на хуманистичната психология Роджърс, Маслоу и Мей свързват ТН с творчеството в процеса на самоактуализация на личността (Maslow, 1971; Rogers, 1954; May, 1994). За тях креативността е функция на самоосъществяването на личността, която в стремежа си към по-пълно разгръщане и реализация на собствените си възможности формира различни отношения и връзки със заобикалящата я среда. Творческият процес е метод на взаимодействие между неповторимостта на личността, от една страна, и материалите, събитията, хората и обстоятелствата на нейния живот, от друга, който води до действена поява на нов, релационен продукт (Rogers, 1954). В тази парадигма пластичността на личността, откритостта ѝ за преживяванията, позитивни или негативни, психологическата свобода при осъзнаването и символното изразяване на всички страни на личния опит и толерантността към неопределеността са необходимо, вътрешно условие за разгръщане и реализация на креативността. Ако ТН е съставка в процеса на самоактуализация на личността, то креативността е очакваният резултат от разгръщането и себerealизацията на личността. Връзката между самоактуализацията на личността и перцептивно-когнитивните процеси, включени в толерантността към неопределеност, се подкрепя и от емпирични данни. Например, студентите с високо равнище на самоактуализация на личността показват по-висока ТН в сравнение с групата с ниско равнище на самоактуализация (Foxman, 1976). В това изследване толерантността към неопределеност се оценява по отговорите на изследваните лица на теста с мастилени петна на Роршах. Индивидите с висока ТН се чувстват комфортно при изпълнение на задачата, поддържат по-голяма психологическа дистанция от стимула и проявяват по-голяма свобода и богатство на фантазията и на проекцията при интерпретирането му. Те дават повече и по-необичайни отговори и по-често правят връзка между отделните отговори, създавайки цели фабули. Индивидите с ниска ТН проявяват безпокойство и нетърпение, оплакват се от неяснотата на задачата, понякога реагират с отказ. Техните протоколи са по-бедни, имат по-малко отговори и повече стереотипни отговори, а съдържанието на отговорите им най-често е ограничено от формата на стимула. Емпиричните изследвания също така показват, че качествата, подпомагащи самоактуализацията на личността (например, откритостта за преживяванията и за опита) са позитивно свързани както с творчеството (Sternberg, 1999), така и с толерантността към неопределеност (Zenasni & Lubart, 2001). Творчеството е



предизвикателство към човека. То е предизвикателство към неговите способности за откриване на решения на проблеми и мотивация за поява на желание, упоритост, търпение и настойчивост за справяне с проблема. Включването в творческа дейност отвежда личността в една неизследвана област на човешкия живот, за която малко хора знаят каквото и да било, и където миналият опит е по-скоро вреден, отколкото полезен, а предварителните представи за нормално и правилно не функционират. Творецът има нужда от доверие, сила и смелост пред лицето на новата и непозната ситуация, от позитивна нагласа към себе си и към това, което прави, за да си разреши да бъде насочван от вътрешната природа на проблема, да може да приема противоречивите и неясни резултати, които получава, и да продължи да функционира продуктивно, преодолявайки съмненията и страховете си (Maslow, 1971; Rogers, 1954; May 1994).

#### **4. Заключение**

Процесът на „възпроизвеждане“ на ТН като характеристика на личността и като характеристика на поведението ѝ, както и съответният процес на възпроизвеждане на Не-ТН, не е нито затворен кръг, нито завършен цикъл в поведението и развитието на личността. Той може да се промени и се променя под влияние на различни събития или хора в жизнения път на човека, вследствие на промени, настъпващи в личността при взаимодействието ѝ със средата, или в резултат на саморефлексия, довела до желание и личен избор за промяна (Caspi, Roberts, 1999). Наблюдаваните взаимовръзки насочват към процесите на вътрешна интеграция и диференциация на личността. Индивидуалното поведение на ТН-НеТН се опира на ценностното приемане на толерантно или нетолерантно поведение, което обезпечава вътрешна съгласуваност, адекватност и индивидуализация на поведението. Така чрез връзката между ценностните нагласи и поведението се създава вътрешнопсихичен механизъм за саморегулация на развитието на личността. Творчеството е продуктивна дейност, която се определя като такава не от вида на продукта, който се създава. Творческият заряд, който прави от една теория или стихотворение творчески продукт, е възплъщение на творческия характер на взаимодействието на индивида със света, в резултат на което се е появил този продукт. Творчеството е дейност за създаване на нещо ново и оригинално, нещо несъществуващо досега, т. е. възплъщаване в реалност на нещо, което до момента е било само една възможност. Творческият акт произтича от борбата на човека с това, което го ограничава, и в конфронтирането на границите, стоящи пред личността, се разгръща креативността (May, 1994). Срещата на човека с неопределеността може да се разглежда като покана за творчество, отправена от живота към личността. Чрез творческата интерпретация на неопределеността човек извлича смисъл и форма от привидната липса на смисъл и форма и участва в сътворение на реалността като създава нови възможности за живот. Личността, която е приела творческото предизвикателство на неопределеността, преоткрива и себе си, и света и по този начин обогатява и себе си, и света. Така концептуалните връзки между ТН, саморегулацията на личността, творчеството и емпиричните факти в тяхна подкрепа, очертават една перспективна насока на развитие пред бъдещите изследвания върху толерантността към неопределеността.

#### **References:**

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity*. New York. Routledge. ISBN9780429501234
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2006). “Creativity research in english-speaking countries,” in *The International Handbook of Creativity*, eds J. C. Kaufman, and R. J. Sternberg. New York. Cambridge University.
- Benazzouz, N. (2023). *The innovative animal: Unveiling the Hidden Pattern within All Natural & Human Innovations*. Chicago, Illinois. Independently published. ISBN-13:979-8859350025
- Bentwich, M. & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Med Educ*, 17 (1), 200. doi:10.1186/s12909-017-1028-7.
- Blasi, A. (1993). The Theory of Ego Development and the Measure. *Psychological Inquiry*, 4 (1), 17–19. [jstor.org/stable/1449587](https://www.jstor.org/stable/1449587)
- Broughton, J. & Zahaykevich, M. (1988). Ego and ideology: A critical review of Loevinger’s theory. In:

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

- D. K. Lapsley and F.C. Power (Eds.). *Self, Ego and Identity* (179-208). New York: Springer Verlag. doi.org/10.1007/978-1-4615-7834-5\_9
- Bush, R. (2021). *Designing the Mind: The Principles of Psychitecture*. Chicago, Illinois. Independently published. ISBN-13:979-8574576656
- Caspi, A. & Roberts, B. W. (1999). Personality continuity and change across the life course. In: Pervin, L. & John, O. *Handbook of Personality: Theory and research*, (pp. 300-326). New York City. Guilford Press. ISBN: 9781572304833
- Clark, K. & James, K. (1999). Justice and positive and negative creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 311–320. doi: 10.1207/s15326934crj1204\_9
- Craik R. (2001). A tolerance for ambiguity. *Phys Ther*, 8 (7), 1292-4. PMID:11444992. ISSN 1538-6724
- Cropley, A. (1992). *More Ways than One: Fostering Creativity*. Norwood. Ablex Publishing Corporation.
- Cropley, A. & Cropley, D. (2011). Creativity and lawbreaking. *Creativity Research Journal*, 23, 313–320. doi: 10.1080/10400419.2011.621817
- Cropley, D., Kaufman, J., White, A., & Chiera, B. (2014). Layperson perceptions of malevolent creativity: the good, the bad, and the ambiguous. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 400–412. doi: 10.1037/a0037792
- Cuppello S, (2023). Treglown L, Furnham A. Intelligence, Personality and Tolerance of Ambiguity. *J Intell*, 11 (6), 102. doi: 10.3390/jintelligence11060102
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. [The Uncertainty Tolerance Scale: Scale Properties and Validation Findings]. *Halle Reports on Educational Psychology*, 1, doi.org/10.23668/psycharchives.8686
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum Press. ISBN-13 : 978-0306420221
- Dou, X., Li, H. & Jia, L. (2021). The linkage cultivation of creative thinking and innovative thinking in dance choreography. *Thinking Skills and Creativity*, 41. doi:10.1016/j.tsc.2021.100896
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *Am Psychol*, 49 (8), 709-24. doi: 10.1037//0003-066x.49.8.709
- Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V. & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *J Pers Soc Psychol*, 71 (2), 390-405. doi: 10.1037//0022-3514.71.2.390
- Epstein, S. (2015). *Cognitive-experiential Theory: An integrative theory of personality*. Oxford University Press. ISBN-13 : 978-0190493240
- Flannery, M. (2017). Self-Determination Theory: Intrinsic Motivation and Behavioral Change. *Oncol Nurs Forum*, 44 (2), 155-156. doi: 10.1188/17.ONF.155-156
- Foxman, P. (1976). Tolerance for ambiguity and self-actualization. *Journal of Personality Assessment*, 40 (1), 67-72. doi: 10.1207/s15327752jpa4001\_13
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning*. London. Paul Chapman Publishing.
- Galinsky, A., Magee, J., Gruenfeld, D., Whitson, J. & Liljenquist, K. (2008). Power reduces the press of the situation: Implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (6), 1450-1466. doi.org/10.1037/a0012633
- Garcia, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P. & Archer T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *PeerJ*, 3:e847. doi: 10.7717/peerj.847
- Gertner, J., Bußenius, L., Prediger, S., Vogel, D. & Harendza S. (2020). Need for cognitive closure, tolerance for ambiguity, and perfectionism in medical school applicants. *BMC Med Educ*, 20 (1), 132. doi: 10.1186/s12909-020-02043-2
- Giacomantonio, M., Mannetti, L. & Pierro, A. (2013). Locomoting toward well-being or getting entangled in a material world: regulatory modes and affective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 38 (80–89). doi: 10.1016/j.joep.2012.07.003
- Gollwitzer, P. (1990). Action phases and mind-sets. In: Higgins ET, Sorrentino RM, editors. *Handbook of*

- motivation and cognition: foundations of social behavior. New York. Guilford Press, 2 (53–92). Available at [http://www.psych.nyu.edu/gollwitzer/90Goll\\_ActionPhasesMindSets.pdf](http://www.psych.nyu.edu/gollwitzer/90Goll_ActionPhasesMindSets.pdf).
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press. ISBN: 9781483263274
- Hancock, J. & Mattick, K. (2020). Tolerance of ambiguity and psychological well-being in medical training: A systematic review. *Med Educ*, 54 (2), 125-137. doi: 10.1111/medu.14031
- Harris, D. & Reiter-Palmon, R. (2015). Fast and furious: the influence of implicit aggression, premeditation, and provoking situations on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 54–64. doi: 10.1037/a0038499
- Heckhausen, J. (2000). Developmental regulation across the life span: an action-phase model of engagement and disengagement with developmental goals. *Science*, (213–231). doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80013-8
- Hennessey, B. (2007). *Creativity and motivation in the classroom: A social psychological and multi-cultural perspective*, World Scientific. A Handbook for Teachers. doi.org/10.1142/9789812770868\_0002
- Higgins, E. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52 (12), (1280-1300). doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280
- Higgins, E. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*, 30, (1-46). doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0
- Higgins, E. (1999). Persons or situations: Unique explanatory principles or variability in general principles? In: D. Cervone & Y. Shoda (Eds.). *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*. Guilford Press, 61-93
- Higgins, E. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist*, 55(11):1217-30. PMID: 11280936.
- Higgins, E. (2001). Promotion and prevention experiences: Relating emotions to nonemotional motivational states. In: J. P. Forgas (Ed.). *Handbook of affect and social cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, (186-211)
- Higgins, E., Friedman, R., Harlow, R., Idson, L., Ayduk, O. & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31 (1), 3–23. doi.org/10.1002/ejsp.27
- Higgins, E., Kruglanski, A. & Pierro, A. (2003). Regulatory Mode: Locomotion and Assessment as Distinct Orientations. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 35, (293–344). Academic Press. doi.org/10.1016/S0065-2601(03)01005-0
- Higgins, E. & Spiegel, S. (2004). Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. In: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press. (171-187).
- Higgins, E. (2012). *Beyond pleasure and pain. How motivation works*. Oxford University Press. ISBN-13:978-0199356706
- Hiroto, D. & Seligman, M. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (2), 311–327. doi.org/10.1037/h0076270
- Honig, D. (2021). Supportive management practice and intrinsic motivation go together in the public service. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 118 (13), e2015124118. doi: 10.1073/pnas.2015124118
- Jimmefors, A., Garcia, D., Rosenberg, P., Fariba, M., Adrianson, L. & Archer, T. (2014). Locomotion (empowering) and assessment (disempowering) self-regulatory dimensions as a function of affective profile in high school students. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2:e847. doi: 10.4172/ijscp.1000103.
- Karastoyanov, G. (2018). Individualni razlichiya pri vzemane na resheniya. [Individual differences in decision making]. Sofiya. Iztok-Zapad. ISBN: 978-619-01-0306-6
- Kaufman, J. & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: the four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1–12. doi: 10.1037/a0013688
- Kay, A., Gaucher, D., Napier, J., Callan, M. & Laurin, K. (2008). God and the government: Testing a

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

- compensatory control mechanism for the support of external systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (1), 18-35. doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.18
- Kay, A., Gaucher, D., Peach, J., Laurin, K., Friesen, J., Zanna, M. & Spencer, S. (2009). Inequality, discrimination, and the power of the status quo: Direct evidence for a motivation to see the way things are as the way they should be. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (3), 421-434. doi.org/10.1037/a0015997
- Kay, A., Shepherd, S., Blatz, C., Chua, S. & Galinsky, A. (2010). For God (or) country: The hydraulic relation between government instability and belief in religious sources of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (5), 725-739. doi.org/10.1037/a0021140
- Kay, A., Laurin, K., Fitzsimons, G. & Landau, M. (2014). A functional basis for structure-seeking: Exposure to structure promotes willingness to engage in motivated action. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 486-491. doi.org/10.1037/a0034462
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *J Posit Psychol*, 10 (3), 262-271. doi: 10.1080/17439760.2014.936962
- Kirby, A. & Smith, T. (2021). *Neurodiversity at Work: Drive Innovation, Performance and Productivity with a Neurodiverse Workforce*. London. Kogan Page. ISBN-13 : 978-1398600249
- Kreines, D. & Bogart, K. (1974). Defensive projection and the reduction of dissonance. *J Soc Psychol*, 92 (1), 103-8. doi: 10.1080/00224545.1974.9923077
- Kruglanski, A., Thompson, E., Higgins, E., Atash, M., Pierro, A., Shah, J. & Spiegel, S. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 793-815. doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.793
- Kruglanski, A., Pierro, A., Higgins, E. & Capozza, D. (2007). "On the move" or "staying put": locomotion, need for closure and reactions to organizational change. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(6):1305–1340. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00214.x
- Landau, M., Kay, A. & Whitson, J. (2015). Compensatory control and the appeal of a structured world. *Psychological Bulletin*, 141 (3), 694-722. doi.org/10.1037/a0038703
- Legrand, D. & Ruby, P. (2009). What is self-specific? Theoretical investigation and critical review of neuroimaging results. *Psychol Rev*, 116 (1), 252-82. doi: 10.1037/a0014172
- Lesenska, V. (2002). *Izsledvane na vrazkata mezhdu kausalnite orientatsii i tolerantnostta kam neopredelenost*. [Research on the relationship between causal orientations and tolerance for uncertainty]. Sofia. New Bulgarian University.
- Levinson, C., Rodebaugh, T. (2013). Anxiety, self-discrepancy, and regulatory focus theory: acculturation matters. *Anxiety Stress Coping*, 26(2):171-86. doi: 10.1080/10615806.2012.659728
- Lewin, K. (1999). Level of aspiration (M. Gold, Ed.). In M. Gold (Ed.), *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader* (pp. 137–182). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10319-006>
- Lewin, K., Dembo, T, Festinger, L. & Sears, P. (1944). Level of aspiration. In: McHunt J, editor. *Personality and the behavior disorders*. 1, (333–378).
- Liberman, N., Idson, L., Camacho, C. & Higgins, E. (1999). Promotion and prevention choices between stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1135–1145. doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1135
- Ligon, G., Sporer, K., & Derrick, D. (2017). Violent innovation: Creativity in the domain of terrorism. Cambridge University Press. *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains*, 507–522. doi 10.1017/9781316274385.028
- Lin, Y. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2, 149. doi: 10.4236/ce.2011.23021
- Ma, A. & Kay, A. (2017). Compensatory control and ambiguity intolerance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 140 (46-61). doi.org/10.1016/j.obhdp.2017.04.001.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. London: Penguin Book.

- May, R. (1994). *The Courage to Create*. New York. W.W.Norton & Company. ISBN: 978-0-393-31106-8
- McDonough, M. & Crocker, P. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *J Sport Exerc Psychol*, 29 (5), 645-63. doi:10.1123/jsep.29.5.645
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive - affective system theory of personality: Reconceptualising situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268. doi:10.1037/0033-295x.102.2.246
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions, *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.229
- Mischel, W. (2020). Testat Marshmelou.[The Marshmallow Test]. Sofiya. Iztok-Zapad. ISBN: 978-619-01-0565-7
- Norris, P. & Epstein, S. (2011). An experiential thinking style: its facets and relations with objective and subjective criterion measures. *J Pers*, 79 (5), 1043-79. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00718.x
- Pacini, R. & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *J Pers Soc Psychol*, 76 (6), 972-87. doi: 10.1037//0022-3514.76.6.972
- Paralkar, U. & Knutson, D. (2021). Coping with academic stress: Ambiguity and uncertainty tolerance in college students. *Journal of American College Health*, 71, (7), 2208-2216. doi:10.1080/07448481.2021.1965148
- Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. & Higgins, E. (2013). Locomotion and the preference for multi-tasking: implications for well-being. *Motivation and Emotion*, 37 (2), 213–223. doi: 10.1007/s11031-012-9300-y
- Presson, P. & Benassi, V. (1996). Illusion of control: A meta-analytic review. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11 (3), 493–510.
- Rogers, C. (1954). Toward a Theory of Creativity. *Institute of General Semantics*, 11 (4), 249–260. jstor.org/stable/42581167
- Runco, M. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243–267. doi: 10.1007/BF02213373
- Runco, M. & Jaeger, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal* 24 (1), 92–96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092
- Sarason, I. & Smith, R. (1971). Personality. *Annual Review of Psychology*, 22, 393-446. doi:10.1146/annurev.ps.22.020171.002141
- Shavit, H. (1975). Personality adjustment as a function of interaction between locus of evaluation and tolerance of ambiguity. *Psychological Reports*, 37 (3), 1204-1206. doi: 10.2466/pr0.1975.37.3f.1204
- Shaw, D. , Czekóová, K., Pennington, C., Qureshi, A., Špiláková, B., Salazar, M., Brázdil, M. & Urbánek, T. (2018). You ≠ me: individual differences in the structure of social cognition. *Psychological Research*, 84, (1139-1156). doi: 10.1007/s00426-018-1107-3
- Shoda, Y., Mischel, W. & Wright, J. (1994). Intraindividual stability in the organization and patterning of behavior: incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *J Pers Soc Psychol*, 67 (4), 674-87. doi: 10.1037//0022-3514.67.4.674
- Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 549–570. doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549
- Sylvester, B., Standage, M., Ark, T., Sweet, S., Crocker, P., Zumbo, B. & Beauchamp, M. (2014). Is variety a spice of (an active) life?: perceived variety, exercise behavior, and the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36 (5), 516-27. doi: 10.1123/jsep.2014-0102
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. ISBN-13 : 978-0521576048
- Stoycheva, K. & Silguidjian, H. (2001). Ambiguity tolerance and self-concept in adolescents. *Bulgarian Journal of Psychology*, 1 (2), 89-102. ISSN 0861–7813

## TOLLERANCE TO UNCERTAINTY AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY

- Stoicheva, K. (2003). Tolerantnost kam neopredelenost [Tolerance of ambiguity]. Pleven. Artis. ISBN 954-9933-35-0
- Teglasi, H. & Epstein, S. (1998). Temperament and personality theory: The perspective of cognitive-experiential self-theory. *School Psychology Review*, 27 (4), 534-550. ISSN-0279-6015
- Teglasi, H., Putnam, S. & Majdandžić, M. (2023). Editorial: Integrative perspectives on the person-context interplay through the lens of temperament. *Frontiers in Psychology*, 14, 1156267. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1156267
- Torrance, E. (1995). *Why Fly: A Philosophy of Creativity*. Westport, Praeger. ISBN-13 : 978-1567501735
- Watson, N., Bryan, B. & Thrash, T. (2014). Change in self-discrepancy, anxiety, and depression in individual therapy. *Psychotherapy (Chic)*, 51 (4), 525-34. doi: 10.1037/a0035242
- Whitty, M. (2003). Coping and defending: age differences in maturity of defence mechanisms and coping strategies. *Aging and Mental Health*, 7 (2), 123-32. doi: 10.1080/1360786031000072277
- Wilson, A. (2005). *Creativity in Primary Education*. New Delhi. Learning Matters. ISBN-13: 978-1844450138
- Wilson, E., Stapinski, L., Dueber, D., Rapee, R., Burton, A. & Abbott, M. (2020). Psychometric properties of the Intolerance of Uncertainty Scale-12 in generalized anxiety disorder: Assessment of factor structure, measurement properties and clinical utility. *Journal of Anxiety Disorders*, 76:102309. doi: 10.1016/j.janxdis.2020.102309
- Xinyu, D., Xinyan, D. & Lin, J. (2022). Interactive Association of Negative Creative Thinking and Malevolent Creative Thinking. *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939672
- Zenasni, F. & Lubart, T. (2001). Adaptation française d'une épreuve de tolérance à l'ambiguïté: le M. A. T [French adaptation of a test of tolerance to ambiguity: the M. A. T]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 51 (1-2), 3-12. ID: 140742125
- Zhan, Z., Yao, X., & Li, T. (2022). Effects of association interventions on students' creative thinking, aptitude, empathy, and design scheme in a STEAM course: considering remote and close association. *International journal of technology and design education*, 1–23. doi.org/10.1007/s10798-022-09801-x





---

## Theoretical article

### WHAT IS THE NEW ROLE OF THE SCHOOL IN DISTANCE LEARNING?

**Vasiliki Kordatou, Ph.D. student**

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

Email: [vasokordatou@gmail.com](mailto:vasokordatou@gmail.com)

#### **Abstract:**

*The Covid 19 pandemic brought some significant changes to the global education system. The confinement that occurred necessitated digital teaching at all levels with teachers and school managers assuming new roles adapted to the new data of the time and freed from the traditional and outdated way of teaching which were based on teacher-centrism and authority. However, the new technological conditions proved to be demanding on a practical level, making the work of teachers more difficult. Finally, this article concerns the new role of teachers and school leaders during the Covid 19 period.*

**Keywords:** COVID-19, digital teaching, new role, teachers, school principals

#### **Introduction**

In the period of the pandemic due to COVID-19, the global education system was still deemed necessary to adapt to new digital conditions in order for the educational work to continue uninterrupted for students and educational staff. In particular, teachers of all levels and school leaders needed to acclimatize to their new and upgraded role in a short period of time through the help of technology to expand their knowledge still to enliven students and their parents on a psychological level still to reform the curriculum and eliminate the distance to manage any problem of communication, behavior and education through distance learning (Deloitte, 2021).

In general, the school authorities need to create an environment in which students will have the opportunity to express their personality, participate freely in the lesson, expand their intellectual horizons, without insecurity and fear, freed from the anachronistic and traditional way of teaching still adopting a new, more modern and flexible role (Papaloi, 2012).

#### **1.1. New role of teachers through emerging distance education**

The role of teachers in distance education is complex and multifaceted, which is far from the traditional way of teaching in the classroom, and this is because the teacher functioned more as an animator, coordinator of learning processes, creator of favorable conditions for learning (Papadimitriou & Lionarakis, 2010). The teachers have to execute diverse roles – to plan, facilitate and implement learning, providing different sources of learning such as books, articles, videos and so on; to make some demonstrations, to motivate and support the students, to evaluate their achievements (Mayasari & Kemal, 2020).

## **Kordatou, Vasiliki**

The teachers in Greece during the first quarantine of the Covid-19 pandemic seemed to cope at a fairly fast pace given the economic and social difficulties that it was necessary to overcome and dedicated themselves to the new technological conditions and managed to cope successfully with the new digital platforms due to their voluntary efforts (Athanatou & Yfantopoulos, 2021). In particular, the will and personal effort of teachers of all levels were among the main instruments for managing the new educational conditions.

In addition, an important role in the part of distance education from the teachers' side was played by the effort to connect and help each other between parents, colleagues and students, which in order to bring positive results. The teachers offered their help at a psychological and educational level to the parents, especially, in order to reassure them to calm their anxiety and in turn help their children in their lessons. The perceived support by teachers has been especially important for parents' satisfaction with school during the Covid-19 pandemic (Haller & Novita, 2021).

Therefore, through continuous information and communication, the teachers guided the parents on technical and educational issues, psychologically supported their colleagues and took care to strengthen their relationship with the students, mainly in psychological level as the students, regardless of their age, were forced to adapt immediately to the new conditions, something that was quite soul-destroying and new for their new reality, with the consequence that they exceeded their working hours many times (Tsakalogianni, 2020).

In addition, it was necessary for the teacher to demonstrate adaptability and flexibility in the detailed curriculum, and also to formulate some new teaching methods in the subjects in order to make their understanding more efficient and, by extension, to solve various communication problems that were created due to distance (Athanatou & Yfantopoulos, 2021).

It was necessary for the teacher to adapt several things from the traditional model of education and above all necessary to upgrade the educational material for children with educational needs in order to better understand and enrich the digital material considering the social and economic conditions in each society combined with the psychological burden of students, due to confinement (Kousloglou, 2020).

As mentioned by Anastasiadis (2020), the new role of teachers is:

- To strengthen emotional involvement and social presence and to reconnect the student with the teacher in the new digital environment.
- To help restore students' communication with each other by positively charging the climate of the online classroom.
- To support students in their efforts to connect the living environment with the new digital classroom, emphasizing their common elements, thus helping students to better adapt to the new reality.
- To spend time designing some new activities that will easily introduce the student to the new digital learning and will facilitate the student to discover, expand and master new knowledge.
- To design activities that will challenge and invite the student more while introducing him/her to a new way of processing information in order to facilitate him/her to discover his/her own learning paths and less to evaluate him/her by transmitting exam anxiety.

During the first period of distance education the teachers appeared to be quite hesitant about the limits of their new role in the new technological teaching conditions that is why they were updated by the individualized education program by the Greek Ministry in order to be fully informed about their tasks and obligations (Anastasiadis, 2020). Finally, in order for teachers to be more responsive to their new role, it is important to devote time to digital training in order to cope with any technical problems. Conducting the course with distance teaching makes them feel more self-confidence (Zhao et al., 2020).

### **1.2. The role of managers during distance education**

The education system during the pandemic was immediately confronted with the new conditions and changes that needed to be processed in order to cope with distance education. Specifically, the teachers, as previously mentioned, were necessary in a short period of time to cope with the new technological



## WHAT IS THE NEW ROLE OF THE SCHOOL IN DISTANCE LEARNING

means with all the shortcomings even while the students had to acclimatize to the new way of teaching as confined for a long period of time at home (Bakirtzis, 2021; Liakopoulou & Stavropoulou, 2021).

The school director had to reshape the roles and duties of all staff and adapt them to the new emergency needs (Anastasiadis, 2020). Specifically, principals at all levels had to acclimatize to the new conditions of being isolated from the school in a remote location and managing an educational institution, putting aside their personal concerns and insecurities and coping with the unknown in a daily changing situation (Harris, 2020) and make use of social media to maintain daily communication with teaching staff (Earp, 2020).

In addition, the principal needs to direct the entire school community in order to function properly and especially to guide and advise the teachers on any institutional and new means that have been established for distance learning. To instill credibility and confidence on a psychological level to the educational staff, as well as to the students and their parents (Kotter, 2001).

In particular, the principal as a school leader found it necessary during the period of suspension to work more hours in order to be available for any technical and educational difficulties faced by teachers and students and to respond to any questions they felt needed to be answered (Saitis, 2008).

As Harris and Jones (2020) point out, school leaders owe during emergency needs to be on hand and respond to all expectations of all educational staff. It is necessary for the manager to be flexible in order to deal with any difficulty and if this is not possible, he/she must plan it immediately in order to resolve any problem (Starr, 2020). Furthermore, the new role of the director becomes a more flexible, animating, communicative, consultative, adaptive, not only administrative (Karakatsani et al., 2012).

According to Tatsiu (2020), school principals in intercultural schools had not only to face the new conditions at a technical and psychological levels but also to make sure that minority students were not isolated more, for this reason they had to encourage and help in practice these children and more specifically:

- To listen to the problems and difficulties of the parents, showing that they are good listeners.
- To convey the message in a simple language with short and clear instructions.
- Demonstrate patience, composure, and connection in an effort to keep balance with all

involved.

Finally, school directors need to motivate and inform the educational staff about any training through courses or seminars in digital training in order to expand their knowledge in distance education and respond more efficiently to their new tasks (Anastasiadis and Kotsidis, 2017).

### **1.3. The role of the school psychologist and administrative staff during the Covid-19 pandemic**

Initially, the role of the school psychologist concerns the management of the mental state and psychological experiences of the student, the identification of people with disabilities, the smooth integration of students with special educational needs in school and their reinforcement at an educational level, as well as counseling (Hatzichristou, 2015; Nikolopoulos, 2008). However, the Covid - 19 pandemic has resulted in the entire educational staff together and school psychologists to cope with the new challenges and in particular to strengthen their role through distance education in order to ensure both students' and their own intellectual and psychological well-being (Harris, 2020). More specifically, school psychologists during the confinement and therefore the use of the digital platform needed to communicate with parents and students in order to reassure them psychologically about the new educational teaching, to inform them about the pandemic, and to reinforce positively all the teaching staff, as they were confused with their new teaching tasks (Gregus et al., 2022). In addition, the main concern of the school psychologist was to take care of the counseling program that would follow in order to deal with the needs of the students at a distance, which made the situation quite difficult, as the physical presence made the assessment part easier,

however the distance counseling appeared to be more immediate in terms of access for all students even in mountainous or remote areas (King et al., 2022). In particular, the biggest challenge for school psychologists in the pandemic was to manage the psychology of the students, as due to the confinement they became socially isolated enough with the consequences of being alienated from their social surroundings (Gregus et al., 2022) and closing in on themselves presenting increased rates of childhood depression (Racine et al., 2021), so it was necessary to choose the counseling treatment for each person and to devote more time to psychotherapy, exceeding their hours of workload.

Similarly, for the administrative staff, the needs during the pandemic period were increased, as it was necessary to arrange them immediately in order for the school to function smoothly, according to the new way of teaching and contact. More specifically, the administration increased communication with parents and teachers on a digital level in order to resolve practical logistical issues and to confirm that all students have access to the internet. The administrative staff even managed crises from parents and teachers through a more team-based collaborative communication as opposed to the traditional management model that took a more formal stance, but also they informed teachers and parents directly about the new instructions from the Ministry of Education regarding digital teaching, so as to avoid mistakes when implementing digital education (Harris, 2020).

In conclusion, all the school staff during the pandemic faced an unprecedented crisis that was necessary to cope with in order to continue the orderly operation of the school, aiming at the educational and psychological balance of the educational system.

## **References**

- Anastasiadis, P. (2020). School distance education: Pedagogy and social dimension. In *Proceedings of the Conference: "Distance Education and School Reality", April 2020*. <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/anastasiadis/>
- Anastasiadis, P., & Kotsidis, K. (2017). Pedagogical planning and implementation Ex distance teacher training program: The use of web 2.0 in modern school with an emphasis on collaboration and creativity. In A. Lionarakis, S. Ioakeimidou, M. Niari, G. Manousou, T. Hartofylaka, S. Papadimitriou & A. Apostolidou (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Open & Remote Education* (vol. 9, pp. 116-137). Patras: Hellenic Open University & Hellenic Open and Distance Education Network.
- Athanatou, M., & Yfantopoulos, N. (2021). Distance Education during the period of the COVID-19 pandemic and the views of teachers of Primary Education. In A. Sofos, A. Kostas, G. Fouzas & B. Parascou (Eds.), *Proceedings of the 1st International Online Education Conference "From the 20th to the 21st century in 15 days: The sharp transition of our educational reality to digital environments. Attitudes – Perceptions – Scenarios – Perspectives – Suggestions"*, 3-5 July 2020 (pp. 401-412). EKT. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/viewFile/3250/3316>
- Bakirtzis, I. (2021). Closing schools. And now what; - An investigation of teachers' views on modern and non-modern education. In A. Sofos, A. Kostas, G. Fouzas & B. Parascou (Eds.), *Proceedings of the 1st International Online Education Conference "From the 20th to the 21st century in 15 days: The sharp transition of our educational reality to digital environments. Attitudes – Perceptions – Scenarios – Perspectives – Suggestions"*, 3-5 July 2020 (pp. 324-330). EKT. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3241/3308>
- Deloitte. (2021). *Strategy, not technology, drives digital transformation. Becoming a digitally mature enterprise*. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/digital-transformation/digital-transformation-strategy-digitally-mature.html>

## WHAT IS THE NEW ROLE OF THE SCHOOL IN DISTANCE LEARNING

- Earp, J. (2020). Changing school leadership during COVID-19. *Teacher Magazine*, 12 August 2020. [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19)
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Faith, M. A., & Failes, E. (2022). Parenting & children's psychological adjustment during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review*, 51(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1880873>
- Haller, T., & Novita, S. (2021). Parents' perceptions of school support during COVID-19: What satisfies parents?. *Frontiers in Education*, 6, 700441. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.700441>
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/243-247.10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-004>
- Hatzichristou, G. C. (2015). *Prevention and promotion of mental health in school and in the family*. Athens: Gutenberg.
- Karakatsani, D., Provata, A., & Papaloi, E. (2012). Effectiveness educational unit and management through projects: Objectives, stages and tools. In D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (Eds.), *Contemporary issues in education policy: Looking for the new school* (pp. 111-130). Athens: Epicenter.
- King, H. C., Bloomfield, B. S., Wu, S., & Fischer, A. J. (2022). A systematic review of school teleconsultation: Implications for research and practice. *School Psychology Review*, 51(2), 237–256. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1894478>
- Kotter, P. J. (2001). *Leader in changes*. Athens: Kritiki publications.
- Kousioglou, M. (2020). "Distance Education" Online Group: Birth-evolution, role, obstacles, legacy. In Tzimopoulos, N. & Angelopoulos, P. (Eds.), Proceedings of the two-day conference "Distance education: The next day. The challenge of open education" 30-31 May 2020. Open Technologies Organization EEL/LAK. [https://elearnconf.ellak.gr/wp-content/uploads/sites/37/2020/06/%CE%95%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7\\_%CF%84%CE%B5%CE%BB.pdf](https://elearnconf.ellak.gr/wp-content/uploads/sites/37/2020/06/%CE%95%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B5%CE%BB.pdf)
- Liakopoulou, E., & Stavropoulou, E. (2021). Distance education in the Greek school during the Covid-19 period: Concerns, difficulties and actions taken to address them. In A. Sofos, A. Kostas, G. Fouzas & B. Parascou (Eds.), *Proceedings of the 1st International Online Education Conference "From the 20th to the 21st century in 15 days: The sharp transition of our educational reality to digital environments. Attitudes – Perceptions – Scenarios – Perspectives – Suggestions"*, 3-5 July 2020 (pp. 331-341). EKT. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3243/3309>
- Mayasari, L. I., & Kemal, I. (2020). The role of teachers in implementing distance learning in the middle of the Covid-19 plague. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1553-1557.
- Nikolopoulos, D. S. (2008). School psychology. Roles and responsibilities in the context of modern educational systems. In D. S. Nikolopoulos (Ed.), *School Psychology: Applications in the school environment*. Athens: Topos.
- Papadimitriou, S., & Lionarakis, A. (2010). Academic staff development: A case study at the Hellenic Open University. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1 & 2), 8-28. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9762/9895>
- Papaloi, E. (2012). Basic issues of management and leadership of educational units: Leadership practices, student performance and effectiveness. In Karakatsani, D., & Papadiamantaki, G. (Eds.),

## Kordatou, Vasiliki

- Contemporary issues of educational policy: In search of “the New School”* (pp. 155-167). Thessaloniki: Focus.
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Saitis, X. (2008). *The principal at the public school*. Athens: Self-publishing.
- Starr, J. P. (2020). On leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. *Phi Delta Kappan*, 101(8), 60–61. <https://doi.org/10.1177/0031721720923796>
- Tatsiu, E. (2020). Organization of distance education: The multifaceted role of the principal in a multicultural school in Thrace during the period of COVID-19. In A. Sofos, A. Kostas, G. Fouzas & B. Parascou (Eds.), *Proceedings of the 1st International Online Education Conference “From the 20th to the 21st century in 15 days: The sharp transition of our educational reality to digital environments. Attitudes – Perceptions – Scenarios – Perspectives – Suggestions”, 3-5 July 2020* (pp. 363-372). EKT. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3246/3312>
- Tsakalogianni, G. (2020). *Modern Distance Education with Cisco Webex Meeting. A guide for educators. Version 5.0*. Patras: PEKES of Western Greece. [https://www.tragadramaschool.gr/help/webex/odigos\\_gia\\_ekpaideftikous.pdf](https://www.tragadramaschool.gr/help/webex/odigos_gia_ekpaideftikous.pdf)
- Zhao, N., & Zhou, X., & Liu, B. & Liu, W. (2020). Guiding teaching strategies with the education platform during the COVID-19 Epidemic: Taking Guiyang No. 1 middle school teaching practice as an example. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 531-539. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1305988>



---

## Theoretical article

### EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY IN EDUCATION: A COMPREHENSIVE REVIEW

Theofania Psaroudaki, Ph.D. student

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

Email: [fanhpsaroudakh@yahoo.com](mailto:fanhpsaroudakh@yahoo.com)

#### *Abstract*

*Professional identity is a multifaceted construct that has garnered considerable attention within the fields of education and psychology. This article delves into the intricate nature of professional identity, examining its definitions and dimensions. Moreover, it investigates the influence of demographics, such as age, gender, and years of service, on the development of professional identity among educators. Additionally, the article explores the critical connection between job satisfaction and professional identity, emphasizing the positive correlation between the two.*

***Keywords:** Professional Identity, Job Satisfaction, demographics, teacher identity, social interaction.*

#### **Professional Identity: A Synthesis**

Professional identity is a subject of extensive study across disciplines such as social sciences, philosophy, and psychology. Scholars have worked to define it, with influences from various thinkers. Drawing from philosopher Mead (1934), it is clear that professional identity is closely tied to one's sense of self, formed through social interactions. Erikson (1968) further emphasizes how identity evolves within social contexts, changing throughout life. Akkerman and Meijer (2011) support this idea, highlighting the ongoing transformation of identity through interactions.

## **Psaroudaki, Theofania**

Ball (1972) distinguishes between adaptable “established” identities and stable “essential” identities. Lasky (2005) expands on this, explaining how individuals define their professional selves based on experiences and external expectations. Bandura (1982) adds the importance of self-efficacy for self-confidence in professional roles.

Jarvis-Selinger et al. (2012) introduce the idea of identity development at two levels: individual and collective, emphasizing the complexity. Reid et al. (2011) stress that knowing the profession and learning its work are integral to forming a professional identity.

Best and Williams (2018) view professional identity as a blend of values, beliefs, and experiences that evolves over one’s career. Mahmoudi-Gahrouei et al. (2016) emphasize dedication to the profession, influencing commitment and satisfaction. Pennington and Richards (2016) explore the significance of teacher identity, merging roles, personal identities, and life experiences.

In essence, professional identity is not static but shaped by diverse factors. It’s a dynamic process influenced by personal experiences and external forces, providing a holistic perspective on professional identity development.

### **The Impact of Demographics on Professional Identity**

Various demographic factors, including gender, age, marital status, ethnicity, years of service, and education level, have been examined to understand their impact on the development of professional identity. Research in this area seeks to uncover the relationship between these demographic variables and the complex notion of professional identity.

Tsolakidis (2018) conducted a study on teachers’ professional identity across different educational levels, taking demographic aspects into account. The research identified significant differences based on education level, school location, and years of service. However, no statistically significant variations were found in relation to gender and age.

Ji (2010) investigated teachers’ perceptions of professional identity at various career stages. The findings revealed that individuals who had left the teaching profession exhibited the lowest levels of professional identity, while students with no teaching experience demonstrated the highest overall professional identity scores.

Schepens et al. (2009) conducted research with prospective teachers, highlighting the crucial role of the type of education received in shaping professional identity. The study emphasized that the education one receives predicts self-efficacy, professional orientation, and commitment.

Vieira et al. (2017) compared perceptions of professional identity between health and engineering undergraduate students, finding no significant gender-related differences but noting substantial disparities between self-perception and how others perceive individuals, particularly in the health field.

## EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY IN EDUCATION

In the field of counseling, Turner and Knight (2015) examined the development of professional identity among trainee counselors, considering demographic factors such as gender and years of experience. Their research revealed disparities between novice and experienced trainee counselors, with the more experienced participants showing greater progress in professional identity due to their extended exposure to the field.

Woo et al. (2017) explored differences in professional identity among master's students, doctoral students, and counselor educators in the counseling field, underscoring the evolving nature of professional identity. Their study showed significant differences between the three groups, indicating a progressive view of professional identity development.

Li et al. (2020) conducted research among Chinese general practitioners to comprehend the factors influencing professional identity. The findings unveiled statistically significant differences in professional identity related to gender, religion, marital status, and age, while no significant disparities were observed in terms of education level.

In conclusion, research suggests that demographics indeed influence an individual's professional identity. Personal experiences and characteristics may impact elements like self-efficacy, self-esteem, knowledge, values, commitment, motivation, and job satisfaction within the professional context.

### **Teachers' Professional Identity**

Teachers' professional identity has been a central focus of research within the field of education. This section explores the multifaceted nature of professional identity among educators, touching on its dynamic development and the various factors that influence it.

The complexity of teachers' professional identity is highlighted by the fact that it is constantly evolving through social interactions. Social contexts have a profound impact on teachers' actions and reasoning, making their identities subject to change. The interplay between personal decisions and environmental factors further underscores the malleable nature of professional identity.

Day and Kington (2008) assert that a teacher's professional identity is not confined to a single role but encompasses various dimensions, including professional, social, and personal identities. These identities are influenced by a myriad of factors, including the educational context, social interactions, emotional contexts, personal characteristics, and perceptions.

The concept of self and self-concept plays a crucial role in the formation of teachers' professional identity. Teachers' understanding of themselves within a professional context, such as the classroom, is integral to the development of their professional identity. The self is dynamic, characterized by real self, external self, and ideal self, each influenced by ongoing interactions and experiences.

## **Psaroudaki, Theofania**

Research by Van Lankveld et al. (2017) underscores the role of the work environment, interactions with students, and personal development in shaping teachers' professional identity. The study found that teachers' experiences in the work context, particularly the ability to adapt and cope, influence the construction of their professional identity.

Framed within social identity theory, Beijaard et al. (2004) propose that teachers' professional identity is an integral part of their social identity, shaped by identification with the teaching profession. These researchers identify three identity components in teachers: self-identification (relating to how teachers perceive themselves in the context of their profession), organizational identification (related to the school), and identification with the teacher's role.

Florian and Black-Hawkins (2011) examine the complexity of teacher professional identity by integrating the experiences of teachers with disabilities. They assert that teachers' professional identities are strongly shaped by their beliefs about inclusion, indicating that personal values and beliefs can have a profound influence.

### **Job Satisfaction and Professional Identity**

Research has consistently shown that job satisfaction and professional identity are intertwined. Job satisfaction can be both an outcome and a predictor of professional identity. Individuals with strong professional identities tend to experience higher job satisfaction, while job satisfaction can also shape and reinforce professional identity.

Hoigaard et al. (2012) conducted a study among teachers to investigate the relationship between job satisfaction and professional identity. Their research revealed a positive association, indicating that higher job satisfaction was linked to stronger professional identity among teachers.

In the healthcare field, Sabanciogullari & Dogan (2015) explored the relationship between professional identity and job satisfaction among nurses. The study found that nurses who reported higher professional identity also experienced higher job satisfaction, suggesting a positive correlation.

Zhang et al. (2016) conducted a study among university faculty members and candidates to examine the connection between professional identity, job satisfaction, and organizational commitment. Their findings indicated that a strong professional identity was positively associated with job satisfaction and organizational commitment.

### **Conclusion:**



## EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY IN EDUCATION

The exploration of professional identity in the realm of education has unearthed its dynamic and adaptable nature, closely intertwined with personal experiences and external influences. It encapsulates the essential philosophies of Mead and Erikson, the impact of demographics on educators' professional identities, and the crucial interplay with job satisfaction.

Professional identity emerges as a dynamic construct molded by a multitude of factors. Demographic elements, including age, gender, years of service, and education level, act as influential forces, shaping dimensions like self-efficacy and commitment. This holistic perspective illuminates the adaptable character of professional identity and underscores its responsiveness to individual circumstances and experiences.

Within the educational domain, teachers' professional identity exemplifies this dynamism. It reflects the ongoing interplay between social interactions, evolving self-concepts, and personal development. Educators' professional identities are multifaceted, influenced by the educational context, social interactions, and emotional factors, transcending a singular role.

Furthermore, the profound connection between job satisfaction and professional identity has been firmly established. The symbiotic relationship between these constructs signifies that job satisfaction both shapes and is shaped by one's professional identity. This mutual influence holds significant potential for elevating educators' professional lives and, in turn, enhancing educational practices for the benefit of students and the broader educational community. This comprehensive review lays the groundwork for future exploration, encouraging educators and researchers to dive deeper into methodologies and strategies that nurture professional identity, fostering more fulfilled and impactful educational experiences.

### **Summary**

This section of the article has provided a comprehensive overview of professional identity, including its diverse definitions and dimensions. Professional identity is a dynamic construct that emerges from an interplay of personal and environmental factors. It is strongly influenced by demographics, such as age, gender, and years of service, which can affect dimensions like self-efficacy, commitment, and motivation. Furthermore, teachers' professional identity is characterized by its multifaceted nature, with social interactions, self-concept, and personal development playing pivotal roles. Lastly, the strong connection between job satisfaction and professional identity has been established, indicating a reciprocal relationship.

## **Psaroudaki, Theofania**

The article will proceed to discuss the methodologies used in researching professional identity and its implications for educational practices. Additionally, it will explore strategies for fostering and nurturing professional identity among educators and professionals in various fields.

### **References**

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.
- Ball, R. (1972). Changes in accounting techniques and stock prices. *Journal of Accounting Research, 1*-38.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Best, S., & Williams, S. (2018). Professional identity in interprofessional teams: findings from a scoping review. *Journal of Interprofessional Care, 33*(2), 1– 12.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and professional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7– 23.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. UK: Norton & Company.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. In: *British Educational Research Journal, 2011*; Vol. 37(5), 813-828.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education, 35*(3), 347– 357.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., & Regehr, G. (2012). Competency is not enough: integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine, 87*(9), 1185–1190.
- Ji, Y. H. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530–1543.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899–916.
- Lee, H.J. (2017). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. *International Review of Administrative Sciences, 0*(0), 1-17.
- Mahmoudi-Gahrouei, V., Tavakoli, M., & Hamman, D. (2016). Understanding what is possible across a career: Professional identity development beyond transition to teaching. *Asia Pacific Education Review, 17*(4), 581–597.

## EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY IN EDUCATION

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 1- 19.
- Reid, A., Dahlgren, M. A., Dahlgren, L. O., & Petocz, P. (2011). *From expert student to novice professional*. London: Springer Science & Business Media.
- Sabanciogullari, S., & Dogan, S. (2015). Relationship between job satisfaction, professional identity and intention to leave the profession among nurses in Turkey. *Journal of Nursing Management*, 23(8), 1076–1085.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378.
- Tsolakidis, I. (2018). Investigation of the professional identity, professional development, and training of primary and secondary teachers. Doctoral Thesis. Thessaly: University of Thessaly (UTH).
- Turner, A., & Knight, J. (2015). A debate on the professional identity of occupational therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(11), 664- 673.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325–342.
- Vieira, A., Carrieri, A., Monteiro, P., & Roquete, F. (2017). Gender Differences and Professional Identities in Health and Engineering. *BAR - Brazilian Administration Review*, 14(1), 1-21.
- Woo, H., Lu, J., Harris, C., & Cauley, B. (2017). Professional Identity Development in Counseling Professionals. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 8(1), 15– 30.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese pre-service teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7(573), 1–12.



---

## Research article

### EXPLORATION STUDY ABOUT BULLYING AMONG GREEK TEACHERS IN HIGH SCHOOLS

Eleni Stathopoulou, Ph.D. Student

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

Email: [elestathopoulou@yahoo.gr](mailto:elestathopoulou@yahoo.gr)

#### Abstract

*The present research aimed to investigate the bullying experienced by Greek secondary education teachers in their workplace. 105 participated in the research teachers working in Secondary Education in schools in Greece. The aim was the examination of two research questions was to investigate whether the teachers are subjected to school bullying and whether bullying among teachers is correlated with their demographics. The NAQ-R questionnaire was used and bullying was separated and studied in terms of the three dimensions of work-related bullying, person-related bullying and physical bullying. The results have shown that participating teachers have experienced work-related bullying while there was no effect of their demographics to school bullying. As the Greek and international literature presents a limited number of researches and findings on this multidimensional and disturbing phenomenon, the present research hopes to effectively contribute to highlighting the phenomenon of school bullying.*

**Keywords:** *bullying, work-related bullying, teachers, Greek schools, demographics.*

#### Introduction

The investigation of the phenomenon of bullying in the Greek context that takes place in the school environment usually concerns the students and the negative effects on them. On the contrary, in the international literature, research has been carried out that focuses on the investigation of the phenomena of bullying related to the working environment. In the Greek educational workplace, bullying in the school workplace is rarely studied and is generally underestimated to the point of being taboo, despite the research data that show that a large percentage of teachers are victims of bullying behaviors (Riley et al., 2011) with negative effects at the individual and organizational level (Matsela & Kirsten, 2014). The present research seeks to fill the literature and research gap in the Greek educational context and will examine the extent to which teachers are victims of bullying and the extent to which the phenomenon of bullying is influenced by their demographic characteristics. The findings of the present study can be used to sensitize and mobilize the educational policy makers, the education executives, the teachers and school principals to identify the causes of the phenomenon and thereby prevent its occurrence.

#### Background

Work-related bullying is a globally recognized problem with negative effects, which can take many different forms (Bradshaw & Fiegel, 2012), such as verbal violence, non-verbal violence, physical abuse, sexual abuse, psychological bullying and cyberbullying. Finally, it can manifest itself "vertically", where the bully has a higher strategic work position and uses bullying in order to exhaust the victim, or "horizontally", i.e. with bullying behaviors between colleagues of the same hierarchical level (Forssell, 2018). Moreover, upward harassment comes from the subordinate to the superior. Although less frequent, the phenomenon carries the same damaging effects on the people involved and on the organization

## EXPLORATION STYDU ABOUT BULLYNG AMONG GREEK TEACHERS

(Hirigoyen, 1998). For a behavior in the workplace to be characterized as bullying, it must be characterized as negative and unwanted by the victim, be systematic and over time, and take place in an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power (Einarsen & Raknes, 1997).

The dimensions that bullying has taken in the workplace against teachers are alarming. It includes actions, such as malicious actions aimed at the moral and professional discredit and weakening of teachers, psychological abuse by using insults, ridicule and belittling of teachers in public or in private, the manifestation of indifference by the Administration, colleagues, the parents or the students, the destruction of personal belongings, the dissemination of false news and rumors, the sending of video recording material without the consent of the teacher (De Wet, 2019).

Teachers' exposure to workplace bullying is associated with adverse effects, such as lack of job satisfaction, the development of health problems and increased stress and anxiety, and even suicide attempts (Gray & Gardiner, 2013). In surveys that have been carried out in the Greek context on the issue of work-related bullying, teachers express their disappointment at the absence of support from the educational unit and the educational system. They believe that they are struggling to find ways to deal with it on their own as there is no written policy that frames the phenomenon of bullying, nor methods of recording bullying incidents, nor definition of responsibilities and management procedures. At the same time, in the Greek educational context there is, according to the opinion of the teachers, a lack of knowledge about the phenomenon of workplace bullying, as a result of which the teachers themselves do not have the tools and knowledge required to deal with incidents of bullying (Andreadakis et al., 2007).

### **Methodology of Research**

#### **Sample**

The research sample was 105 teachers working in Secondary Education in schools in Greece. The sample was pooled using the ratio method. 49 (46.7%) men and 56 women (53.3%) participated. The age range was between 27 and 63 years. The mean age was 42.22 (SD=8.75). The educational units served by the research teachers were from various parts of Greece, with the most prevalent being the Region of Attica (47.6%) and Thessaloniki (26.7%).

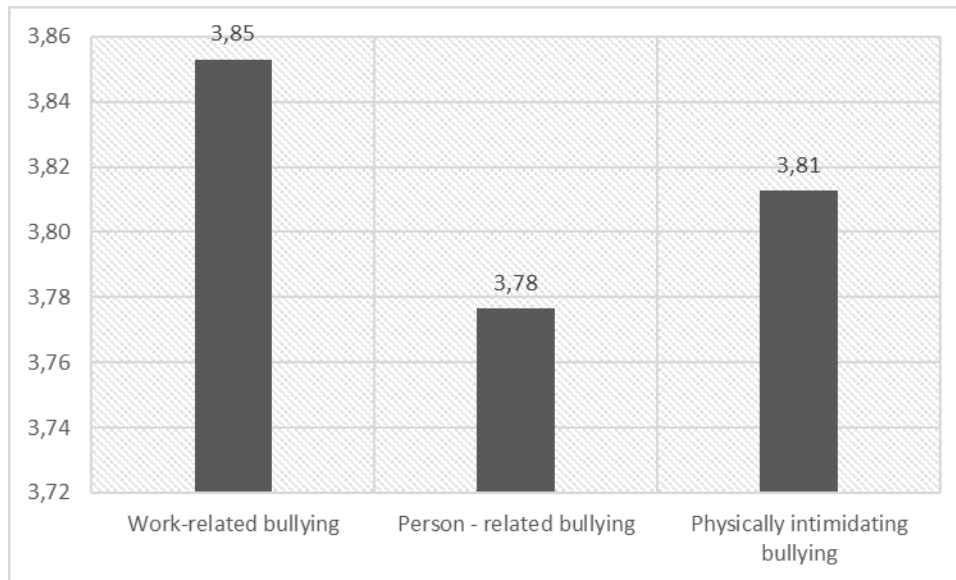
The level of education of approximately half of the teachers (50.5%) is master's degree, while 17 (16.2%) teachers have a doctorate and 35 (33.3%) teachers have a degree in technological education. Most (53.3%) are new teachers with less than 5 years of service in education. Seventy-seven (73.3%) are employed as a deputy and 28 (26.7%) in a permanent position. 62 (59%) work in a general education high school, 7 (6.7%) in a vocational high school, 15 (14.3%) in a music high school and 21 (20%) in a night high school. 23 (21.9%) work in schools with less than 60 students, 28 (26.7%) work with 60 – 200 students and 54 (51.4%) work with more than 200 students. The specializations of the research teachers are varied, with sociology, economics, mathematics, English, philology, music and physics being the most prevalent.

#### **Methods of Research**

The NAQ-R questionnaire (Einarsen & Skogstad, 1996; Salin, 2001) was used, which consists of 22 questions and measures the phenomena of bullying situations experienced or perceived by teachers in the last 3 years. Responses were graded on a 5-point Likert scale (1: Never to 5: Daily). Bullying was separated and studied in terms of the three dimensions of work-related bullying, person-related bullying and physical bullying. The Cronbach's alpha reliability test resulted in a value of 98.5% indicating excellent internal consistency making the questionnaire a reliable research and analysis tool. The statistical program IBM SPSS Statistics V21 was used for the statistical analysis of the data. Spearman's nonparametric test was used to correlate age with the three dimensions of bullying assessment. For the comparisons between the three dimensions of bullying with the categories of gender and work relationship (2 categories) the Mann Whitney test was applied, while for the remaining demographic variables (more than two categories) the Kruskal Wallis test was applied. All quantitative tests were applied with a significance level of  $\alpha=5\%$ .

## Results of Research

The results of the discrimination of the phenomenon of bullying among high school teachers in Greece were obtained for the dimension of work-related bullying with a mean value of 3.85 (SD=1.11), bullying related to the person with a mean value of 3.78 (SD =3.78) and physical bullying with a mean value of 3.81 (SD=1.15) (Figure 1). Bullying phenomena seem to occur on a monthly basis.



**Figure 1.** Bullying incidents in three dimensions (overall mean value)

The comparison of bullying discrimination for the dimension of work-related bullying ( $Z=-0.184$ ,  $p>0.05$ ), person-related bullying ( $Z=-0.37$ ,  $p>0.05$ ) and physical bullying ( $Z=-0.081$ ,  $p>0.05$ ) did not indicate any difference between men and women (Table 1).

The correlation test of age with the three dimensions of bullying in Greek high schools indicated that there is no statistically significant correlation between them (Table 2).

The comparison of bullying discrimination for the dimension of work-related bullying ( $Z=0.184$ ,  $p>0.05$ ), person-related bullying ( $Z=0.628$ ,  $p>0.05$ ) and physical bullying ( $Z=1.146$ ,  $p>0.05$ ) did not indicate any difference between technology school graduates, master's degree holders and PhD holders (Table 3).

Controlling the comparison of means on the three dimensions of bullying with the teachers' years of service in the schools they serve did not indicate a statistically significant difference on any discrimination dimension of bullying ( $p>0.05$ ). However, a marginal p-statistic value was observed in the person-related bullying dimension ( $p=0.058$ ). Observing the distribution of the means, it appears that teachers with more than 20 years of experience experience significantly less bullying related to their person than teachers with less than 20 years of experience (Table 4).

The comparison of means between tenured and associate professors on the three discrimination dimensions of bullying did not indicate a statistically significant difference on the dimensions of work-

## EXPLORATION STYDU ABOUT BULLYNG AMONG GREEK TEACHERS

related bullying ( $Z=-0.184$ ,  $p=0.854$ ), person-related bullying ( $Z=-0.37$ ,  $p=0.711$ ) and physical bullying ( $Z=-0.081$ ,  $p=0.935$ ) (Table 5).

The test comparing the means of discrimination of bullying in its three dimensions with the types of schools did not indicate a statistically significant difference for any of the four schools (Table 6).

Similar conclusions emerged from the comparison of means for the three discrimination dimensions of bullying with school sizes in terms of students. No statistically significant differences were noted ( $p>0.05$ ) (Table 7).

Finally, the comparison of means of distinguishing bullying in its three dimensions did not show a statistically significant difference in any of the teachers' specialties ( $p>0.05$ ) (Table 7).

Table 1. Comparison of means across genders on the three discrimination dimensions of bullying

	Sex	N	Mean Rank	Z	p
Work-related bullying	Man	49	52,42	-0,184	0,854
	Woman	56	53,51		
Person - related bullying	Man	49	51,83	-0,37	0,711
	Woman	56	54,03		
Physically intimidating bullying	Man	49	53,26	-0,081	0,935
	Woman	56	52,78		

Table 2. Correlation of three discrimination dimensions of bullying with age

	Work-related bullying	Person - related bullying	Physically intimidating bullying
Age r	-0,091	-0,094	-0,07
p	0,359	0,346	0,485

Table 3. Comparison of means across education levels on the three discrimination dimensions of bullying

	Level of education	N	Mean Rank	U	p
Work-related bullying	University or technical education degree	35	52,37	0,749	0,688
	Master's degree	53	55,07		
	Ph.D	17	47,85		
Person - related bullying	University or technical education degree	35	52,9	0,628	0,73,1

		Master's degree	53	54,68		
		Ph.D	17	47,97		
Physically intimidating bullying		University or technical education degree	35	52,6	1,146	0,564
		Master's degree	53	55,38		
		Ph.D	17	46,41		

Table 4. Comparison of means between years of experience in education with the three discrimination dimensions of bullying

	Years of teaching experience in a school	N	Mean Rank	U	p
Work-related bullying	Up to 5	56	54,48	8,316	0,081
	6-10	25	57		
	11-15	5	54		
	16-20	5	71		
	More than 20	14	33,14		
Person - related bullying	Up to 5	56	54,04	9,142	0,058
	6-10	25	57,12		
	11-15	5	65		
	16-20	5	67,6		
	More than 20	14	32		
Physically intimidating bullying	Up to 5	56	53,62	6,748	0,158
	6-10	25	57,3		
	11-15	5	62,2		
	16-20	5	65,4		
	More than 20	14	35,14		

Table 5. Comparison of means between tenured and substitute teachers on the three discrimination dimensions of bullying

Employment N Mean Z p



EXPLORATION STYDU ABOUT BULLYNG AMONG GREEK TEACHERS

		Relationship	Rank			
Work-related bullying	Permanent	28	46,38	-1,348	0,178	
	Deputy	77	55,41			
Person - related bullying	Permanent	28	46,54	-1,314	0,189	
	Deputy	77	55,35			
Physically intimidating bullying	Permanent	28	47,14	-1,2	0,23	
	Deputy	77	55,13			

Table 6. Comparison of means across school types on the three discrimination dimensions of bullying

		Kind of school	N	Mean Rank	U	p
Work-related bullying	General High School		62	57,77	5,107	0,164
	Vocational School	High	7	56,43		
	Music High School		15	40,27		
	Night High School		21	46,88		
Person - related bullying	General High School		62	58,07	5,052	0,168
	Vocational School	High	7	54,5		
	Music High School		15	41,8		
	Night High School		21	45,52		
Physically intimidating bullying	General High School		62	57,33	3,967	0,265
	Vocational School	High	7	55,64		
	Music High School		15	42,97		
	Night High School		21	46,5		

Table 7 Comparison of means across school sizes (in students) on the three discrimination dimensions of bullying

	Size of school unit in which you serve	N	Mean Rank	U	p
Work-related bullying	Fewer than 60 students	23	46	1,806	0,405
	60-200 students	28	52,68		
	More than 200 students	54	56,15		
Person - related bullying	Fewer than 60 students	23	47,83	0,998	0,607
	60-200 students	28	52,68		
	More than 200 students	54	55,37		
Physically intimidating bullying	Fewer than 60 students	23	47,98	1,246	0,536
	60-200 students	28	51,38		
	More than 200 students	54	55,98		

Table 8. Comparison of means across teacher majors on the three discrimination dimensions of bullying

	Specialty	N	Mean Rank	U	p
Work-related bullying	Economist	16	60,69	7,66	0,264
	English teacher	14	47,29		
	Mathematician	16	61,72		
	Musician	12	35,17		
	Philologist	14	54,96		
	Physician	9	45,89		
	Sociologist	23	53,7		
Person - related bullying	Economist	16	60,09	5,634	0,465
	English teacher	14	47,54		

## EXPLORATION STYDU ABOUT BULLYNG AMONG GREEK TEACHERS

		Mathematician	16	58,22		
		Musician	12	38,17		
		Philologist	14	55,11		
		Physician	9	44,5		
		Sociologist	23	55,28		
Physically bullying	intimidating	Economist	16	58,56	6,207	0,4
		English teacher	14	45,57		
		Mathematician	16	59,19		
		Musician	12	36,83		
		Philologist	14	55,04		
		Physician	9	47,83		
		Sociologist	23	56,3		

### Discussion

The results of the present research regarding the first research question showed that the participating teachers have experienced work-related bullying. The findings of the present research regarding the second research question showed that there is no correlation between the demographic variables and bullying in all three of its forms. There was no difference between the two races, while age, educational level, years of service, work status, type of schools and number of students did not seem to influence the phenomenon of bullying. However, the statistical analysis showed that teachers with more than 20 years of experience, experience significantly less bullying related to their person than teachers with less than 20 years of experience. Previous research has found that years of service seem to influence exposure to school bullying. Teachers with less work experience are more exposed compared to their colleagues with more work experience (Gerberich et al., 2011; Gocmen & Gulec, 2018; Akgün & Temli-Durmuş, 2020). These findings are consistent with the findings of the present study.

In their recent research, Zapf et al (2020) report that the exposure of teachers to bullying behaviors in their workplace exceeded 3%, a finding quite worrying as the effects of bullying can be devastating for the school organization (de Wet & Jacobs, 2018). In previous Greek research studies, it has been found that secondary education teachers have experienced 11.6% work-related bullying (Dolkera, 2017), while in the study by Kakoulakis et al (2015), a rate of 14.4% was identified. In studies of the international literature, the percentages of teachers who have fallen victim to workplace bullying are even higher. In the study by Gerberich et al (2011), where the results were about the last working year, 38.4% of teachers who received psychological bullying and 8.3% were victims of physical violence. In the survey by Kleinheksel & Geisel (2019), during the last seven months of their work, teachers stated that they had fallen victim to workplace bullying at a rate of 27.8%.

Although the present study did not confirm any effect of demographic characteristics on school bullying, past studies have shown that gender affects teachers' exposure to bullying. Results of related research show that male teachers accept verbal bullying to a greater extent than female teachers (Ervasti

et al., 2012; Akgün & Temli-Durmuş, 2020). On the contrary, other studies have documented that female teachers are at greater risk of exposure to both verbal bullying and physical violence against them (Gerberich et al., 2011; Williams & Ernst, 2016). Gender also seems to have an effect on the different forms of workplace bullying, where women usually fall victim to physical violence and verbal attacks, while men accept the undermining of their work and personal reputation. Contrary to these findings and in agreement with the findings of the present research, Greek past studies have also confirmed that the gender of teachers does not differentiate their exposure to school bullying (Kakoulakis et al., 2015; Dolkera, 2017).

In terms of age, teachers between 23-31 have an increased probability of exposure to school bullying compared to older teachers (Gocmen & Gulec, 2018), a finding that was not found in the present research. Regarding the comparison between tenured and substitute teachers, substitute teachers, who constitute a large part of the educational community, are at increased risk of exposure to school bullying compared to tenured teachers (Wei et al., 2013). As far as the educational level of the teachers is concerned, the findings of the related studies are contradictory. Similar to the present study, Dolkera's (2017) study found no effect on exposure to school bullying. On the contrary, in other studies teachers with a bachelor's degree compared to teachers with postgraduate studies receive more school bullying in the form of psychological violence (Gülşen & Kiliç, 2014). On the other hand, in the study by Wei et al (2013), teachers with postgraduate degrees received more school bullying.

### Conclusion

According to the results of this study, the participants have experienced bullying in their workplace and the incidents of bullying are not influenced by the demographic characteristics of the teachers. As the Greek and international literature presents a limited number of researches and findings on this multidimensional and disturbing phenomenon, the present research hopes to effectively contribute to highlighting the phenomenon and to contribute with the research findings to individual as well as collective efforts to prevent, deal with and suppression of the phenomenon.

### References

- Akgün, S., & Temli-Durmuş, Y. (2020). Elementary school teachers' exposure to mobbing. *Elementary Education Online*, 19(2), 745-756.
- Andreadakis, N., Xanthakou, G., Katsigianni, B., & Kaila, M. (2007). Bullying and Victimization: A reality in the school environment. *Education Sciences*, 4, 187-195.
- Bradshaw, C. P., & Figiel, K. (2012). Prevention and Intervention of Workplace Bullying in Schools. *A Report Prepared for the National Education Association (NEA)*, 1-35.
- De Wet, C. (2019). Understanding Teacher-targeted Bullying: Commenters' Views. *Global Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Books*, 17, 94-100.
- Dolkera, A. G. (2017). *Workplace harassment and school bullying in primary and secondary education* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Thessaly, Volos.
- Einarsen, S., & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and victims*, 12(3), 247-263.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185-201.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work  
Finnish Basic Education. *Journal of School Health*, 82(7), 336-343
- Forssell, R. C., (2018). Gender and organizational position: predicting victimization of cyber bullying behavior in working life. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-20.

- Related V iolent

## EXPLORATION STYDU ABOUT BULLYNG AMONG GREEK TEACHERS

- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: A population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*(3), 294-302.
- Gocmen, N. M., & Gulec, S. (2018). Relationship between teachers' perceptions of mobbing and their problem solving skills. *Educational Research and Reviews, 13*(1), 51-59.
- Gray, N., & Gardiner, M. (2013). Educator - Peer Workplace Bullying: Why Leadership Must Address Incivility and Create a Quilt of Caring in the School. *Journal of School Leadership, 23*(5), 813-845.
- Gülşen, C., & Kiliç, M. A. (2014). Perception of Pre-School Teachers to Mobbing in Terms of Psycho-Violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 446-451.
- Hirigoyen, M. F. (1998). *Moral Harassment. The Perverse Violence in Everyday Life*. Paris: La Decouverte.
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, PG, & Darviri, C. (2015). Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology, 6*(01), 63-74.
- Kleinheksel, C. J., & Geisel, R. T. (2019). An Examination of Adult Bullying in the K-12 Workplace: Implications for School Leaders. *School Leadership Review, 14*(1), 7.
- Matsela, M. A., & Kirsten, T. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research, 4*(6), 479-491.
- Riley, D., Duncan, J. D., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools, *Journal of Educational Administration, 49*(1), 7-30.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals. A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(4), 425-441.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of safety research, 44*, 73-85.
- Williams Jr, T. O., & Ernst, J. V. (2016). Physical attacks: An analysis of teacher characteristics using the schools and staffing survey. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 9*(3), 129-136.
- Zapf, D., Escartin, J., Scheppa-Lahyani, M., Einarsen, S. V., Hoel, H., & Vartia, M. (2020). *Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace*. CRC Press.



## Research article

### AGE-GENDER RELATED DIFFERENCES ON LINE-BISECTION IN CHILDHOOD

**Maria Lagonikaki, Ph. D. student**

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

Email: [marialag78@gmail.com](mailto:marialag78@gmail.com)

**Abstract:** *The article presents the results of a study aiming to investigate the impact of age and gender on the lateralization of visual spatial attention. Using a line-bisection task, 178 children, divided into two age groups: a younger group (81 children aged 3,4 – 4,2 years; 37 boys), and an older group (97 children aged 5,11 years – 6, 7 years; 47 boys), were examined. The results showed that the pattern of line-bisection performance underwent slight developmental changes during the preschool age and gender had no modulating effect.*

**Keywords:** *line-bisection, functional asymmetry, children.*

#### Introduction

Attention is multicomponent and complex integrative mechanism of mental activity which underlies all processes related to mental flexibility, learning and self-consciousness (Asenova, 2009).

Attention is one of the lateralized brain functions and line-bisection is a task widely employed both to measure hemi-spatial neglect in neurologically impaired patients and to study lateralization of visual spatial attention in neurologically healthy people (Jewell & McCourt, 2000). Line-bisection task consists in the subjective determination of the center of visually presented horizontal lines with different lengths, by marking a sign with a pencil. The typical right-hemispheric dominance for spatial attention, which is seen in the mature brain, is reflected in the tendency of systemic slight deviation of the bisection to the left of the real center when the task is performed by healthy adults, regardless of which hand the lines are bisected with (Asenova, 2014; Bowers, & Heilman, 1980; Failla, Sheppard & Bradshaw, 2003; Jewell & McCourt, 2000).

Studies of the line-bisection performance in subjects of different ages and gender have found that four patterns of task performance can be observed when the line-bisection task is done once with the left hand and once with the right hand (Andonova, 2015). The first pattern – the bisection is done to the left of the real center with both hands (it is named "right pseudoneglect"); the second pattern – the bisection is done to the right of the real center with both hands (it is named "left neglect"); the third pattern – the bisection is done to the right of the real center with the right hand and to the left of the real center with the left hand (it is named "symmetrical neglect"); the fourth pattern – the bisection is done to the right of the real center with the left hand and to the left of the real center with the right hand (it is named "reversed symmetrical neglect)" (for a review see Jewell & McCourt, 2000).

The results of previous studies evidenced that healthy right-handed adults typically demonstrate a persistent leftward error, i.e. slight pseudoneglect which is considered to be due to a right hemisphere attention bias to the left field related to right-hemispheric asymmetry in the control of visual spatial attention (Asenova, 2014; Beste, Hamm, & Hausmann, 2006; Bowers, & Heilman, 1980; Failla, Sheppard & Bradshaw, 2003; Jewell & McCourt, 2000; Kaul, Papadatou-Pastou, & Learmonth, 2021; Varnava & Halligan, 2007).

When patients with right hemispheric lesions and hemispatial neglect perform line-bisection task they produce prominent deviation from the real half placing the subjective midpoint toward the ipsilesional

side - a performance caused by a reduced or absent awareness of this part of the space and body, which is contralateral to the damaged hemisphere (Corbetta, 2014; Parton, Malhotra, & Husain, 2004).

Reversed neglect is a rare pattern of line-bisection performance and the literature lacks an explanation for the causes of its appearance.

Symmetrical neglect is typically observed pattern of line bisection performance in children (Andonova-Tsvetanova, 2015; Asenova & Andonova-Tsvetanova, 2019; Dobler et al., 2001; Failla, Sheppard & Bradshaw, 2003), which is considered to be due to the immaturity of the corpus callosum insufficient myelination during the period of childhood (Hausmann, Waldie & Corballis, 2003).

Although the switching from symmetrical neglect to pseudoneglect takes place in childhood or adolescence, the literature is inconsistent when exactly this happens. Not all researchers have observed symmetrical neglect in children under 10 years of age. For example, De Agostini and co-workers (1999) studied healthy subjects of different ages and found that at the group level preschool children, 5-6 years old, demonstrated the typical for adult pseudoneglect and not symmetrical neglect.

Patro, Nuerk and Brugger (2018) studied visuospatial biases in children aged 3-6 years with bisection of lines placed on the sheet horizontally, vertically, or radially, and found that as a total group, children bisected horizontal lines to the left of the center. However, the researchers pointed out that this pattern of bias became prominent with advancing age and was not demonstrated in early childhood.

In a study on the influence that hand preference and sex could have on line-bisection in 5-7 years old children, Asenova and Andonova-Tsvetanova (2019) also found that symmetrical neglect was typical for this age and that sex and handedness had no significant influence on the mean deviation scores. Nevertheless, the authors found higher incidence of symmetrical neglect among the female group than the male group.

On the basis of a meta-analysis of line bisection and landmark task performances in typically developing children, 16 or under 16 years of age Kaul, Papadatou-Pastou and Learmonth (2021) concluded that age and handedness had no significant moderating effects on line-bisection biases, but gender had a slight effect on line-bisection error, with more leftward bias in studies including a higher proportion of males than girls.

Inconsistency of the previous studies' results on the lateralization of spatial attention in childhood inspired the present study. Its main objective was to examine the impact of age, gender and their interaction on lateralization of visual spatial attention.

### **Method**

A total of 178 children, divided into two age group: a younger group consisting of 81 children aged 3,4 – 4,2 years (44 girls and 37 boys), and an older group (97 children aged 5,11 – 6,7 years; 50 girls and 47 boys), were examined with a line bisection task. At the time of sampling all participants were attended all-day preschool classes in the public sector on the territory of Chania (in Greek Χανιά), the island of Crete, Greece. All studied children were typically developing children and Greek native speakers and participated in the study voluntary and with the permission of their parents.

The task used in the study includes 17 horizontal lines which length range from 100 to 260 mm. Seven lines are presented in the middle of the sheet, five are aligned to the left and five lines are aligned to the right of the sheet.

A child was given a black pen and was instructed by the experimenter to place a mark at the center of each line. The experimenter covered each bisected line, with the aim to prevent the possible influence of the child's previous choice on the following bisections. Each child performed the task twice, one time with the right hand and one time with the left hand. No time limitation existed to complete the task.

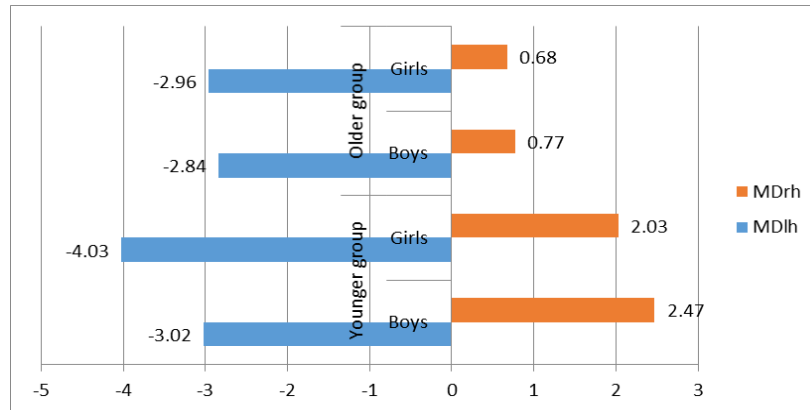
The percentage of deviation for each line was calculated using the following formula: (measured mean from the left - the real mean)/real mean) x 100. After that, the average percentage of deviation for the left and the right hand separately was calculated. The negative values reflected a leftward bias and the positive values reflected a rightward bias of the real center (Scarlsbrick et al., 1987).

### **Results**

## AGE-GENDER RELATED DIFFERENCES ON LINE-BISECTION IN CHILDHOOD

Mean deviation scores for the left hand (MDlh) and the right hand (MDrh) during the line-bisection in the male and female subgroups of the two age groups are illustrated in figure 1.

Figure 1. Mean Percentage of Deviation scores from the true center according to the age-gender subgroups



As seen, at a group level all four subgroups demonstrated symmetrical neglect, i.e. leftward error in bisection with the left hand and rightward error in bisection with the right hand.

Between-group comparisons of Mean Deviation scores for the two hands revealed no significant differences for the left hand ( $F_{/3,174/} = .744, p = .527$ ) and close to statistically significant differences for the right hand ( $F_{/3,174/} = 2.496, p = .061$ ).

Next table 2 presents the results from the applied Paired-Samples T Test which performs within-group comparisons of the MDlh and MDrh and informs us about the effect of hand used for the line-bisection performance.

Table 1. Within-group comparisons of the MDlh and MDrh of the age-gender subgroups

Age groups	Gender groups	N	MDlh (SD)	MDrh (SD)	<i>t</i> ; <i>p</i>
Younger group	Boys	37	-3.02 (5.93)	2.47 (4.13)	$t_{/36/} = -4.357$ $p < .000$
	Girls	44	-4.03 (4.69)	2.03 (3.86)	$t_{/43/} = -7.753$ $p < .000$
Older group	Boys	47	-2.84 (3.26)	0,77 (3.50)	$t_{/46/} = -5.838$ $p < .000$
	Girls	50	-2.96 (2.91)	0.68 (3.48)	$t_{/49/} = -5.987$ $p < .000$

According to the results, the differences between the MDlh and MDrh were significant in all subgroups, which confirmed the significant effect of hand use on the performance of line-bisection in 3 to 6-year-olds regardless of their gender.

Next table 2 presents the distribution of the participants in the four subgroups according to the demonstrated type of neglect during the performance of line-bisection test.

As can be seen, the highest percentage of the participants in all four subgroups demonstrated symmetrical neglect and the between-group differences were slight and statistically insignificant ( $\chi^2_{/9/} = 9.494, p = .393$ ; Cramer's  $V = .231$ ).

Table 2. Distribution of participants in the age-gender subgroups according to the type of neglect

	Type of neglect			
	RPsn	LPsn	SN	RevSN



	N	%	N	%	N	%	N	%
Younger boys	7	18.9	7	18.9	20	54.1	3	8.1
Younger girls	9	20.5	6	13.6	27	61.4	2	4.5
Older boys	19	40.4	5	10.6	22	46.8	1	2.1
Older girls	17	34.0	7	14.0	25	50.0	1	2.0

RPsN – Right pseudoneglect (left bias with both hands);

LPsN – Left pseudoneglect (right bias with both hands);

SN – Symmetrical neglect (left bias with the left hand and right bias with the right hand);

RevSN – Reversed symmetrical neglect (right bias with the left hand and left bias with the right hand).

### **Conclusion**

Present study's results showed that both at the group level (Mean Deviation scores) and at the individual level (distribution of the studied children according to the demonstrated type of neglect) the four age-gender groups of 3 to 6-year-olds demonstrated symmetrical neglect i.e. they transected the lines to the left of the real center with the left hand and to the right with the right hand. Moreover, the effect of hand use on the performance of line-bisection was significant in 3 to 6-year-olds regardless of their gender.

Therefore, in agreement with the data of previous studies, our results confirmed the effect of the hand that made the transection on the error as a task-related factor with a significant impact on line-bisection performance (Andonova-Tsvetanova, 2015; Asenova & Andonova-Tsvetanova, 2019; Dobler et al., 2001; Failla, Sheppard & Bradshaw, 2003; Hausmann, Waldie & Corballis, 2003; Kaul, Papadatou-Pastou and Learmonth, 2021). However, two our findings of between-age group differences in line-bisection performance – the observed close to significant reduction of the size of bisection error with the right hand in the groups of the 5-6 year olds in comparison to the groups of the 3-4 year olds, may be considered as indicator of the beginning of a gradual shift with age of the pattern of line-bisection performance from the typical for children symmetrical neglect to the typical for adults right pseudoneglect. These findings are consistent with the relevant literature data (Andonova-Tsvetanova, 2015; Dobler et al., 2001; Failla, Sheppard & Bradshaw, 2003).

The observation of slight gender differences in the performance of line-bisection suggests no significant modulating effect of gender on the pattern of asymmetry of visual spatial attention in children aged 3,4 to 6,7 years – a finding, that is in agreement with the reports of Asenova, and Andonova-Tsvetanova (2019), as well as with the meta-analyses of the literature on the issue, conducted by Jewell and McCourt (2000), and Kaul, Papadatou-Pastou and Learmonth (2021).

The main limitation of the present study is the non-matched size of the age-gender groups since impacts the statistical power of between-group comparisons.

### **Conclusion**

The following conclusions can be done on the basis of the obtained results:

1. When performing line-bisection task, 3,4 - 6,7 years old children tend to demonstrate symmetrical neglect, which suggests a weak and incomplete lateralization of the processes of visual spatial attention.
2. The pattern of line-bisection performance undergoes slight developmental changes during the preschool age period.
3. There are slight gender-related differences in the performance of line-bisection task, suggesting no modulating effect of gender on the pattern of asymmetry of visual spatial attention in children aged 3,4 to 6,7 years.

### **References**

Andonova-Tsvetanova, Y. R. (2015). *Ontogenetic dynamics of lateralization of attention at school age: effects on academic performance and intelligence*. PhD thesis, Blagoevgrad. [in Bulgarian]

- Asenova, I. (2014). Lateralization of Visual Spatial Attention in Right-handers, Left-handers and Converted Left-handers: A Comparative Investigation with Line-bisection Task. *MEDIMOND-Monduzzi Editore International Proceedings* (pp. 5-8).
- Asenova, I. (2009). *Neuropsychology*. Publisher: Sanin N& N - OOD, Blagoevgrad. [in Bulgarian]
- Asenova, I. V., & Andonova-Tsvetanova, Y. R. (2019). Examining handedness and sex-related effects on line-bisection in childhood. *Psychological Thought*, *12*(1), 111-119.
- Beste, C., Hamm, J., & Hausmann, M. (2006). Developmental Changes in Visual Line Bisection in Women Throughout Adulthood. *Developmental Neuropsychology*, *30*(2), 753–767.
- Bowers, D., & Heilman, K. M. (1980). Pseudoneglect: Effects of hemispace on a tactile line bisection task. *Neuropsychologia*, *18*(4-5), 491-498. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(80\)90151-7](https://doi.org/10.1016/0028-3932(80)90151-7)
- Corbetta, M. (2014). Hemispatial neglect: clinic, pathogenesis, and treatment. *Semin Neurol*, *34*(5), 514-23. doi: 10.1055/s-0034-1396005.34(5), 514-23.
- De Agostini, M., Curt, F., Tzortzis, C., & Dellatolas, G. (1999). Comparing left and right hand in line bisection at different ages. *Developmental Neuropsychology*, *15*(3), 379–394. <https://doi.org/10.1080/87565649909540756>
- Dobler, V., Manly, T., Atkinson, J., Wilson, B. A., Ioannou, K., & Robertson, I. H. (2001). Interaction of hand use and spatial selective attention in children. *Neuropsychologia*, *39*(10), 1055–1064.
- Failla, C., Sheppard, D., & Bradshaw, J. (2003). Age and responding-hand related changes in performance of neurologically normal subjects on the line-bisection and chimeric-faces tasks. *Brain and Cognition*, *52*(3), 353–363.
- Hausmann, M., Waldie, K. E., & Corballis, M. C. (2003). Developmental changes in line bisection: A result of callosal maturation? *Neuropsychology*, *17*(1), 155–160. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.1.155>
- Jewell, G., & McCourt, M. E. (2000). Pseudoneglect: a review and meta-analysis of performance factors in line bisection task. *Neuropsychologia*, *38*, 93–110. doi:10.1016/S0028-3932(99)00045-7
- Kaul, D., Papadatou-Pastou, M. & Learmonth, G. (2021). A meta-analysis of line bisection and landmark task performance in children. *Laterality: Asymmetries of brain, behaviour, and cognition*, <https://doi.org/10.1080/1357650X.2022.2147941>
- Parton, A., Malhotra, P., & Husain, M. (2004). Hemispatial neglect. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*, *75*, 13–21.
- Patro, K., Nuerk, H.-Ch., & Brugger, P. (2018). Visuospatial biases in preschool children: Evidence from line bisection in three-dimensional space. *J Exp Child Psychol.*, *173*,16-27.
- Scarlsbrick, D., Tweedy, J., & Kuslansky, G. (1987). Hand preference and performance effects in line bisection. *Neuropsychologia*, *25*, 695-699. doi: 10.1016/0028-3932(87)90061-3
- Varnava, A., & Halligan, P. (2007). Influence of Age and Sex on Line Bisection: A Study of Normal Performance with Implications for Visuospatial Neglect. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, *14*(6), 571-585.



## Research article

### GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PREFERENCE TO CONFLICT HANDLING STYLES AMONG GREEK ADOLESCENTS

Dimitrios Varsamis, Ph.D. students\*

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

Email: [dim-var@hotmail.com](mailto:dim-var@hotmail.com)

**Abstract:** The article presents the results of a study aiming to investigate gender-related differences in emotional intelligence (EI) and preference to conflict handling styles among Greek adolescents. A total of 142 Greek adolescents with age ranges of 16 to 18 years (31 male and 40 female) voluntarily participated in the study. The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test and Thomas-Kilmann conflict Mode questionnaire were used to investigate their Emotional Intelligence and conflict handling styles, respectively.

Gender-related differences in the level of EI, in the preference to conflict handling styles as well as in correlations between EI and its components and conflict handling styles were found.

**Keywords:** parenting styles, adolescence, emotional intelligence, conflict handling styles.

Emotional intelligence (EI) emerged as a major psychological construct in the early 1990s, as an ability based construct analogous to general intelligence. The term was introduced by Salovey and Mayer (1990) – the pioneers in the research of EI and defined it as “a form of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions” (Salovey & Mayer (1990: 189). Their postulate that subjects with high emotional intelligence possessed certain emotional abilities and skills related to appraising and regulating emotions in the self and others, nowadays are widely accepted. It was argued that subjects with high emotional intelligence could correctly perceive certain emotions in themselves and others and also regulate emotions in themselves and others in order to achieve different adaptive goals or emotional states (such as coping, motivation, or creative thinking). Therefore, Salovey and Mayer (1990) theorized that a unitary intelligence underlay those other skill sets, which they broke down into the following four “branches”:

- Identifying emotions on a nonverbal level;
- Using emotions to guide cognitive thinking;
- Understanding the information emotions convey and the actions emotions generate;
- Regulating one's own emotions, for personal benefit and for the common good.

Conflict handling style is a psychological construct closely related to the construct EI. A quite different and varying terminology is used to denote conflict handling styles (orientations, approaches, strategies, behaviors, and conflict-handling modes, and interpersonal conflict handling styles have been mostly cited under the title “conflict management” (Alakavuklar, 2007).

Usually, the preferences for certain conflict handling style/s that a person adheres to when becomes part of a conflict, are learned in childhood. “It can be viewed as (a) a characteristic of the person, much like a personality style; (b) types of conflict behavior or categories of behavior, and (c) communicative orientations that people adopt toward conflict.”(Alakavuklar, 2007: 322).

Thomas and Kilmann (1974) presented two analytically independent dimensions of behavior in conflict situations, namely, assertiveness (the attempt to satisfy one's own concerns) and cooperativeness

## **Varsamis, Dimitrios**

(the attempt to satisfy the concerns of others). On the basis of these two dimensions, five different conflict management styles were identified, namely:

- Competing behavior is both assertive and uncooperative. It is associated with forcing behavior and win-lose arguing.
- Collaborating behavior is assertive and cooperative. It has been identified with confronting disagreements and problem solving to find solutions.
- Compromising is intermediate in both assertiveness and cooperativeness. It is identified with the proposal of a middle ground.
- Avoiding behavior is unassertive and uncooperative and is associated with withdrawal and failure to take a position in a conflict situation.

Accommodating behavior is unassertive and cooperative; it is seen as an attempt to soothe the other person and seek harmony (Kilmann & Thomas, 1974; Thomas & Kilmann, 1978).

These styles are seen as general strategies or behavior that people use when dealing with conflicts.

The relation between EI and styles of handling interpersonal conflicts has long been in the focus of the researchers' attention. However, previous studies' data on the relationships between these two variables, as well as the effects of the individual's gender on these relationships, are inconsistent. For example, Ivshin (2001), found no significant relationship between these two variables, while Malek (2000), Goleman (1998), and Jordon and Troth (2002) found a statistically significant relationship between EI and strategies of handling conflict. Also, Ivshin (2001) and Malek (2000) reported no significant effects of gender on the relationship between EI and conflict management.

Present study aimed to identify dimensions of EI of Greek adolescents and to reveal their preferred conflict management styles with focusing whether there are significant effects of the adolescents' gender on the level of EI and the conflict management style preference, as well as on their relationships.

### **Method**

A total of 142 Greek adolescents with age ranges of 16 to 18 years (62 male and 80 female) voluntarily participated in the study. The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test and Thomas-Kilmann conflict Mode questionnaire were used to investigate their Emotional Intelligence and conflict handling styles, respectively.

### **Results**

Results from the Independent Samples T-test performed on the Mean scores (Mean, SD) on The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test and its four scales of the two gender groups – the group of boys and the group of girls, are presented in Table 1.

GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PREFERENCE TO CONFLICT HANDLING STYLES

Table 1. Independent Samples T-test' results on the Emotional Intelligence Test scores of the gender groups

	Boys			Girls			$t_{(140)}$ ; p
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
Emotional Intelligence	62	121,66	11,47	80	126,90	12,08	$t = -2.618$ ; $p = .010$
Perception of emotions	62	37,80	4,16	80	38,88	4,49	$t = -1.468$ ; $p = .144$
Managing own emotion	62	31,79	5,22	80	34,52	4,72	$t = -3.267$ ; $p = .001$
Managing other's emotion	62	30,75	3,66	80	30,95	3,53	$t = -.316$ ; $p = .753$
Utilization of emotion	62	21,48	2,82	80	22,11	3,20	$t = -1.220$ ; $p = .224$

As seen, at the group level, the girls demonstrated significantly higher EI ( $t = -2.618$ ;  $p = .010$ ) as well as significantly higher skills for managing own emotion ( $t = -3.267$ ;  $p = .001$ ) in comparison to boys. With regards the rest three factors of EI: Perception of emotions ( $t = -1.468$ ;  $p = .144$ ), Managing other's emotion ( $t = -.316$ ;  $p = .753$ ), and Utilization of emotion ( $t = -1.220$ ;  $p = .224$ ) the between group differences are slight and statistically insignificant.

Comparison of the results regarding the distribution of the participants in the two gender groups according to the level of EI (low, normal or high) (see table 2) showed statistically insignificant gender-related differences ( $\chi^2_{(2)} = 3.626$ ,  $p = .163$ , Cramer's  $V = .160$ ). As seen, the majority of boys and the majority of girls exhibited normal level of Emotional Intelligence as the percentage of these participants is the same in both groups. However, it is impressive, that although insignificant, the frequency of low EI was higher in the group of boys, and the frequency of high EI was higher in the group of girls.

Table 2. Distribution of the participants in the gender groups according to the level of their Emotional Intelligence

	Level of Emotional Intelligence					
	Low		Normal		High	
	N	%	N	%	N	%
Boys	8	12,9	46	74,2	8	12,9
Girls	4	5,0	60	75,0	16	20,0
Pearson Chi-Square, p, Cramer's V	$\chi^2_{(2)} = 3.626$ , $p = .163$ , Cramer's $V = .160$					

The results from the Independent Samples T-test performed on Mean scores (Mean, SD) on Thomas-Kilmann conflict Mode questionnaire of the two gender groups are presented in the next table 3.

As seen, statistically significant gender-related differences in the frequency of use of each of the five conflict handling styles, were found only regarding the Competing style ( $t = 2.343$ ;  $p = .021$ ), with more frequent use by the male group than by the female group. No significant between-group differences were found in the frequency of use of the rest four conflict handling styles: Collaborating style ( $t = -1.428$ ;  $p = .156$ ), Compromising style ( $t = -1.096$ ;  $p = .275$ ), Avoiding style ( $t = -.211$ ;  $p = .833$ ), and Accommodating style ( $t = -.013$ ;  $p = .990$ ).

Table 3. Independent Samples T-test' results on The Thomas-Kilmann conflict Mode questionnaire scores of the gender groups

Styles	Boys			Girls			$t_{(140); p}$
	N	M	SD	N	M	SD	
Competing	6 2	6,6 4	2,2 8	8 0	62	6,6 4	$t = 2.343; p = .021$
Collaborating	6 2	6,8 3	2,5 8	8 0	62	6,8 3	$t = -1.428; p = .156$
Compromising	6 2	5,6 4	1,8 2	8 0	62	5,6 4	$t = -1.096; p = .275$
Avoiding	6 2	4,8 0	2,2 3	8 0	62	4,8 0	$t = -.211; p = .833$
Accommodating	6 2	6,0 9	1,5 6	8 0	62	6,0 9	$t = -.013; p = .990$

In addition, comparison of the ranking order of the conflict handling styles in terms of their preferred use revealed that at the group level, the most preferred conflict handling style for both gender groups is the Collaborating style, and the least preferred conflict handling style is the Avoiding style. Therefore, no gender-related differences regarding the most preferred and the least preferred conflict handling style were found. The results of the correlation analyses of the male adolescents' group are presented in table 4. As seen there was a moderate positive linear relationship between EI and Competing style and Collaborating style, and a moderate negative linear relationship between EI and Avoiding style and Accommodating style, which means that the higher EI in male adolescents is associated with more frequent use of Competing and Collaborating conflict handling styles and less frequent use of Avoiding and Accommodating conflict handling styles.

Table 4. Correlations between EI and its components and conflict handling styles for the male adolescents' group

	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)				
	Competing	Collaborating	Compromising	Avoiding	Accommodating
Emotional Intelligence	.353** (.005)	.535** (.000)	-.060 (.643)	-.577** (.000)	-.495** (.000)
Perception of emotions	.272* (.032)	.494** (.000)	-.239 (.062)	-.453** (.000)	-.282* (.027)
Managing own emotion	.326** (.010)	.277* (.030)	.009 (.943)	-.408** (.001)	-.365** (.004)
Managing other's emotion	.178 (.167)	.378** (.002)	.095 (.463)	-.314* (.013)	-.547** (.000)
Utilization of emotion	.164 (.202)	.410** (.001)	-.052 (.688)	-.415** (.001)	-.222 (.083)

## GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PREFERENCE TO CONFLICT HANDLING STYLES

Regarding the components of EI, the results showed a moderate positive linear relationship between Perception of emotions and Collaborating style, a weak positive linear relationship between Perception of emotions and Competing style, a moderate negative linear relationship between Perception of emotions and Avoiding style, and a weak negative linear relationship between Perception of emotions and Accommodating style, which means that the higher Perception of emotions in male adolescents is associated with more frequent use of Collaborating and Competing conflict handling styles and less frequent use of Avoiding and Accommodating conflict handling styles.

A moderate positive linear relationship between Managing own emotion and Competing style, a weak positive linear relationship between Managing own emotion and Collaborating style, a moderate negative linear relationship between Perception of emotions and Avoiding style and a weak negative linear relationship between Managing own emotion and Accommodating style, were found. That means that the higher Managing own emotion in male adolescents is associated with more frequent use of Competing and Collaborating conflict handling styles and less frequent use of both Avoiding and Accommodating conflict handling styles.

A moderate positive linear relationship between Managing other's emotion and Collaborating style, a moderate negative linear relationship between Managing other's emotions and Accommodating style, and a weak negative linear relationship between Managing other's emotion and Avoiding style, were found. That indicates that the higher Managing other's emotion in male adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of both Avoiding and especially Accommodating conflict handling styles.

Pattern of the results showed a moderate positive linear relationship between Utilization of emotion and Collaborating style, and a moderate negative linear relationship between Utilization of emotion and Avoiding style, which means that the higher Utilization of emotion in male adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of Avoiding conflict handling style.

The results of the correlation analyses of the female adolescents' group are presented in table 5. As seen, there is a moderate positive linear relationship between Emotional Intelligence and Collaborating style, and a moderate negative linear relationship between Emotional Intelligence and Avoiding style, which means that the higher emotional intelligence in female adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of Avoiding conflict handling style.

Regarding the components of Emotional Intelligence, the results of female group showed a moderate positive linear relationship between Perception of emotions and Collaborating style and a weak negative linear relationship between Perception of emotions and Avoiding style, which means that the higher Perception of emotions in female adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of Avoiding conflict handling style.

*Table 5. Correlations between EI and its components and conflict handling styles for the female adolescents' group*

	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)				
	Competing	Collaboratin g	Compromisin g	Avoiding	Accommod a- ting
Emotional Intelligence	.012 (.916)	.348** (.002)	.092 (.415)	-.366** (.001)	-.200 (.076)
Perception of emotions	-.117 (.302)	.397** (.000)	.018 (.874)	-.284* (.011)	-.062 (.582)
Managing own emotion	.122 (.283)	.232* (.039)	.144 (.203)	-.301** (.007)	-.327** (.003)
Managing other's emotion	-.003 (.978)	.298** (.007)	.059 (.600)	-.287** (.010)	-.547** (.000)

Utilization of emotion	.125 (.268)	.091 (.421)	.004 (.973)	-.279* (.012)	-.201 (.074)
------------------------	----------------	----------------	----------------	------------------	-----------------

The results showed a moderate negative linear relationship between Managing own emotion and Avoiding and Accommodating styles, and a weak positive linear relationship between Managing own emotion and Collaborating style, which means that the higher Managing own emotion in female adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of both Avoiding and Accommodating conflict handling styles.

Pattern of the results showed a weak positive linear relationship between Managing other’s emotion and Collaborating style, a moderate negative linear relationship between Managing other’s emotion and Accommodating style, and a weak negative linear relationship between Managing other’s emotion and Avoiding style, which means that the higher Managing other’s emotion in female adolescents is associated with more frequent use of Collaborating conflict handling style and less frequent use of both Avoiding and especially Accommodating conflict handling styles.

Regarding the component “Utilization of emotion”, there was a weak negative linear relationship between Utilization of emotion and Avoiding style, which means that the higher Utilization of emotion in female adolescents is associated with less frequent use of Avoiding conflict handling style

**Discussion**

Present study’s results revealed that at the group level girls demonstrated significantly higher EI and better abilities for managing own emotion in comparison to boys. These results agree with the results reported by Katyal and Awasthi (2005) as well as with Brenner and Salovey’ findings (1997) that the use of emotion-regulation strategies increased with age and differed by gender, girls are better to regulate negative emotions than boys.

No gender-related differences were found in the ranking order of the conflict handling styles in terms of their preferred use: for both gender groups the most preferred conflict handling style was the collaborating style and the least preferred conflict handling style was the avoiding style. The group of boys, however, significantly more frequently used competing style in comparison to the group of girls.

Gender-related differences in correlations between EI and its components and conflict handling styles were found. The results showed that girls with higher EI and better skills of perception of emotions, managing own emotion, and managing other’s emotion more often use collaborating conflict handling style and less often use avoiding style. Furthermore, especially girls with better skills of managing own emotion and managing other’s emotion less often use accommodating conflict handling style, and girls with better skills of utilization of emotion less often use avoiding conflict handling style. Regarding the male group the results showed that the boys with higher levels of EI and its two components perception of emotions and managing own emotion more often use collaborating and competing conflict handling styles and less often use avoiding and accommodating styles. In addition, boys with better skills of managing other’s emotion more often use collaborating conflict handling style and less often use avoiding and accommodating styles, and boys with better skills of utilization of emotion more often use collaborating conflict handling style and less frequent use avoiding conflict handling style.

Therefore, comparisons of the results of the two gender groups revealed both similarities and differences between Greek boys and girls in the patterns of correlations between emotional intelligence and its components and conflict handling styles. in both boys and girls, higher levels of emotional intelligence and its components perception of emotions, managing own emotion, and managing other’s emotion are related to more frequent use of collaborating conflict handling style and less frequent use of avoiding conflict handling style. Also, in both boys and girls, better abilities of managing own emotion and managing other’s emotion are related to less frequent use of accommodating conflict handling style, and better abilities of utilization of emotion are related to less frequent use of avoiding conflict handling style. regarding gender-related differences, only in boys (but not in girls), higher levels of emotional intelligence and its components perception of emotions and managing own emotion are related to more frequent use of competing conflict handling style. Only in boys, higher levels of emotional intelligence



## GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PREFERENCE TO CONFLICT HANDLING STYLES

and better abilities of perception of emotions are associated with less frequent use of accommodating conflict handling style. Only in boys better abilities of utilization of emotion are related to more frequent use of collaborating conflict handling style.

In conclusion, we may summarize that our results support the suggestion that gender has moderating effects on the relations between EI and conflict handling styles among Greek adolescents – findings that may be applied in the development of intervention programs for development of emotional intelligence and conflict management among adolescents.

### References

- Alakavuklar, O. N. (2007). Interpersonal conflict handling styles: The role of ethical approaches. Thesis Business Administration.  
[https://www.researchgate.net/publication/290394722\\_Interpersonal\\_conflict\\_handling\\_styles\\_The\\_role\\_of\\_ethical\\_approaches](https://www.researchgate.net/publication/290394722_Interpersonal_conflict_handling_styles_The_role_of_ethical_approaches)
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168–195). Basic Books.
- Goleman (1998)
- Ivshin, E. (2001). The study of the meaning of work, emotional intelligence and conflict styles in the workplace in the 21st century. Dissertation Abstracts International, 62 (02B),1127.
- Jordan P., & Troth, A. (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance* 17(2), 195-218. DOI: 10.1207/s15327043hup1702\_4
- Karanbir, S. & Kapur, S. (2015). Gender difference in relation to emotional intelligence and conflict among Elite boxing players. *Saudi Journal of Sports Medicine*, 15(3), 276. Gale OneFile: Health and Medicine, link.gale.com/apps/doc/A427941257/HRCA?u=anon~f52a42cf&sid=googleScholar&xid=414a8a13. Accessed 12 Sept. 2021.
- Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of human ecology* (Delhi, India) 17(2). DOI: 10.1080/09709274.2005.11905771.
- Malek, M. (2000). *Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles*. Dissertation Abstracts International, 61(5-B), 2805.
- Özdemir, A., Ösecik, M., Kök, S. B. (2019). The Relationship Between Emotional Intelligence Dimensions And Conflict Management Strategies Of Academics In Selected Turkish Universities. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4765/65507>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imag. Cogn. Persona*. 9, 185–211.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments of conflict behavior. *Psychological Reports*, 42, 1139-1145.



---

## Research article

### A MIXED METHODS RESEARCH FOR SCHOOL COUNSELLING AND PROFESSIONAL GUIDANCE: CASE STUDY OF AN ADOLESCENT WHO HAD EXPERIENCED VERBAL BULLYING AND DISORDERED EATING

**Eleni Stathopoulou, Ph.D. Student\***

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

Email: [elestathopoulou@yahoo.gr](mailto:elestathopoulou@yahoo.gr)

#### **Abstract**

*The purpose of this study was to describe a case study concerning school counseling and career guidance of a teenager who had experienced trauma from past bullying experiences and therefore had adopted disordered eating habits. While these conditions no longer exist, she is nevertheless distinguished by her low sense of self-reliance, which is a barrier to deciding on an appropriate career choice. These results are based on the uniqueness of the case study, which helped highlight how factors such as disordered eating and bullying affect future career choices. This case study describes the use of a psychometric tool for the assessment of an adolescent girl who had experienced trauma. The methodology was mixed and was based on the administration of a psychometric vocational guidance tool as well as an interview. The results highlighted the student's understanding of her potential, her sense of self-reliance, which was enhanced, helping her in decision-making, and her career was planned according to her values and preferences.*

**Keywords:** *bullying, school counseling, trauma, vocational guidance.*

#### **Introduction**

Counseling and vocational guidance involve the support of the individual in short-term sessions so that the person can understand his or her skills to decide on the choice of profession. In this context, the person could use the dynamics that have been developed during the sessions to develop an individual plan of action that can meet his or her personal needs. School counseling is a trend of adaptation from psychodiagnostic assessment to the provision of counseling services by counseling psychologists, aimed not only at primary but also at secondary prevention.

##### Theoretical background

A combined application of professional development theories was adopted when conducting career guidance counseling sessions. The objectives set by P. during the first counseling and career guidance session placed her in the "Exploration" phase of Super's career development theory, during which, through attending work-related courses and work experiences, she tries to understand how to obtain the desired career. Recognizing this stage helped guide P. to crystallize through developing and planning a specific work goal, concretizing generalized preferences, making a specific choice, and realizing some of her work aspirations through a specific action plan, in which training and steps towards cultivating and securing the desired career were identified.

The life planning model was also utilized as a counseling approach (Maree, J. G. 2010) to help P. gain greater awareness and confidence in her studies, career, and life course. Savickas explains that a narrative is useful when it helps people develop awareness to make choices. People use stories to make sense of their lives, and in this context, they can be guided and reflect upon their actions (Savickas, 2015). P needed help to make sense of her life without her grandmother. This approach inspired P. to express her purpose, state new intentions, and commit to the process. Although P. knows that she wants to contribute

## **Stathopoulou, Eleni**

socially through her profession, she is nevertheless worried of leaving to study and work outside Attica, which is emotionally burdening her since she is related to a person living in Attica. After the counseling sessions, P. understood that her studies could be done in Attica.

The theory applied to P's educational and work concerns was Holland's theory of work choices (Holland's six personality types). It will be beneficial to apply it to P.'s case because it is one of the most widely known and applied theories, as it offers a foundation that can be applied to most populations (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2014). This theory emphasizes the here and now, and emphasis was also placed on the factors, in P's case, that influence her choices. P. is aware of her interests; she is already oriented to the First Orientation Group and the First Science Field in the General High School, and she knows what personality traits she wants her educational and work choices to reflect. Although she is cognitively characterized by implanted stereotypes that function to limit her development, she is highly self-aware enough to have identified them on her own and is willing to work therapeutically. She desires an educational and professional choice that does not act as a limiting factor but enables her to broaden her horizons. She is also swayed by internal searches to focus purposefully in the light of her maturation on a personal and relational level since she knows that her educational and work choices will be in her place of residence.

Holland's theory assumes that most individuals fall into six personality types: pragmatic, research, artistic, social, entrepreneurial, and conventional (Holland, 1997). In P.'s case, coding her personality into three of the six personality types will open up new horizons of options at the work level for her to decide which academic studies to pursue. Holland's theory aims at finding a suitable work environment that matches the personality of the person concerned so that she is more satisfied and successful (Holland, 1997). Thus, according to the theory, P. will be assisted in her job choice according to her personality type as well as in alternative job choices.

Holland understands and focuses on the present and the influence of the environment on job choice (Holland, 1997). This theory helped me as a counselor to guide P. in broadening her choices within the zone she has chosen in the first disciplinary field (humanities, law, and social sciences), in determining the dynamics of her choices according to her personality, and in finalizing her choices. According to her background, strong influences from her surroundings, in which they are all scientists, can be seen, so P. was oriented to become a scientist with a particular influence from her grandmother's profession, who was a Professor of Psychology at a university. Certainly, the influence of these influences was not linear, but the influence of her environment motivated her to achieve high learning outcomes and have such performance anxiety that she sought professional guidance. Additional personality traits are expressed in this theory, such as her communicative disposition and her need to gain prestige while being independent in how she pursues her profession.

Furthermore, Krumboltz's Social Learning Theory was used, which analyses how an individual can make professional decisions based on learning experiences (Krumboltz, Foley, & Cotter, 2013). This theory is based on four central elements that influence a client's career choice: genetics, environmental conditions and events, learning experiences, and task approach skills (Krumboltz, Foley, & Cotter, 2013). These elements combine to form the individual's belief system. The counselor will identify these strengths and weaknesses and make an effort to understand the client and their perception of themselves. In P's case, problems were identified in her self-perception, and learning experiences were identified that can be applied when introducing skill-building that will reframe her perspective.

At the same time in all sessions, P. was suffering from transition anxiety from secondary to tertiary education and from performance anxiety, which was addressed through the humanistic approach of counseling (Schneider & Leitner, 2002), in which the client experiences the convergence of the inner and outer self, which will enhance his or her self-confidence to overcome beliefs and emotional difficulties that act as barriers when deciding on studies and job choice. Through the process, P's emotions and beliefs were sorted out to establish a climate of trust, where she ultimately felt safe to express herself and develop to such an extent that she felt ready to realize her academic and career aspirations through a plan of action (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2014).

# A MIXED METHODS RESEARCH FOR SCHOOL COUNSELLING AND PROFESSIONAL GUIDANCE

## **Research design**

### ***Questions***

Will the teenager be able to crystallize her career interests in line with her expectations?

Do her work interests match her personality traits?

Will a short-term program of vocational counseling and guidance sessions enable her to make a professional decision?

How have you perceived the counseling and career guidance processes?

Which are her feelings after administering the psychometric tool?

## **Method**

### ***Sample***

An adolescent girl was selected who had been verbally bullied in the past and had developed disordered eating patterns as a result. These conditions no longer exist, and although at first sight, she has characteristics that could act as a counteracting factor to the trauma, i.e., excellent performance at school and a supportive family and home environment, it seems that her past experiences have reduced her self-confidence to such an extent that they affect her inability to choose a profession (Appendix A).

### ***Procedure***

This study adhered to the ethical and conduct requirements of research. A consent form was signed by both parents, as well as the adolescent herself, to take part in the research. The adolescent and her parents were informed of their voluntary participation in the research, the confidentiality of their anonymity, and the assurance that the results would be used exclusively for research purposes. After the collection of consent forms, three sessions of school counseling and vocational guidance were conducted. In the first session, the objectives of the career guidance counseling sessions were set, and the history of the case study was recorded. In the second session, the psychometric instrument was completed by the adolescent, and the results were explored. In the third session, a joint action plan for the implementation of the professional decision was written down, as was the method of monitoring the results.

### ***Measurement***

For the present study, the mixed method was used, consisting of the quantitative method through the administration of a psychometric tool, an interesting test of the E.O.P.P.E.P., and the qualitative method through an interview to investigate her experience of school counseling and career guidance sessions. The first three research questions in order were explored through the quantitative method, while the last two questions in order were explored through the qualitative method.

### ***E.O.P.P.E.P. Test for Interests***

For the present case study, the interest test of the National Organization for the Certification of Qualification and Vocational Guidance (E.O.P.P.E.P.) was chosen. It is a self-report questionnaire consisting of 60 statements and a four-answer scale. This choice of the test was based on the flexibility of conducting the test asynchronously through the E.O.P.P.E.P. web portal and on the fact that it is a free tool that reduces the effort and time of the job development process by matching interests with a wide range of options involving occupations. This test has the following psychometric characteristics: a) reliability (0.90-0.94), which is satisfactory, while in repeated measurements a reliability of 0.76-0.89 is achieved. Regarding its validity concerning the criterion (professional preference and choice of studies), it is at moderate levels, while the concurrent validity is met because there are satisfactory indicators.

It is argued in the literature that an assessment based on this psychometric tool for professional development provides an appropriate orientation background for the selection of appropriate interventions (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2014). It can be applied to all population groups with a variety of skills. This option also helps reorient the client's personality and verbal communication to understand them holistically. Still, the provision of this test can determine the attitude of the client to such an extent that he or she feels secure that the alternatives can be confirmed since different types of clients in

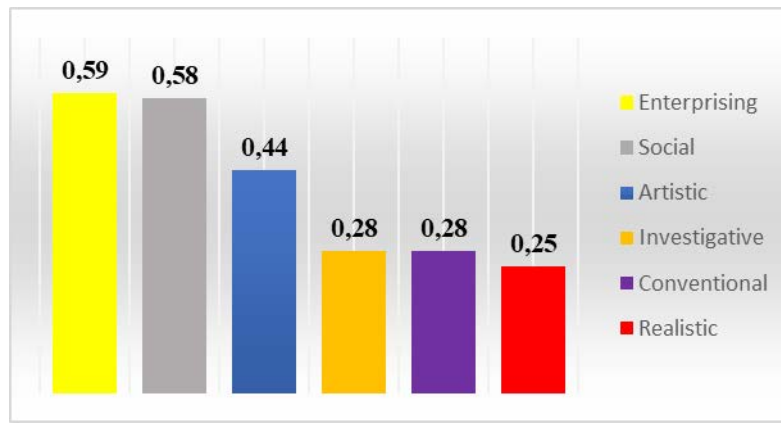
## Stathopoulou, Eleni

different work positions complete it because although they experience multiple obstacles in terms of achieving studies and work, nevertheless, in the end, it guides them effectively. Also, the use of this test enables the quantification of data and gives the impression of reliability and confidence that a solution will be found, thus further tightening the alliance between counselor and counselee.

### Results

Regarding the first research question, it is observed that the consultant crystallized her interests according to her expectations. Completing Holland's test for interests, it is observed that the consultant is in the color triangle of Enterprising type (59%), Social type (58%), and Artistic type (44%), while she is in the 28% of the Investigative type, 28% of the Conventional type and 25% of the Realistic type (Figure 1).

Figure 1. The results of the six personality types



The second research question that will be examined with Holland's six types of theory is whether P., in describing her work interests, is describing her personality traits. With the Enterprising, Social, and Artistic types describing her personality being highly ranked concerning the general ranking, as well as the three types being close to each other, her personality is more consistent.

Her results are highly differentiated because the student is in the color triangle of Enterprising (59%), Social (58%), and Artistic (44%), while she is in the 28% of Investigative type, 28% of the Conventional type, and 25% of the Realistic type.

It was also at this point that P. realized that her personality outcomes are congruent not only with the work environment she wishes to work in but also with the work environment where her intimate environment is employed. In the business press, P. confirmed that she is interested in entrepreneurship and risk-taking. In the social type, P. is interested in helping people and listening to them. While of the artistic type, she expressed her interest not so much in art and music but in the need to incorporate characteristics of creativity and independence into her professional career.

The second meeting sought to reach the third question. Specifically, a very in-depth study was carried out by the counselee of the results proposed by the E.O.P.P.E.P., and through using of brainstorming by the counselor, P. ranked hierarchically the professions that would interest her based on the characteristics of the professions related to her identity and her desires. This technique then had the effect of 'unblocking her emotionally' and ranking them from least preferable (see point 3) to most preferable (see point 1) as follows:

1. Psychologist, because she feels it is a profession that will help her contribute on a social level.
2. Career guidance counselor, realizations made during counseling and guidance sessions, and
3. A lawyer who, although she likes her profession, feels she cannot express herself through lies to support someone.

## A MIXED METHODS RESEARCH FOR SCHOOL COUNSELLING AND PROFESSIONAL GUIDANCE

In the hierarchical presentation of the results, the P. further targeted the necessity of combining them. The counseling sessions resulted in the outcome that P. wishes to pursue studies in psychology. These studies will form the basis for her to see through the action plan (see pp. 12–13) what specialization services she will offer as a career guidance counselor, a disciplinary psychologist, or both.

At this point, she realized that the professions she would be least interested in are hierarchical:

1. Teacher: She reiterated what she had said at the first meeting when taking the history, that the classroom is a routine that no longer satisfies her.
2. Journalist: She reiterated what she had said in the first meeting when taking a background, that although it is a communicative profession, she feels that it will not provide her with the full range of options to become a journalist, and she feels that it will not give her the scientific and social prestige she seeks.
3. All professions related to managing and advising money, such as investment advisor, insurance consultant, etc. These were excluded based on the criteria that excluded the fourth science field of economics and information technology and the corresponding orientation group in high school. At this point, she realized that entrepreneurship (the type that scored higher) would interest her more in the context of developing a career under which she could offer counseling and therapeutic services, e.g., becoming a therapy center owner.
4. Communicator, because he hates public speaking.

Regarding the fourth research question of how the consultant perceived the process of administering the psychometric tool, this result was obtained (Figure 2):

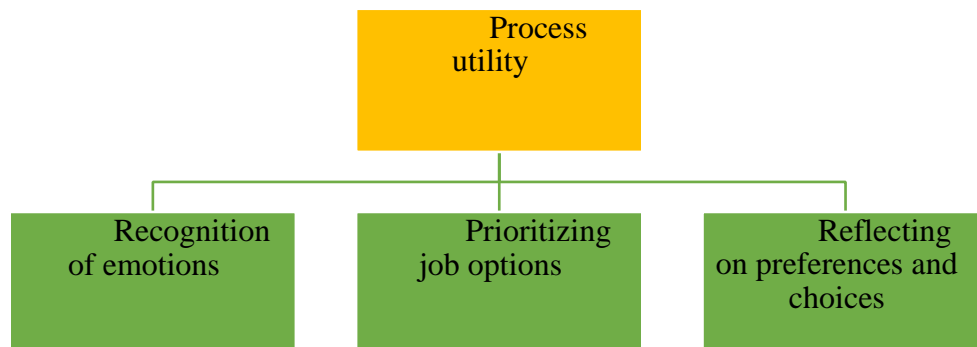
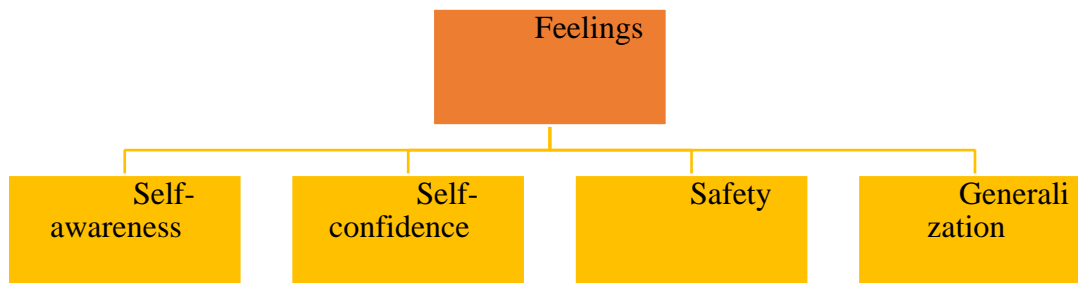


Figure 2. Mapping the usefulness of school counseling and career guidance.

### *Utility of the process*

P. found the school counseling and career guidance process useful in i) describing and identifying her personal feelings and characteristics; ii) prioritizing her influences and work choices; and iii) reflecting on herself from different perspectives.

Regarding the fifth research question regarding the feelings of the counselee after the procedure, the following result was obtained (Figure 3).



## Stathopoulou, Eleni

Figure 3. Mapping of feelings after the process of school counseling and career guidance sessions

### **Self-awareness**

So, while she felt she knew herself well, she had not understood all the personal aspects involved in her choice of studies and profession, which determined her at the time of the test results. This was because she was presented with self-awareness challenges that prioritized her interests. She discovered new job options that she had not realized were appropriate for her. The counselor saw her options according to her type and helped her emerge and quantify desires that she unconsciously could not understand. She now understood how she had experienced bullying and disordered eating as trauma when this was now in the past.

### **Confidence**

She now feels confident for her career, the studies she wants to pursue, and the job roles she imagines herself in.

### **Security**

Determining career choices based on Holland's theory made her feel secure because it defined her among infinite choices.

### **Generalization**

The consultant felt that to generalize her skills in resolving intimidating conflicts.

The results of the P. are consistent with the information that had been set by the background. It is observed that the prioritization of the outcomes in terms of the appropriate choice of occupation satisfies deeper needs such as helping people, giving her communicative, scientific, and social prestige, and providing the choice of whether to be dependent on an employer while allowing her independence in terms of hours. In addition, she wishes to be educationally and subsequently professionally located in an area that will provide her with positive experiences.

### **Action plan and monitoring**

In the third and last counseling and career guidance meeting, an action plan for P was developed together with the counselee. It was considered important that the objectives be specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound within a specific period. She was given instructions for completing and explaining the individual modules of this plan. The recording of goals was visualized to record the progress of P. According to the gradient hypothesis towards the goal, an increase in the level of effort is expected depending on how close one feels to its completion. This will be exploited through the creation of a checklist, which will include the completion of activities that can be easily checked. The cross-walking activities will be divided into categories, and the action plan will be formulated in an electronic format, to which the PI will add or subtract lines from the table below:

Table 1. Action plan

<b>Name: P.</b>	P
<b>Skills I already have:</b>	Employability
	Ambition
	Persistence
<b>I fall short in:</b>	1) Self-confidence
	2) Know-how
<b>Long-term objectives:</b>	
<b>1.</b>	<b>To graduate from the Department of Psychology</b>

A MIXED METHODS RESEARCH FOR SCHOOL COUNSELLING AND PROFESSIONAL GUIDANCE

2.	<b>To choose an appropriate master's degree to acquire a specific specialization</b>
3.	<b>To acquire skills, educational work experience is required for the profession of psychologist, such as cultivating empathy, attending appropriate seminars, etc.</b>
4.	<b>To become a psychologist, entrepreneur, and owner of a therapy center or a training center for professional psychologists.</b>
<p><b>Medium-term goal:</b> To succeed in the Department of Psychology at a university or college  <b>Short-term goals:</b> 1) to study systematically for the National Examination and 2) to work on the following ideas:  <b>Time interval:</b> daily engagement</p>	

<b>Where you are now:</b>	
<p>1) I wish to become a psychologist,                  2) I already have excellent grades in my courses: Ancient Greek: 19, Latin: 20, Literature: 20, Modern Greek: 19, and History: 20.</p>	
<b>Ideas:</b>	<p>1) In the presence of the consultant, there has already been an attempt to actively engage in the investigation of information via the internet, on the E.O.P.P.E.P., on the web portal of the Ministry of Education and Religious Affairs, and the websites of the academic psychology departments of public universities in Attica (E.K.P.A. and Panteion), as well as on the websites of private colleges in Attica.</p> <p>2) The different academic rights and the equalized professional rights of the psychology department compared to those of a college have already been investigated through the respective websites.</p> <p>3) A live visit to a public university of the Department of Psychology and to a private college of psychology, where, in the presence of my parents and accompanied by a written list of questions already prepared in a counseling session, we will talk to the University and College Liaison Department and the counselors, who will show me around the university and explain some aspects of the curriculum.</p> <p>4) In a month, I will be attending an event at Public University Bay where entrepreneurs will be in attendance.</p> <p>5) At the same time, through the use of the internet and with the consent of my parents, I will get in touch with groups of working psychologists.</p> <p>6) Also, for one week, I will be job shadowing, following, talking, and doing small jobs with psychologists and counselors</p>



**Stathopoulou, Eleni**

	in Attica.		
	7) During the summer, I will be volunteering at foundations that work with different population groups to determine which ones I am most interested in.		
<b>How to reach your goal:</b>	1) I will be studying for the Panhellenic Exams.		
	2) I will work on my ideas.		
	3) I will systematically and asynchronously monitor websites related to the profession of psychology.		
<b>Work schedule:</b>			
1.			
2.			
3.			
4.			
<b>Unexpected events:</b>			
1. Description of an unexpected event:	self-confidence	uncertainty	sense that it should be further cultivated.
curiosity			
persistence			
flexibility			
optimism			
risk-taking			

**Conclusion**

P.'s school counseling and career guidance process helped her reframe her goals and, in this context, to explore and create new educational and employment opportunities. P. is interested in becoming a psychologist, a profession that she will use to feel personal satisfaction, and through targeting the appropriate master's degree and appropriate further training and seminars, she will be able to enhance her skills so that she can enter private practice and work in her place of residence. Having applied a combination of theories, it was observed that Holland's theory of the six personality types is characterized by benefits, such as the concretization of options according to personality type, but also some weaknesses. Concerning the latter, although job options are provided through the listing of occupations, opportunities may nevertheless be overlooked, appearing outside the table where occupations are categorized. This tool raised concerns as to whether it acted as a self-fulfilling prophecy of job choice that fit the code. If it was possible to repeat the sessions, it would have been beneficial if the sessions were not held at midday when the student felt tired, but at times when she felt well rested. It became impossible to find such times owing to her busy schedule in preparation for the National Examinations, but the possibility is emerging that meetings at more suitable times would be more effective. From the whole process and its results, it can be concluded that the psychometric tool is helpful, but it would be interesting to test the Ariston Test in combination with other weighted psychometric tools, such as the Revised Olweus bully/victim questionnaire and the Eating Disordered Attitude (EAT 26), which would contribute to the comparison with the already existing results of the interest test.

**References**

- Amundson, N.E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2014). *Essential elements of career counselling* (Third Ed.). n.p.: Pearson Education, Inc.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 15–26 Retrieved January 19, 2023, from <http://search.proquest.com.library.capella.edu/docview/1325039954?accountid=27965>.
- Maree, J. G. (2010). A brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling. *Journal of Psychology in Africa*, 20, 361–368.
- Miller, J. H. (2004). Extending the use of constructivist approaches in career guidance and counseling: solution-focused strategies. *Australian Journal of Career Development*, 13, 50–59.
- Savickas, M. (2015). *Life-design counselling manual*. ISBN 13: 978-0-578-16546-2. Retrieved January 19, 2023, from <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>.
- Schneider, K. J., & Leitner, L. M. (2002). Humanistic Psychotherapy. In M. Hersen, & W. Sledge (Eds.), *Encyclopedia of psychotherapy* (pp. 949-957). Academic Press.

## Appendix A

### Clinical history

During the first series of meetings, background information was taken, and the goals of the consultant were explored. My counselee, P., 17 years old, has earned time at school, resides in Attica, and is from a well-off family.

P. is 1.70 cm and 50 kg and has no history of eating disorders during her childhood or later adolescence. No family history of eating disorder problems was identified in her family history either. She had developed healthy eating choices and had never developed disordered eating attitudes towards food until the age of 16. For six months, however, she was subjected to only verbal and not any other type of bullying at school because she excels every year. The result of the bullying was that the student experienced stress, anxiety, and depression, emotions that she externalized through disordered eating. The disordered diet she had adopted, consisting of fast food, lots of sweets, etc., lasted for a few days and did not affect her body weight but rather affected her inability to feel secure and optimistic so that she could focus on her choice of future profession. In her childhood, she had not been subjected to any form of bullying, and for the first time, she started a strong kind of bullying at the age of 16, focusing on her grade superiority over the rest of the class. The pupil only erupted through hyperphagic episodes at times when she was subjected to bullying. She was recently seen by a nutritionist, who diagnosed that not all the conditions to be diagnosed with an eating disorder are met because the student has now changed schools, does not suffer these bullying experiences, and her diet is now balanced, which requires psycho-emotional strengthening, hence the referral to a counseling psychologist.

P.'s hobbies are reading mystery books and dancing, which helps her emotionally unload, but she would not like it as a profession. She is looking for help in choosing a school and a profession that would give her, among other things, scientific prestige.

She is not opposed to traveling, but ideally, she would prefer her studies, which will lead her to her future profession, to be in Attica.

During her childhood, she wanted to help people in her environment and become a teacher, but at the age of 12, she felt that the classroom was a routine that no longer satisfied her. Later, she wanted to become a journalist, which is a communication profession, but she feels not only does not provide her with the full range of options to pursue a private profession but will not give her the scientific and social prestige she seeks.

However, with time, she matured more and decided to choose the kind of education she would get and the profession she would pursue to give an outlet to her interests. She also considers it important that the profession she will pursue should provide opportunities both in the context of dependent work and private work in her own office, without having so far clarified and targeted a specific professional

## **Stathopoulou, Eleni**

field. Her future aspirations concern education and a career that requires a type of personality and skills characterized by educational and professional qualities that involve social interaction and cooperation, as well as the possibility of choosing whether or not to be dependent on an employer while allowing her independence in terms of working hours. In addition, she wishes to be in an educational and, subsequently, professional environment that offers her positive experiences.

To this day, she has not volunteered in any sector to gain work experience but only worked for a month last summer in her uncle's cafeteria, a work experience that did not satisfy her because, although it was a social profession, it tired her physically.

All her life, she has been labeled the "smart one" and her intimate environment routinely cautions her to maintain her high scores so as not to "throw away her talents". Although she already feels emotionally and cognitively mature, this pressure from her social environment does not give her the space and peace of mind to reflect on her real needs to seek out experiences and choices that enable her to develop herself.

P. focused attention on her emotional state, which she described as particularly stressful for her transition from secondary to tertiary education, and she is trying to orient herself in a specific field so that she is further motivated to achieve high grades in the Panhellenic Examinations and to have the possibility of an educational choice that will lead her to a job that is in line with her personality and does not limit her flexibility of choices.

P. seeks counseling and professional guidance, from which she will get to know herself even better and be psycho-emotionally strengthened, starting by finding a suitable profession, which will give her self-confidence and resilience; skills that will be generalized in solving bullying behaviors, which she is experiencing and which she currently feels are sabotaging her. A clear plan of action will emerge to guide her in finding the studies and profession she will pursue in the future, as well as exploring alternative options in the field she will target as a result of the career counseling and guidance sessions.



---

## Research article

### DISPOSITIONAL OPTIMISM IN GREEK AND BULGARIAN SENIOR ADULTS: A COMPARATIVE CROSS-CULTURAL STUDY

**Konstantina Gkadziora, Ph. D. student\***

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

Email: [em\\_konstantina21@yahoo.gr](mailto:em_konstantina21@yahoo.gr)

**Abstract:** The article presents the results of a study aiming to compare the level of dispositional optimism between Greek and Bulgarian senior adults. 165 Greek senior adults (89 women and 76 men), and 147 Bulgarian senior adults (86 women and 61 men), aged 60 – 89 years, were examined with the Life Orientation Test-Revised (LOT-R) (Schiefer, Carver & Bridges, 1994), which is a widely used instrument for measuring dispositional optimism. The results revealed significant between-group differences in the level of dispositional optimism with the Greek elderly sample demonstrating higher dispositional optimism in comparison to the Bulgarian elderly sample.

**Keywords:** dispositional optimism, senior adults, cross-cultural comparison.

#### Introduction

Life Orientation refers to the extent to which individuals are optimistic about their life and future. Studies' results showed that the level of optimism was related to the subject's mental and physical health and the low levels of optimism were a risk factor for the emergence and persistence of mood and anxiety disorders (Bates, 2015). Also there were evidence that optimism correlated with the person's lifestyle, with the effectiveness of coping strategies the person uses, with the person's adaptation styles and quality of life, and other psychological phenomena (for a review see Conversano et al., 2010).

Actually, the literature review outlined three main approaches in conceptualizing optimism. The first approach is related to the research of Scheier and Carver (1985). They introduced the term “dispositional optimism”. These authors viewed optimism as a personality trait that influences the manner in which an individual rationalizes, "reprocesses" and accepts negative life events and challenges, but also life in general. Therefore, optimism is seen as a stable feature of a person, that impacts the manner that individuals use in assessment and management of their daily activities. Logically, people with a high level of optimism have a positive attitude towards life, have a higher resistance to stress, use more effective strategies for coping with stressful events, and have better health (Scheier & Carver, 1985).

The second approach to researching and conceptualizing optimism is associated with the names of Peterson and Seligman (1987). In the focus of their research approach is the attempt to understand the psychological basis of the antipode of optimism, namely pessimism. In this framework the researchers considered optimism as an attributional style, the main features reflected in the following beliefs: negative life events are not permanent; negative life events are external and are not the responsibility of the person; negative life events are specific (i.e. every negative event happens only to itself, separately,

without connection and influence on the total life of the given person). In this context of conceptualizing optimism, optimistic people are people who have the attitude that good things in life are more frequent and more lasting than bad things, that they themselves can avoid bad things in life, and if they happen to them - can cope with them (Peterson & Seligman, 1987).

The third approach to researching and conceptualizing optimism took shape within the socio-cognitive perspective. From this position, optimism is understood as a result of underestimating risk and focusing on one-self, with the optimistic subject having the attitude that more good things will happen to him than others because he is "lucky", while the pessimistic subject on the contrary - he thinks that he is unlucky, and therefore bad things happen to him more often than to others (Weinstein, 1984). Therefore, in this perspective, optimism is seen as a cognitive bias and not as a personality characteristic.

Although the results regarding the age dynamics of optimism were ambiguous (for a review see You & Fung, 2009), most of them indicated an increase in optimism with age, including during old age (Lennings, 2000).

In a longitudinal study (covering a 4-year period) on changes in optimism, a representative American sample was examined, in which all participants were over 51 years of age. The results showed that first, the optimism gradually increased in the period from the 51st to the 70th year, after which its level started to decrease. Furthermore, a positive correlation was found between optimism and health status of the senior adults (Chopik, Kim, & Smith, 2015).

Durbin and co-workers (2019) found that people in adulthood demonstrated higher optimism regarding their future in comparison to elderly people.

Another issue related to optimism as a psychological construct, is associated with culture-related differences in dispositional optimism. Research on this issue is still impressively insufficient. For example, a similar study was carried out by Chang, Asakawa and Sanna (2001). Comparing a group of European Americans with a group of Japanese on different aspects of optimistic and pessimistic attitudes, the researchers found more pronounced pessimism in the European American participants in comparison to the Japanese participants.

In a recent study, You, Fung and Isaacowitz (2009) compared American and Hong Kong Chinese individuals regarding their dispositional optimism and found that younger American subjects and older Chinese subjects demonstrated lower level of dispositional optimism in comparison to older American subjects and younger Chinese subjects.

The few and conflicting data regarding culture-related differences in the level of optimism in old age and the lack of such a comparative study between Greek and Bulgarian old people, inspired the present study. It was targeted at comparing the level of optimism between Greek and Bulgarian senior adults.

## **Method**

The total sample included 294 Greek and the Bulgarian senior adults, aged 60–89 years. All they were not institutionalized. The Greek elderly group consisted of 165 participants aged 60 – 89 years, as 89 were women and 76 were men. The Bulgarian elderly group consisted of 147 participants, also aged 60 – 89 years, as 86 were women and 61 were men.

Life Orientation Test – Revised (LOT-R), belonging to Schier, Carver and Bridges (1994), was used for measuring dispositional optimism. The total test reflects the degree of predominance of positive expectations over negative ones. A higher score means a higher level of optimism.

## **Results and Discussion**

DISPOSITIONAL OPTIMISM IN GREEK AND BULGARIAN SENIOR ADULTS: A COMPARATIVE CROSS-CULTURAL STUDY

The results from the Independent-Samples T Tests which inform us about the culture-related differences in the mean scores of the Greek and the Bulgarian elderly samples on Life Orientation Test, which measured dispositional optimism, were presented in Table 1.

TABLE 1. Mean scores on the Life Orientation Test of the Greek and the Bulgarian elderly samples

	Greek group				Bulgarian group				t <sub>(310)</sub> (p)
	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE	
Dispositional Optimism	165	16.8	4.2	.332	147	13.3	3.5	.295	7.757 (.000)

As we suggested, Greek and Bulgarian elderly samples differed significantly in the mean scores on the Life Orientation Test ( $t_{(310)} = 7.757$ ;  $p < .000$ ), with the Greek elderly sample demonstrating higher dispositional optimism in comparison to the Bulgarian elderly sample.

Thus, the overall pattern of the present study’s results confirmed our hypothesis, that the Greek elderly people could be more optimistic than the Bulgarian elderly people.

This finding was expected, according to the data that among the European nations, the elderly population in Bulgaria is at the greatest risk of poverty, social exclusion and isolation (Babakova, 2021; Petrov & Coleman, 2019).

Although Greeks and Bulgarians are neighboring Balkan peoples and share the same religion, at the same time these two peoples differ in a number of aspects: they differ in language, life style, folklore, culture, historical past and historical traditions. In our opinion, a factor with a potential to initiate additional culture-related differences between the two elderly samples is the different historical context they lived in - different economic, political and socio-cultural contexts.

The Bulgarian sample is composed of individuals representing the generation that lived during the time of socialism and the transition from socialism to capitalism, i.e. the generation that was developed and lived in a communist and post-communist state. Therefore, the Greek and the Bulgarian samples have lived in different economic, political and socio-cultural contexts as the Bulgarian participants have spent their lives in a time of serious historical changes in living conditions which in turn could decrease the level of dispositional optimism.

These our results are in agreement with the findings of previous cross-cultural studies showing that Bulgarians have a sustained and exceptionally low levels of perception of their well-being and quality of life in comparison to all other European peoples (for a review see Tilkidjiev, 2011).

In addition, our findings provide albeit indirect support for the Tov and Diener’s conclusion (2007) that some aspects of subjective well-being and its determinants can be seen in all cultures, but other aspects remain unique for each culture and therefore – uncomparable across cultures. Moreover, our findings are consistent with the results, reported by Steptoe, Deaton and Stone (2015) for the biggest reduction of the level of psychological well-being in the former communist countries in East Europe, as well as with the results of Petrov and Coleman (2019) showing very high levels of life dissatisfaction and unusually high incidence of late life depression among the Bulgarian elderly people, especially those who were living alone.

The main limitation of the present study is the non-matched size of the Greek and Bulgarian samples, which may affect the statistical power of the comparative analyses. Regardless of that, present study’s findings shed light on important problems of our modern society and can find application in the

development of social and healthcare programs aimed at improving the quality of life of the elderly especially in Greece and Bulgaria.

## References

- Babakova, L. V. (2021). Vsekidnevni nepriyatnosti, strategii za spravyane i udovletvorenost ot zhivota prez perioda na stareeneto liliya vitkova babakova, amtii „prof. asen diamandiev“, Plovdiv.
- Bates, T. C. (2015). the glass is half full and half empty: a population-representative twin study testing if Optimism and Pessimism are distinct systems. *J Posit Psychol.*, *10*(6), 533–542. doi: 10.1080/17439760.2015.1015155
- Chang, E. C., Asakawa, K., & Sanna, L. (2001). Cultural variations in optimistic and pessimistic bias: do Easterners really expect the worst and Westerners really expect the best when predicting future life events. *J Pers Soc Psychol.*, *81*, 476–491. doi: 10.1037/0022-3514.81.3.476.
- Chopik, W. J., Kim, E. S., & Smith, J. (2015). Changes in Optimism Are Associated with Changes in Health Over Time Among Older Adults. *Soc Psychol Personal Sci.*, *6*(7), 814-822. doi: 10.1177/1948550615590199
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della, Vista, O., Arpone, F., & Reda, M.A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, *6*, 25-9. doi: 10.2174/1745017901006010025.
- Durbin, K. A., Barber, S. J., Brown, M., & Mather, M. (2019). Optimism for the Future in Younger and Older Adults. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci.*, *74*(4), 565-574. doi: 10.1093/geronb/gbx171.
- Lennings, C. J. (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *Int J Aging Hum Dev.*, *51*, 167–181. doi: 10.2190/06GK-WHER-37XC-BTRY.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and illness. *J Pers.*, *55*(2), 237–65.
- Petrov, I. C., & Coleman, P. G. (2019). Aging and Depression: Studies on Rural Populations in Bulgaria during Communist and Post Communist Period. *J Gerontol Geriatr Med*, *5*: 037.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychol.*, *4*(3), 219–47.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 1063-1078. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Stephoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet*, *14*:385(9968), 640-648. doi: 10.1016/S0140-6736(13)61489-0.
- Tilkidjiev, N. (2011). Trust and Well-Being: Bulgarian in a Comparative Perspective. *Slovak Journal of Political Sciences*, *11*(1), 7-24.
- Tov, W., & Diener, E. (2007). Culture and subjective well-being. In S. Kitayama & D.Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 691-713). New York: Guilford.
- Weinstein, N. D. (1984). Why it won't happen to me: perception of risk factors and susceptibility. *Health Psychol.*, *3*(5), 431–57.
- [You, J. & Fung, H. H. L. \(2009\). Age differences in dispositional optimism: a cross-cultural study. \*Eur J Ageing\*, \*6\*\(4\): 247. doi: 10.1007/s10433-009-0130-z](#)
- [You, J., Fung, H. H. L. & Isaacowitz, D. M. \(2009\). Age differences in dispositional optimism: a cross-cultural study. \*Eur J Ageing\*, \*6\*, 247–252. <https://doi.org/10.1007/s10433-009-0130-z>.](#)



---

## Research article

# ЙОГА – НАЧИН ЗА СПРАВЯНЕ С ТРЕВОЖНОСТТА И СТРЕСА YOGA - WAY TO DEAL WITH ANXIETY AND STRESS

**Adelina Dimitrova, Ph. D student**

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

Email: [mrs.dimitrova@gmail.com](mailto:mrs.dimitrova@gmail.com)

### *Резюме*

Статията предлага сравнително изследване на тревожността и стреса между две групи - практикуващи и непрактикуващи йога. Подробно са изследвани и съпоставяни двете групи, като се сравняват нивата на тревожност помежду им. Чрез направеното изследване установяваме, че хората, които практикуват йога са по-малко тревожни от непрактикуващите.

**Ключови думи:** йога, тревожност, стрес, справяне

### *Abstract*

*The article offers a comparative study of anxiety and stress between two groups - yoga practitioners and non-practitioners. The two groups were studied and compared in detail, comparing the levels of anxiety between them. Through the research that has been done, we find that people who practice yoga experience less anxiety than non-practitioners.*

**Key words:** yoga, anxiety, stress, deal

## 1. Увод

Съвременният ни живот е поредица от напрегнато ежедневие, свързано с много цели и задачи, постоянно движение и емоционално напрежение. Често планираните задачи не се осъществяват, защото липсва време и ресурс за изпълнението им. Прекомерната употреба на мобилни телефони и електронни устройства намалява вниманието и концентрацията. Липсата на почивка води до изхабяване на човек, а това причинява стрес на нашия организъм.

Стресът е нормална физиологична реакция на тялото в критични ситуации, чрез която се справяме с предизвикателствата на живота, като ни поставя в готовност и ние реагира на външни стимули. Нервната система е свързана с ендокринната ни система и тялото реагира чрез хормоналната. Крайният резултат е отделяне на хормона кортизол и реакцията на човек е "да се бори или да бяга". Кортизолът подтиква имунитета и отслабва защитните сили на тялото.



Напрежението се отразява на физическото, психическото и емоционално състояние и до сериозни последици за здравето.

Йога още от дълбока древност е основа практика за намаляване на напрежението и стреса. Тя е практика за поддържане на баланс на тялото и ума. Чрез съвкупност от различни пози-асани, дихателни упражнения, релаксация, медитация, се постига хармония между организма и ума. Интересът към йога нарасна значително. Огромното значение на йога за съвременния свят е отбелязването на 21 юни "Световен ден на йога". По целия свят на тази дата ( 24 часа), всяка година, денят се отбелязва чрез събития и практики. Науката йога намира приложения във всички области на живота. По цял свят учени, лекари изучават ефекта от йогийските практики по време на изпълнението им и след това.

Резултатите показват, че йога е мощно средство за възстановяване и поддържане на физическото и психическото здраве. Йогата се препоръчва на хора, които желаят да се освободят от натрупания ежедневен стрес и да предотвратят вредното му влияние върху тялото. По време на релаксиращите йогийските практики човешкото тяло се изпълва с жизнена енергия. Дихателните упражнения позволяват да оставим на заден план ежедневните проблеми, грижи и напрежения. Тревожността в мускулите и тялото намалява и то се изпълва с лекота и оптимизъм . Чрез практиките на йога се фокусираме върху настоящия момент, концентрираме осъзнаването си, повишаваме жизнения си статус, което води до позитивни мисли.

След йогийски практики е доказано, с много и различни изследвания в тази област, че човек се чувства освежен и зареден. Някои специфични упражнения помагат изцяло да се преодолеят тревожността, стреса и депресията. Чрез йога практики се стимулира отделянето на ендорфин, известен като „хормон на щастието“. Това води до понижаване на нивата на тревожност и е метод за успешно справяне със стреса, въздейства върху общия тонус на организма. Йогийските практики стимулират функциите на нервната система и повишават нейната устойчивост при стрес. Ако Йога е част от нашия живот, ще получим вътрешно удовлетворение, удоволствие, хармония и наслада от това.

### **1. Тревожност – дефиниции, теории и изследвания**

Тревожността е едно от най-честите явления, съпътстващи клиничните симптоми при пациенти с невропсихични и психосоматични разстройства, както и различни психологични проблеми при здрави хора. От физиологична гледна точка тревожността е реактивно състояние. То предизвиква физиологични промени в организма, подготвяйки тялото за битка – отдръпване, бягство или съпротива, атака. При тревожност сърдечно-съдовата система се възбужда (ритъмът на сърдечните контракции се увеличава, кръвното налягане се повишава). Настъпват промени и в храносмилателния тракт (активността на секрецията и перисталтиката намалява). Кръвта от храносмилателния тракт се преразпределя в мускулната система. Така организмът се подготвя за енергична дейност и реакция. В психологическата литература съществуват два основни термина, които в някои случаи се използват като синоними, но по-често се разглеждат като самостоятелни понятия: безпокойство и страх.

## YOGA - WAY TO DEAL WITH ANXIETY AND STRESS

Човек с изразени черти на тревожност, казва Спилбъргър, е склонен да възприема света около него като възплаващ заплаха и опасност в много по-голяма степен от човек с ниско ниво на тревожност. Според някои психолози тревожностните показатели са пряко свързани с мотивация за избягване на същите. Тревожността е във фокуса на вниманието на психиатри, психотерапевти, клинични психолози. Някои автори разглеждат тревожността като сложна конструкция, която включва, наред с традиционно дефинираната тревожност и страх, невротизъм, т.е. намаляване на адаптивните способности и готовност за формиране на невротични разстройства на болката.

Тревожността се изследва чрез теста на (Спилбъргър, 1972г). В повечето случаи терминът „тревожност“ сред различни автори се основава на дефиницията на Спилбъргър и се използва за описание на неприятно цветно емоционално състояние, което се характеризира със субективни чувства на безпокойство, мрачни предчувствия и от физиологична страна, активиране на автономната нервна система. Това състояние възниква в ситуация на несигурна опасност, заплаха и съдържа очакването за отрицателна оценка, възприемането на негативно отношение или заплаха за самочувствието.

Централният елемент на тревожността е усещането за заплаха. „Състояние на тревожност възниква, когато индивидът възприема определен стимул или ситуация като носител на действителни или потенциални елементи на опасност, заплаха, вреда“ (С.Спилбъргър,1983). Тревожността се определя като чувствителност към опасност, възникваща в потенциално опасни ситуации, като изпълнява адаптивна функция в това си качество. „- Човек се чувства заплашен и претоварен, сякаш ще се срина под целия този товар. Това усещане е наречено „тревожност“ и служи за сигнал на Аз-а, че неговото, а оттам и оцеляването на целия организъм са в опасност.“ (Фройд).

Възприемането на опасност от тревожен човек се основава на неверни предположения или на преувеличение. Нормалната реакция на човек се основава на по-точна оценка на риска и степента на опасност. Нормалните хора могат да контролират своите погрешни възприятия, използвайки логиката и доказателствата. Тревожните хора имат трудности при разпознаването на сигнали за опасност и адекватно подхождат при ситуации, които не са такива, преувеличавайки заплахата. Тревожността е свързана с преживявания на страхове. Понятията за безпокойство и страх се считат за независими явления. За разлика от страха, който е реакция към конкретна заплаха, тревожността е генерализиран или безсмислен страх.

Тревожността се развива според определени закони, описани от Березин (1988) в динамична поредица от състояния. Според интензивността на състоянието биват: усещане за вътрешно напрежение, безпокойство, страх, усещане за неизбежност на предстояща катастрофа, тревожно-страхово вълнение. Под въздействието на тревожността може да се наблюдава не само повишаване или намаляване на чувствителността, но и нарушение на възприятията. При лека тревожност характерно е повишаването на концентрацията, повишава се ефективността на аналитичната мисловна дейност. При интензивна тревожност - паника, ужас се намалява концентрацията, нарушава се паметта и има намаляване на нивото на аналитична и синтетична активност (ефект на дезорганизация). Нарушенията в продуктивността на мисленето могат да бъдат придружени от объркване, намаляване на волевата активност.

## **Dimitrova, Adelina**

Всеки човек изпитва състояние на тревожност, но не винаги това е повод да потърси съветите на психолог или психотерапевт. В повечето случаи изживяването на тревожност, което съпътства стресова житейска ситуация, преминава в стрес. Разрешаването на екстремна ситуация не намалява тревожността, напротив, може да има по-нататъшно развитие на тревожна реакция и оказва влияние в междуличностните отношения. Тревожността може да съпътства човека през целия му живот.

Тревожността може да бъде скрита зад други емоционални преживявания. Раздразнителност, агресивност, враждебност могат да са реакции на тревожни ситуации. Други хора в такива ситуации, напротив, стават сдържани, емоционално студени, отчуждени, неприказливи. Красноречието, приказливостта също могат да бъдат начин за маскиране на тревожността. Непрекъснатото говорене е особена форма на самозащита и превъзбуда.

В някои случаи тревожността се изразява чрез определени натрапчиви действия - прехапване на устните, чоплене на нокти, усукване на косата. Целият спектър от obsесивни действия - от потупване с пръсти по масата, obsесивно мигане на очите до преяждане, прекомерно тютюнопушене, нужда от закупуване на ненужни неща. По този начин може да се изрази безпокойството, породено от конфликтна житейска ситуация.

Ако хората разберат какъв тип тревожност имат, кои са причините за нея, какво я е предизвикало, тревожността може да бъде овладяна.

Тревожността е емоция, която лесно се предава от човек на човек в ситуация на междуличностно взаимодействие. Юнг: „Думата щастие би загубила смисъла си, ако не се уравновесяваше от скръбта.“

Зигмунд Фройд в теорията за тревожността и страховете в хората твърди следното: „Осъзнати и в голямата си част неосъзнати са именно тези, които спират развитието ни, блокират потенциала на хората и добрите намерения“. През целия си живот хората се страхуват от провал, отхвърляне, присмех, загуба.

Фройд казва: "Животът не е лесен!" Аз-ът трябва да се справи с предизвикателствата в живота реалността, обществото, представено от Супер-Аз-а и биологичното, представено от То (Подсъзнанието). Когато те имат конфликти помежду си, хората се чувстват заплашени и претоварени, сякаш ще се сринат под целия този товар. „Това усещане е наречено „тревожност" и служи за сигнал на Аз-а, че неговото, а оттам и оцеляването на целия организъм, са в опасност.“ Фройд споменава три различни вида тревожност (страх): първата е реалистичната тревожност. Следващата е моралната тревожност. Изпитваме я когато заплахата идва не от външния, физически свят, а от интернализирания социален свят на Супер-Аз-а. Тя в действителност е друго название на чувства като срам, вина и страх от наказание. Последната е невротичната тревожност. Това е страхът да бъдеш претоварен от импулси, идващи от То (Подсъзнанието). Когато хората се чувстват сякаш са на път да излязат извън контрол, да загубят разсъдък си, усещат невротична тревожност.

## YOGA - WAY TO DEAL WITH ANXIETY AND STRESS

Според Виктор Франкъл психиатрите, невролозите и психолозите трябва да са изключително внимателни, за да не диагностицират човешки проблем като екзистенциалната криза, загубата на смисъл, липсата на опори в живота, неудовлетворените ценности – като психична болест. Също така, ако психотерапевт или психолог пренебрегват специфично човешкия проблем, може да допринесат за развитието на тревожността.

Виктор Франкъл разделя човека на три измерения – соматично (физическо), психично и духовно. Според него основната разлика между духовното и другите две измерения е, че само на духовното измерение съществуват свободата, отговорността и съвестта. Макар че хората са детерминирани на соматично и психично равнище, той утвърждава, че човекът като духовна същност притежава „дръзката сила на духа“, способността да заеме свободна позиция по отношение на своята съдба и нещата, които му се случват във всеки момент. То е истински човешкото измерение, защото то е това, което ни разграничава от животните. Човекът като духовно същество не може да се разболе, но духовното взаимодейства със соматичното и психичното. Например възприеманата липса на смисъл в живота може да допринесе за развитието на неврози (като тревожни разстройства или депресия), точно както силното чувство, че има смисъл да се живее, благоприятства оздравяването.

Според Виктор Франкъл един от методите, които човек може да приложи, е това, което той нарича „отиване отвъд себе си.“ Именно тази способност прави човека - човек.

### **Йога – древноизточна практика, начин на живот**

Първите новини и невероятни истории за мистериозните мъдрци от Изтока - факири, йоги и демонстрираните от тях "чудеса" започват да проникват на Запад преди повече от две хилядолетия. Има любопитни исторически доказателства, че през 327 г. пр.н.е. по време на експедицията си в Индия Александър Велики след една от битките пленява група от десет йоги. Той им задава редица въпроси и от получените отговори остава възхитен. Той освобождава пленниците, но моли един от тях да остане и да го придружи като учител и съветник. Йогата дава съгласието си и напуска Индия заедно с Александър.

По своята същност йога е духовна дисциплина, която се фокусира върху постигането на хармония между духа и тялото. Това изкуство възниква, усъвършенства се и се практикува в Индия от преди повече от 5000 години.

Думата „йога“ произлиза от санскритския корен „юдж“ и означава „съюз“, „обединение“, „присъединяване“. Според древните йога текстове, практикуването на йога води до обединяване на индивидуалното с всемирното съзнание, като така се постига съвършена хармония между ума и физическото тяло и между човека и природата.

Практикуването на йога балансира вътрешния и външния свят на човека, като му позволява да открие и достигне своя пълен потенциал и до всички нива на съзнанието.

Според съвременните изследователи, йога е възникнала преди 5000 г. пр. н.е. в Индия. За това свидетелстват откритите изображения на пози от йога върху монети, съдове и печати,

принадлежащи към този период. Писмени сведения за съществуването и практикуването на йога не са открити, тъй като по това време всички учения били предавани устно и директно от учител на ученик. В началото йога практиката се е възприемала като набор от медитативни техники, които имали за цел достигане на крайната реалност и контролирането на сетивата. Първите писмени сведения за йога могат да бъдат открити във ведическите писания отпреди 3000 г. пр. н. е. Тези писания се наричат „Упанишадите“ и „Пураните“ и представляват древни философски и мистични стихотворения, написани на санскрит, които изследват човешката природа и душата. Текстови препратки към йога практиката могат да се открият и в Багавад Гита, където „йога“ се разбира преди всичко като поведение на живот, което води до освобождение.

Основната заслуга за систематизирането на йога упражненията е на Махариши Патанджали, който преди около 2000 години събира, систематизира и описва цялата история на йога в текст, който нарича „Йога Сутра“. Този текст е събрал цялото познание за йога и се счита за основен текст на йога изкуството, а Патанджали – за бащата на йогата. Патанджали написва труда си като използва сутри (кратки кодови думи). Сутрите авторът дели на четири секции, които се наричат „пада“.

1. *Самахди Пада (връзката)* В този текст пътят на йога е представен като средство за постигане на самади (състояние на блаженство, в което има осъзнаване и освобождаване);

2. *Садхана Пада (реализацията)* В тези сутри се разказва за „осемте листенца“, които изграждат пътя на йога:

\*яма – въздържание;

\*нияма – наблюдение;

\*асани – пози;

\**rāṅāyāma* (пранаяма) – контрол на дишането;

\**pratyāhāra* (пратяхара) – оттегляне на сетивата от външния свят;

\*дхарана – концентрация;

\**dhyāna* (дяна) – медитация;

\*самахди – абсорбцията на съзнанието вътре в себе си.

3. *Vibhūti Pāda* (правомощията).

В този раздел Патанджали говори за последните фази на йогичния път и за силите, които се постигат чрез правилната практика.

Един от първите пионери, донесли учението на Тибет на Запад, е американският учен У. Н. Еванс-Венц, който е живял в Тибет от 1917 до 1922 г. Той смята психическите и физическите способности на йогите за ненадминати. Той пише: „Западната психология все още е твърде незряла, за да се разглежда като цялостна наука за човека в този смисъл, която съдържа йога“.

**Саморегулация** – това е един от широко известните и практикувани методи. Психична саморегулация е автогенното обучение. То се основава на използването на специални формули за самохипноза. Самохипнозата позволява да се повлияе на процесите, протичащи в организма, включително тези, които не могат да бъдат контролирани от съзнанието в обикновени условия. Един от основните ефекти на самообучението е свързано с развитието на способността за релаксация (релаксация). Овлабяването на изкуството на релаксацията позволява на хората да поддържат

## YOGA - WAY TO DEAL WITH ANXIETY AND STRESS

добро здраве и динамичен баланс в тялото. Облекчават симптомите на стресови ефекти, осигуряват добра почивка от физически и психически стрес за тялото и ума.

**Самоконтрол** – играе ключовата роля за успешното овладяване на метода на автогенното обучение. Техниките за регулиране на психичните състояния и различни функции на човешкото тяло, използвайки принципа на самоконтрол, съществуват в йога отдавна. Немският психотерапевт Н. Г. Шулц, съзателят на АТ, преди да изложи концепцията си, посещава през 30-те години на ХХ век. Индия. Подробно се запознава с опита на местните йоги и техниките за релаксация, които използват. Той осъзнава предимството на някои релаксиращи пози, при които тялото е легнало по гръб със затворени очи и ръцете са отпуснати отстрани на тялото с длани нагоре. В йога тази практика се нарича Йога Нидра и представлява състояние на линията, в която се преминава от будно състояние в сън. Преминава се през редица фази, включително успокояването на дишането, последователна концентрация в определени точки на тялото, придружено от словесни формули на автовнушение за мускулна и психична релаксация. По този начин умът бива насочван да се съсредоточи върху вътрешните преживявания на тялото и в резултат на това се забавя сърдечната честота, метаболизма и дишането. Кръвното налягане намалява. Предложението от Шулц метод за автогенно обучение е широко използван в различни модификации на Запад през втората половина на 20 век.

От началото на 20 век вниманието на западните учени е привлечено от способността на йогите да регулират неволно протичащите физиологични процеси. Такова високо ниво на самоконтрол е постигнато от тях благодарение на дългогодишно обучение чрез специални физически и умствени техники. Тези умения са демонстрирани в лабораторията на Е. Грийн, където висококвалифициран йогист, философ, учен Свами Рама, основател на Хималайския международен институт за научно и философско изследване на йога в Америка, е поканен да участва в специални експерименти. Рама демонстрира контрол върху кръвоносните съдове на ръката, понижавайки нейната температура; забавяне и ускоряване на сърдечния ритъм; промени в мускулното напрежение; връзка на вътрешните психологически състояния и мозъчните вълни. Тези изследвания довеждат до появата на още един метод за психична саморегулация - биологична обратна връзка (BF). Г. Мърфи през 1952 г. предлага да се използват електрофизиологични инструменти, за да се даде възможност на даден човек чрез проследяване на физиологичните процеси (биоелектрична активност на мозъка, сърдечна честота, телесна температура, кръвно налягане, мускулна релаксация и др.) да добие съзнателен контрол над тях. Например, следвайки входящите слухови сигнали, субектът може да наблюдава промените във физиологичната функция, контрола на която в крайна сметка трябва да овладее. В началото на 70-те години на миналия век, този метод се утвърждава като ефективна терапевтична техника. Използва се при лечение на високо кръвно налягане, сърдечно-съдови заболявания, главоболие, обща и ситуационна тревожност, фобии и редица психосоматични заболявания.

### **Изследователски дизайн.**

Цел на изследването

- Настоящото изследване търси различията между нивата на тревожност при хората, практикували постоянно и дългогодишно йога практики.

## Dimitrova, Adelina

### Задача

- Да се анализира тревожността на хората, практикуващи йога в рамките на последните две години два пъти седмично, спрямо хора, които не са практикували йога.

### Хипотеза на изследването

- Предполагано бе, че тревожността при хора, практикуващи йога е по-ниска от хора, непрактикуващи йога.

### Процедура

На участниците бе предоставена за попълване самооценъчната скала за тревожност на Спилбъргър. Участниците бяха поканени да се включат в изследването доброволно. Изследването бе проведено анонимно, на хартиен носител бяха предоставени методиките за изследване на хората от двете групи. Попълването беше индивидуално, като при пожелание за получаване на личен резултат всеки участник вписа личен код върху бланката. Времето за попълване на въпросника отне около 30 минути на всеки от участниците. Използван бе SPSS 16 като T-test и chi-square са статистическите анализи включени в това изследване.

### 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-прамаяма, 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

### Методи

Изследванията бяха извършени чрез конструирането на една батери от тестове състояща се от следните методики:

**1. Самооценъчна скала за тревожност (Спилбъргър) -** Повечето от известните методи за измерване на тревожността позволяват да се оценява или личностната тревожност, или състоянието на тревожност и още някои специфични реакции. Една от методиките, позволяващи диференцирано да се измерва тревожността и като личностно свойство, и като състояние, е методиката, предложена от Ч.Д. Спилбъргър. Целта на изследването е оценяване равнището на личностната и ситуативната тревожност. Самооценъчната скала на Спилбъргър включва 40 въпроса - съждения, 20 от които са предназначени за оценка равнището на ситуативната тревожност и 20 – за оценка равнището на личностната тревожност. За всеки въпрос са възможни четири варианта на отговор по степен на интензивност. Тревожността е основна характеристика (признак, показател) на емоционалната устойчивост (уравновесеност). Измерването на тревожността, като свойство на личността, е особено важно, тъй като обуславя поведението на субекта. Равнището на тревожност е естествена особеност на личността. У всеки човек съществува оптимално или желателно равнище на тревожност, това е т.нар. полезна тревожност. Оценката на собственото състояние, която човек прави, е съществен компонент за самоконтрол и самовъзпитание. Под личностна тревожност се разбира устойчива индивидуална характеристика, отразяваща предразположението на субекта към тревога и наличието у него на тенденцията да възприема достатъчно широк спектър от тревожни ситуации, отговаряйки на всяка от тях с определена реакция. Като предразположеност, личностната тревожност се активизира за възприемане на определени стимули, оценявани от човека като опасни, свързани със специфични ситуации на заплахата за неговия престиж, самооценка, самоуважение.

Ситуативната или реактивна тревожност, като състояние, характеризира субективното преживяване на емоциите: напрежение, безпокойство, загриженост, нервност. Това състояние възниква като емоционална реакция на стресова ситуация и може да бъде различно по интензивност и динамичност във времето.

Личности, които се отнасят към категорията на високотревожните, са склонни да възприемат заплахата за своята самооценка и жизнерадостност в обширен диапазон от ситуации и да реагират с изразено състояние на тревожност. Ако психологичният тест показва висок показател на личностна тревожност у изследваното лице, се предполага, че у това лице се проявява състояние на тревожност в разнообразни ситуации, особено когато се засяга оценката на неговата компетентия и престиж. Скалата за тревожност на Спилбъргър се състои от 40 твърдения, оценявани по 4-степенна скала (от 1=“ Съвсем не“ до 4=“ Напълно“).



В твърдения 1,2,5,8,10,11,15,16,19,20,21,23,26,27,30,33,34,39,39 резултатите са реверсивни. От 1 до 20 твърденията определят ситуативната тревожност, а от 21 до 40 - личностната тревожност.

**Анализ на резултатите по получените данни от Т-тест**

*Ситуативна тревожност – сравнение между практикуващи и непрактикуващи йога.*

Приложен е Т-тест за сравнение на средни стойности на две независими извадки (Independent Samples T-Test). Това е параметричен метод за проверка на три от хипотезите. Чрез него се установява наличието или отсъствието на статистически значими различия в показателите на двете групи. Т-тестът е приложен за изследване на нивата на тревожност (ситуативна тревожност и личностна тревожност) на двете изследвани групи – практикуващи йога и непрактикуващи йога. Сравняването представено в следващата таблица както е по средноаритметичната величина на ситуативната тревожност на двете групи, непрактикуващи и практикуващи йога.

**Табл. 3**

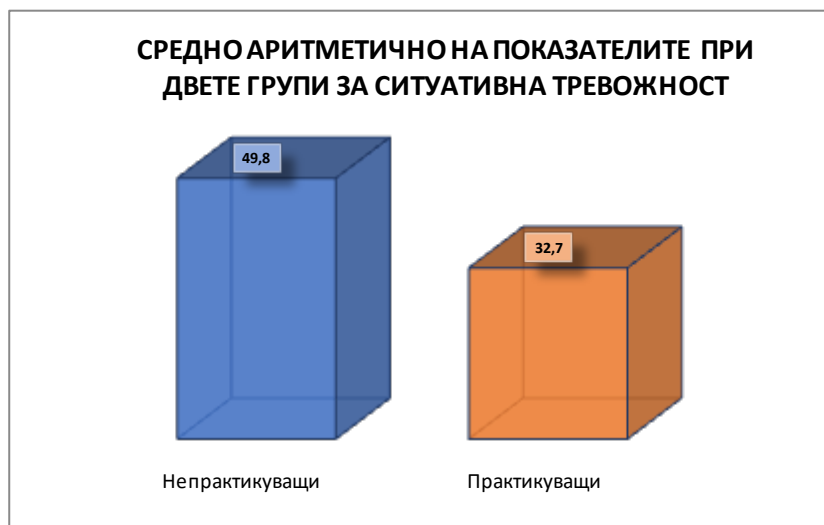
**Резултати от статистическата процедура Т-тест за установяване на значими различия по отношение на нивата на ситуативна тревожност между практикуващите йога и непрактикуващите**

		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	Std. Error Mean
Ситуативна тревожност	Непрактикуващи	49,8333	30	9,38849	1,71410
	Практикуващи	32,7000	30	7,11070	1,29823

Видно от таблицата е, че съществуват статистически значими различия между двете групи по отношение на ситуативната тревожност. Средната стойност на ситуативната тревожност за непрактикуващи йога е  $M = 49,83$ ;  $SD = 9,38$  и е по-висока в сравнение с практикуващите йога, където средно аритметичната стойност за ситуативна тревожност е  $M = 32,7$ ;  $SD = 7,11$ . Стойностите от Т-критерия на Стюдънт показват, че съществуват статистически значими различия между двете групи  $t(29) = 9,727$   $p = 0,000$ .

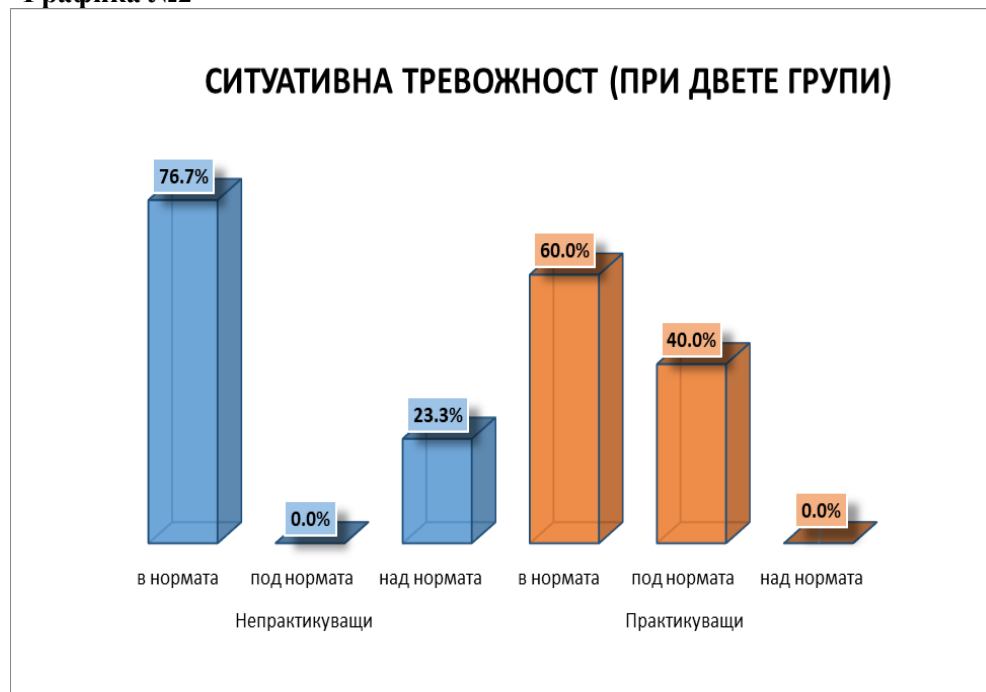
**Извод:** След прилагане на статистическата процедура Т-тест за двете независими извадки се установи, че хората, непрактикуващи йога са с по-висока степен на ситуативна тревожност от хората, практикуващи йога. Издигнатата хипотеза се доказва, а именно, че непрактикуващите йога хора са по-тревожни от хората, които практикуват йога по отношение на ситуативна тревожност.

Графика 1



Прави впечатление, че изследваните лица, непрактикуващи йога, имат по-високи нива на тревожност (ситуативна и личностна) спрямо практикуващите йога. 76,7% от непрактикуващите йога са в норма при ситуативна тревожност, над нормата са 23,3%, докато при хората, практикуващи йога в норма са 60,00%, а под нормата са 40,00% т.е. лицата, практикуващи йога нямат показатели над нормата 0,00 %, а непрактикуващите йога са 0,00% под нормата.

Графика №2



*Личностна тревожност – сравнение между практикуващи и непрактикуващи йога*

**Табл. 4**

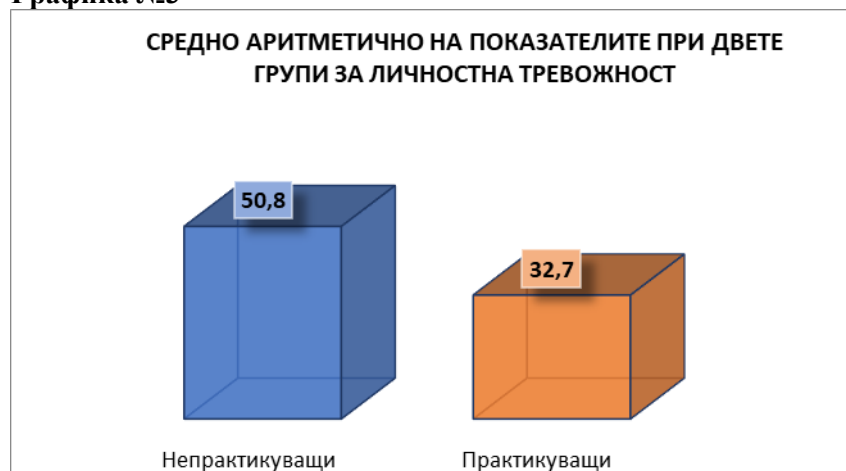
**Резултати от статистическата процедура Т-тест за установяване на значими различия по отношение на нивата на личностна тревожност между практикуващите йога и непрактикуващите**

		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>	Std. Error Mean
Личностна					
тревожност	Непрактикуващи	50,8333	30	8,32149	1,51929
	Практикуващи	34,2000	30	7,88451	1,43951

При сравняването на нивото на личностната тревожност за непрактикуващи йога, която е  $M = 50,83$ ;  $SD = 8,32$  бе установено, че е по-висока в сравнение със средната стойност на практикуващите йога, която е  $M = 34,20$ ;  $SD = 7,88$ . Стойностите от Т-критерия на Стюдънт показват, че съществуват статистически значими различия между двете групи  $t(29) = 9,13$   $p = 0,000$ .

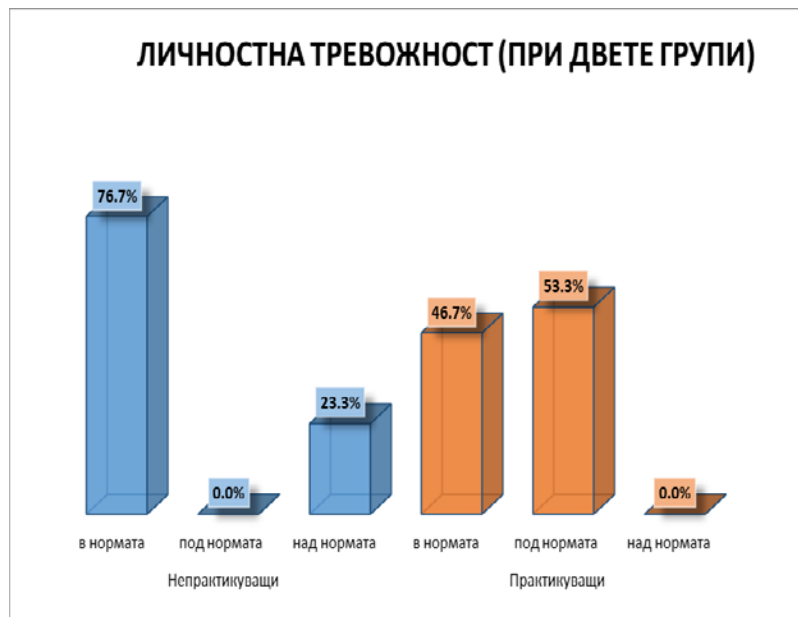
При графика 3 прави впечатление че средно аритметичните показатели за личностна тревожност са статистически значими различия. При практикуващите йога показателите са по-ниски от непрактикуващите йога.

**Графика №3**



В графика 4 се наблюдава различие в нивата на личностна тревожност между двете групи. При непрактикуващите йога 76,7 % са в норма, 23,3 % са над норма, 0% са под норма. При практикуващите 53,3 % са под норма, 46,7 % са в норма, 0 % над норма. Практикуващите йога имат по-ниски нива на личностна тревожност, съществуват статистически значими различия между двете групи практикуващи и непрактикуващи йога.

Графика 4



**Извод:**

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за двете независими извадки се установи, че хората, непрактикуващи йога са с по-висока степен на личностна тревожност от хората, практикуващи йога, тъй като  $p = 0,000$ . Издигнатата хипотеза се доказва, а именно, че непрактикуващите йога хора са по-тревожни от хората, които практикуват йога по отношение на личностна тревожност.

**Заклучение**

Представеното изследване доказва, че хипотезата, която гласи, че тревожността (ситуативна и личностна) при хора, практикуващи йога е по-ниска от тази при непрактикуващите йога, е вярна. Тоест практикуващите йога ИЛ имат по-ниска степен на тревожност (ситуативна тревожност и личностна тревожност).

Общият извод показва, че хората, практикуващи йога, са с по-ниска тревожност, спрямо непрактикуващите йога, чувстват се по-щастливи, по-удовлетворени от живота, с по-добра степен на благосъстоятелност (визия за бъдещето). Това води до извода, че източните практики помагат на човек да преодолее по-лесно тревожни ситуации и да се чувства по-спокоен. Получените резултати напълно потвърждават хипотезата.

Йога е превенция на стреса. В основата на йога е възможността да се намали стреса и да се осигури качествена релаксация на тялото, така също и на ума. Тази практика реално намалява нивата на хормона на стреса кортизол. Част от йога са дихателните техники пранаяма. От тях основна практика е концентрирането в настоящия момент върху дишането. При практикуване за по-дълъг период от време се забелязва повишаване на жизнения капацитет на белите дробове. Този ефект подобрява дишането, нашата издръжливост, поддържа дробовете и сърцето здрави, а ума - бистър.

**References**

- Berezin, F.B. (2002). Psihicheska adaptacij I trevojnost [Mental adaptation and anxiety]. Bulgaria, Biblioteka, OMPY
- Born, E. (2008). Da se spravim s trevojnostta I fobiite [ Dealing with anxiety and phobias]. Bulgaria, Sofia : Ciela
- Vivekananda, R. (2016). Prakticheska psihologia na ioga [ Practical psychology in yoga]. Bulgaria, Sofia: Bulgarska Ioga Asociacij
- Vivekananda, S. (2010). Djana ioga [ Yoga Djana]. Bulgaria, Sofia: Aratron
- Vivekananda, S. (1997). Izkustvoto na meditaciata [ The art of meditation]. Bulgaria, Sofia : Kibea
- Vivekananda, S. (2008). Radja ioga [ Yoga Radja]. Bulgaria, Sofia: Shambala
- Jung, K. (2014). Psihologia na iztochnata religia [ Psychology of eastern religion]. Bulgaria, Plovdiv: Lege Artis
- Jung, K. (2001). Psihologia I alhimia [ Psychology and alchemy]. Bulgaria, Plovdiv: Lege Artis
- Jung, K. (2002) Savremenniqt chovek v tarsene na dushata [ Modern man in search of the soul] .Bulgaria, Plovdiv: Lege Artis
- Jung, K. (1994). Ioga I zapad [ Yoga and west]. Bulgaria, Sofia: Iztok- Zapad
- Jung, K. (2012). Psihologia na Kundalini- ioga [ Psychology of Kundalini- yoga]. Bulgaria, Plovdiv: Lege Artis
- Karnegi, D. (2011). Kak da preodoleem bezpokoistvoto I da se razdvame na jivota [ How to overcome anxiety and enjoy life]. Bulgaria, Sofia: Kibea
- Karnegi, D. (2013). Kak da preodolqvame trevojnostta I stresa [ How to overcome anxiety and stress]. Bulgaria, Sofia : Ciela
- Kostaneda, K. (1992). Ucheneto na don Huan [ The teaching of don Huan]. Bulgaria, Sofia: Ciela
- Marfi, D. (2008). Kak da preodoleem bezpokoistvoto I da sperm da se trevojim [ How to overcome anxiety and stop worrying]. Bulgaria, Sofia: Kieba
- Meri, R. (2018). Smisalat na trevojnostta [ The meaning of the anxiety]. Bulgaria, Sofia: Iztok Zapad
- Rama, S. (2007). Patiat na aganta I svetlinata [ Suffer the fire and the light]. Bulgaria, Sofia: Aratron
- Sarasvati, S. (2013). Praktichni uroci po ioga [ Practical lessons in yoga]. Bulgaria, Sofia: Sdrujenie Omni
- Sarasvati, S. (2015). Misteriite na choveshkia um [ The mysteries of the human mind]. Bulgaria, Sofia : Omni Vselenia
- Shankar, S. (2010). Ioga sutrite na Patandjali [ The Yoga sutras of Patanjavi]. Bulgaria, Sofia: Iztok-Zapad
- Shivamanda, S. (2016). Chetirinadeset uroka po rajda ioga [ Fourteen birth yoga lessons]. Bulgaria, Sofia: Vizantia
- Shraiber, D. (2004). Da izlekuvame trevojnostta, depresiata I stresa [ To cure anxiety, depression and stress]. Bulgaria, Sofia : Iztok- Zapad
- Shults, S. (2015) Istorija na modernata psihologia [ A history of modern psychology]. Bulgaria, Sofia: Ciela



## Research article

### TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Maria Botsoglou, Ph.D. student\*

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

Email: [man.bot@hotmail.com](mailto:man.bot@hotmail.com)

#### Abstract

**Objectives:** The official declaration of the prevalence of the COVID-19 pandemic by the World Health Organization (WHO), led countries to the immediate closure of their educational institutions, and the forced shift from face-to-face education to online education.

**Purpose:** This research aimed to investigate secondary school teachers in Greece concerning their perceptions of their readiness and experience with distance learning during the Covid-19 pandemic; their perception of the school's preparedness; and the perceived obstacles of distance learning education due to Covid-19. Teachers' coping strategies of engagement and disengagement were also measured.

**Methods:** A quantitative and cross-sectional study was designed, with within-subjects measures. The sample of the study was 544 secondary school teachers all over Greece, who had to conduct distance education during the COVID-19 pandemic. A structured questionnaire was utilized for the collection of data, using "Questionnaires on Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experience During COVID-19 ECQ," and Coping Strategies Inventory Short-Form.

**Results:** The results showed that teachers were neither positive nor negative about how ready they were for distance learning education during Covid-19, signified that the school had provided little supplementary materials for distance learning like online learning management systems and library subscriptions, and reported that there were moderate challenges and difficulties in distance learning education during Covid-19. Results showed that teacher readiness had a statistically significant and low positive correlation with the total disengagement score of coping strategies ( $\rho = 0.14$ ,  $p = 0.001$ ), as well as with the dimension of problem-focused disengagement ( $\rho = 0.20$ ,  $p < 0.001$ ). There was also a statistically significant and low negative relationship between teacher readiness for distance education with the dimension of emotion-focused engagement ( $\rho = -0.11$ ,  $p = 0.009$ ). Finally, gender, educational level, and years of service all significantly affected levels of teacher readiness for distance education, but there was no significant correlation between teacher age and seminar attendance.

**Conclusion:** The results of the survey highlighted many aspects of the problems faced by secondary school teachers during the implementation of distance education during the pandemic in Greece, underlining the need for continuous education and training of teachers in the practices of distance education. In this direction, the contribution of school psychologists would be particularly important. In the future, it is necessary to conduct further research to adequately identify the shortcomings of the Greek educational system concerning the training and readiness of teachers for electronic teaching and learning processes.

**Keywords:** COVID-19 pandemic; teachers' readiness; distance learning education; secondary teachers; coping strategies.

#### Introduction

The COVID-19 pandemic resulted in the launch of a new era for education at all levels. The suspension of the operation of educational institutions to limit the spread of the virus has placed a great responsibility on teachers to ensure the smooth continuation of the educational process. In particular, teachers were forced to manage the changes in teaching and communication issues resulting from distance education, as well as to contribute to the continuation of the uninterrupted academic progress of their students. Therefore, they are required to be constantly equipped and prepared to use technological means

in their teaching, to be able to configure online classes, manage the educational material, and interact with their students at the same time.

The advent and persistence of the COVID-19 pandemic had a detrimental effect on the functioning of the education system globally. To cope with the difficulties, educational institutions have had to develop new techniques for their educational programs (Graham et al., 2020; Akhmadieva et al., 2021; Gaba et al., 2021; Insorio & Macandog, 2022; Tal et al., 2022). The activation and development of distance education throughout the COVID-19 pandemic was the only common option for the majority of countries worldwide. In fear of the impossibility of restarting face-to-face education, these countries were forced to increase the use of distance education, making it the exclusive and compulsory form of all education (Falode et al., 2020; Gonçalves et al., 2020; Tugun et al., 2020; Altun et al., 2021; Valeeva & Kalimullin, 2021; Zagkos et al., 2022).

Although the transition from face-to-face to distance education in response to the COVID-19 pandemic has been rapid and unprecedented, the need to use specific technological skills and different pedagogical approaches has highlighted several challenges for both teachers and students (Ferdig et al., 2020; Howard et al., 2021). In addition, there has been much doubt about the readiness of many educational and training institutions to cope with the new data. These challenges are often mentioned in the literature and can be divided into three main categories: technological, pedagogical, and psychological (Ahmed & Opoku, 2022).

Teacher preparedness for managing the educational crisis of the Covid-19 pandemic has been an emerging issue in most educational contexts. In a global survey regarding the readiness of both secondary school teachers and educational institutions to use technology for distance education, it reveals the existence of four profiles: high, medium, low, and mixed perceptions of readiness to teach online (Howard et al., 2021).

## **Objectives**

The aim of the study is to explore the views of Greek secondary teachers in relation to Readiness to Distance Learning Education during COVID-19 pandemic, as its relation to their stress coping strategies. The two main objectives of the study were to assess how ready were the secondary teacher for distance education during the COVID-19 pandemic; and to investigate the stress coping strategies they used during distance education.

## **Hypotheses**

### ***First Hypothesis***

The first alternative hypothesis states the following:

*H<sub>1</sub>. We suppose that teachers were prepared to cope with distance education during the COVID-19 pandemic.*

Accordingly, the null hypothesis states that:

*H<sub>0</sub>. The teachers were not prepared to cope with distance education during the COVID-19 pandemic.*

### ***Second Hypothesis***

The second alternative hypothesis states the following:

*H<sub>2</sub>. We suppose that the teachers thought that the schools were ready to meet the needs of distance education.*

Accordingly, the null hypothesis states that:

*H<sub>0</sub>. The schools were not ready at all to meet the needs of distance education.*

### ***Third Hypothesis***

The third alternative hypothesis states the following:

*H<sub>3</sub>. We suppose that teachers faced some challenges or difficulties in implementing distance learning during the COVID-19 pandemic.*

Accordingly, the null hypothesis states that:

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

*H<sub>0</sub>. Teachers faced no challenges or difficulties in implementing distance learning during the COVID-19 pandemic.*

### **Fourth Hypothesis**

*The fourth alternative hypothesis states the following:*

*H<sub>4</sub>. We suppose that there is statistically significant relationship between stress coping strategies and their readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.*

*Accordingly, the null hypothesis states that:*

*H<sub>0</sub>. There is no significant relationship between stress coping strategies and their readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.*

### **Fifth Hypothesis**

*The fifth alternative hypothesis states the following:*

*H<sub>5</sub>. We suppose that there is statistically significant relationship between demographic characteristics (gender, age, years of service and education) and teacher's readiness in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.*

*Accordingly, the null hypothesis states that:*

*H<sub>0</sub>. Demographic characteristics (gender, age, years of service and education) do not have a significant effect on teacher's readiness in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.*

## **Research Method**

### **Design**

A quantitative and cross-sectional study was designed, with within-subjects measures (Creswell & Creswell, 2022). More specifically, the approach used was that of a quantitative survey, with data collection being achieved through the use of a self-report questionnaire, which is a psychometrically valid and reliable instrument. Data were processed using SPSS 26.0 statistics software and descriptive as well as inferential statistical analyses, so that conclusions could be drawn pertains to the whole sample of the study. In addition, as the data were collected at a single, specific time point with no repeated measures across time, the study had the character of a cross-sectional study.

### **Sample**

For the determination of the number of participants needed for this study, we conducted power analysis using IBM®SPSS®Sample Power software. The significance of this program is that allows the user to specify the type I ( $\alpha$ ) and type II ( $\beta$ ) error rates as well as the proposed effect size, where the accepted type II error rate is below 0.2 or a power of 0.8. According to Cohen's standard (1992), small effect size is 0.2; medium effect size is 0.5; and large effect size is 0.8. According to the power analysis, the sample of study was 544 secondary school teachers all over the Greece, who had to conduct distance education during the COVID-19 pandemic. The sampling method used was that of opportunity, which is based on availability of appropriate potential participants, given recourse constraints for the realization of this research project (Creswell & Creswell, 2022). In particular, the academic and occupational contacts of the researcher were used to approach potential respondents.

The inclusion criteria for inclusion in the study were adults, teachers of public secondary education, regardless of gender, length of teaching experience, type of school (high school, lyceum, technical or evening school, special education) and location of school (urban or rural), and who were teaching during the pandemic.

The exclusion criteria for the sample concerned participants in private schools and participants teaching in different levels of education (i.e., elementary, tertiary education), as well as individuals with psychological, neurological or other disorders, because such difficulties could potentially have a negative effect on participants' ability to understand and accurately complete the questionnaire.



### **Instruments**

A structured questionnaire was utilized for the collection of data, which included four sections. The first section includes 10 questions, concerning the general demographic and background information for the description of the sample, and their previous acquaintance and training in distance education. This section included the items of age, gender, studies/training, years of teaching and teaching specialty. The second part concerned Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experience through the use of the instrument, "Questionnaires on Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experience During COVID-19 ECQ," (Lapada et al., 2020). The third part assess stress coping strategies using the Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF) (Addison et al., 2007).

#### ***Questionnaires on Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experience During COVID-19 ECQ***

As a basic research tool will be used part of the instrument, "*Questionnaires on Teachers Awareness, Readiness and Online Learning Experience During COVID-19 ECQ*," (Lapada et al., 2020), which in the initial reliability test scored a degree of reliability Cronbach's alpha 0,9 and in the final research Cronbach's alpha 0.89. This questionnaire was chosen because it has already been translated and used in two Greek surveys, receiving a degree of reliability of Cronbach's alpha 0.84 (Triantafylopoulou, 2021) and Cronbach's alpha 0.825 (Papadopoulou, 2021) respectively.

The questionnaire consists of 22 closed-ended questions, divided into 3 parts:

- A. The first part includes 5 items of Lapadas' et al. (2020) "*Teacher's Readiness to Distance Learning Education Due to COVID-19*" questionnaire, tailored from the "*Coronavirus Disease 2019 Report*" (WHO, 2020), in the form of a 5-point Likert scale, which are related to teachers' readiness to distance learning education during COVID-19.
- B. The second part concerns "*Schools' Preparedness to Distance Learning Education Due to COVID-19*," tailored from the "*Distance Education Models and Best Practices*" (Academy Administration Practice, 2011), and includes 5 items of Lapadas' et al. (2020) questionnaire, in the form of a 5-point Likert scale.
- C. The third part includes 12 items of Lapadas' et al. (2020) "*Perceived challenges in distance learning education Due to COVID-19*" questionnaire in the form of a 5-point Likert scale, and investigates teachers' challenges in distance learning education.

#### ***Coping Strategies Inventory Short-Form***

The Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF) (Addison et al., 2007) was used to assess stress coping strategy strategies. The CSI-SF was developed by Addison et al. (2007) and constitutes a 16-item CSI, which includes 4 coping strategies defined in two binary dimensions: problem-focused vs. emotion-focused; and engagement vs. disengagement. The 4-item subscales of the CSI-SF are (a) Problem-Focused Engagement, (b) Problem-Focused Disengagement, (c) Emotion-Focused Engagement, and (d) Emotion-Focused Disengagement.

A 4-point Likert scale is used to record the participants' responses. Respondents are asked to rate the general frequency with which they utilize each listed coping strategy on the survey and to indicate their choices in the following manner: 1 = "Never", 2 = "Seldom", 3 = "Sometimes", 4 = "Often" and 5 = "Almost Always". Individuals scored on each of the 1st tier subscales (Engagement and Disengagement: range = 8 - 40), as well as each of the four 2nd tier subscales (Problem-Focused Engagement, Problem-Focused Disengagement, Emotion-Focused Engagement, and Emotion-Focused Disengagement: range = 4 - 20), with the 2nd tier subscales including 4 items each.

### **Procedure**

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Participants were approached through the academic and professional contacts of the researcher, through the use of telephone, email and social media platforms (Facebook, viber, instagram). Interested potential participants received an electronic link to the electronic questionnaire to be completed through the online survey platform of Google Forms.

Secondary school teachers from different regions of Greece completed and returned the questionnaires during the period of January 2022 to December 2022. The first page of the questionnaire includes an introductory note, that informed participants about the aim of the study, which was to "examine Teacher's Readiness to Distance Learning Education during COVID-19 pandemic and its relation to their self-esteem and stress coping strategies," and the ways of communication to resolve any questions. This introduction informed potential respondents that their participation is anonymous and voluntary, in that no personal data is collected that can be used to identify them, as well as that participants were free to withdraw at any time during the study without having to provide explanations.

In order for participants to be able to complete the questionnaire, it was required to signify with a "yes" that they consent to participation. Participants could then proceed to complete the questionnaire, starting with reporting their demographic/occupational information, and then completed the main questionnaire. After completing the questionnaire, respondents were provided with a final form, that elaborated the aim and research hypotheses of the study, and provided the personal contact information of the researcher, so that any participants who wish to provide comments, pose questions, or withdraw their data from the study could.

### Results

#### *Demographic Characteristics and Seminar Attendance*

Most participating teachers were female (69%), aged between 41 to 60 (overall 72%), and held postgraduate degrees (54%), with 9% holding doctorate titles. Three out of five teachers had 11 to 30 years of teaching experience (overall 60%), with 13% having more than 30 years of service, while 19% had up to 5 years of teaching experience. Overall, 77% of participants covered most of their schedule in high school and in the Lyceum. Fourteen percent (14%) reported that they served in technical high schools, while 6% taught in special education (Table 1).

*Table 1. Demographic characteristics of the teachers (N = 547)*

		Frequency	Percent
Gender	Male	168	30.7
	Female	379	69.3
Age	22-30	19	3.5
	31-40	84	15.4
	41-50	172	31.4
	51-60	220	40.2
	60+	52	9.5
Studies/Training	University degree	198	36.2
	Postgraduate	293	53.6
	Doctorate	51	9.3
	Other	5	.9
Years of service in teaching	0-5	101	18.5
	6-10	51	9.3
	11-20	193	35.3
	21-30	133	24.3
	30+	69	12.6
Type of school in which you cover most your schedule	High school	262	47.9
	Lyceum	159	29.1
	Technical high school	76	13.9
	Evening Lyceum	7	1.3
	Private education	8	1.5

The various specialties reported by the teachers are presented in Table 2, the most frequent of which were in philology (31%), mathematics (11%), foreign languages (8%) and informatics (8%), while 19% reported that they had another specialty.

*Table 2. Teachers' specialty in education*

	Frequency	Percent
Philologist	169	30.9
Mathematician	61	11.2
Chemist	12	2.2
Physicist	35	6.4
Foreign language	45	8.2
Physicaleducation	10	1.8
Biologist	13	2.4
Theologian	28	5.1
Music	17	3.1
Informatics	45	8.2
Art	10	1.8
Other	102	18.6
Total	547	100.0

Most of the teachers in the study had attended distance education management seminars (74%). Most of those seminars had been organized by the public sector (90%), and most seminars included both the technological and pedagogical dimensions of distance education (67%); another 32% focused exclusively on the technology of distance education. Overall, approximately one in two teachers found that the seminars they attended helped them at least enough (39%) or very much (8%). On the other hand, almost one in three reported a moderate benefit (29%), while almost one in four reported low or no benefit from participation in the seminars (overall 23%). Table 3 presents these descriptive results.

*Table 3. Occupational characteristics of teachers (N = 547)*

		Frequency	Percent
Attendance to seminars on management of distance education	Yes	402	73.5
	No	145	26.5
If you attended, by which sector was it organized? *	Public sector	363	89.6
	Private sector	42	10.4
What were the seminars about? *	Technology of distance education	129	32.0
	Pedagogy of distance education	4	1.0
	Both	270	67.0
To what extent do you consider that these specific seminars have helped you?	Not at all	17	4.2
	A little bit	77	19.1
	Moderate	118	29.2
	Enough	159	39.4
	Very	33	8.2

\*. N = 403-405.

### ***Teacher Readiness to Distance Learning Education Due to Covid-19***

With regard to the items of teacher readiness and experience for distance learning education due to Covid-19, on average teachers agreed that they were ready to use online modules or learning materials available on the internet, like Word, Excel and Power Point.

The teachers neither agreed nor disagreed that they are ready to use the printed module as a tool for learning at home, or to use learning management systems, like e-class, Webex and Zoom for online or

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

distance learning education. On average, the teachers were also neutral on the question of whether they can conduct distance learning education to their students in times of Covid-19 (Table 4).

*Table 4. Teacher readiness to distance learning education due to Covid-19*

	Mean	Std. Deviation
1. Ready to conduct distance learning education to my students in times of Covid-19	2.78	1.246
2. Ready to use the printed module as a tool for learning at home	2.95	1.182
3. Ready to use online modules or learning materials available on the internet (as Word, Excel, Power Point)	3.69	1.158
4. Ready to utilize learning management systems (as e-class, e-me, Cisco Webex, Zoom, Skype, e-mail) as a means of online or distance learning education	2.95	1.334

### ***School Preparedness to Distance Learning Education Due to Covid-19***

Regarding school preparedness for distance learning due to Covid-19, on average the teachers of the study moderately agreed that the school was prepared by having a system of information dissemination to communicate with parents and learners during Covid-19. They also moderately agreed that the school has provided regulations and policies on distance learning for the protection of the identity and data privacy of students. Moderate, to low, was agreement on the school has provided capacity building on distance learning education management for teachers, or that the school has a designated workforce for Covid-19.

Furthermore, teachers on average showed little agreement that the school has provided supplementary materials for distance learning, such as online library subscriptions and online learning management systems (Table 5).

*Table 5. School preparedness to distance learning education due to Covid-19*

	Mean	Std. Deviation
1. The school has a system of dissemination information to communicate with parents and the learners during the Covid-19 outbreak	3.07	1.219
2. The school has provided capacity building on distance learning education management for teachers	2.55	1.173
3. The school has a designated workforce for the Covid-19	2.59	1.202
4. The school has provided the regulations and policies on the use of distance learning to protect student's identity and data privacy	2.92	1.247
5. The school has provided supplementary materials for distance learning such as subscriptions to online libraries, procurement of online learning management systems	2.08	1.115

***Perceived Challenges in Distance Learning Education Due to Covid-19***

With respect to the perceived challenges to distance learning education due to Covid-19, participants on average agreed after a year of experience that they were familiar with distance learning education; they also agreed that they had difficulties with the availability of students.

The teachers in the study neither agreed nor disagreed in most items, relating to the difficulties in communicating personally with students and colleagues; motivating the students' interest'; managing the students during the course; managing their teaching time during the courses through the HEI; and they remained neutral on the difficulty of customized use of the WebEx platform. On average, the teachers also remained neutral on whether it had been difficult for them to manage the students' answers, although their response on this item approached a negative response ("disagree"). Teachers also were neutral on the question of how feasible student assessment is within distance education.

Teachers on average disagreed that personal communication during the HEI with the principal of the school unit was difficult, but they also disagreed that the communication network with the parents had improved compared to the live communication of previous years (Table 6).

*Table 6. Perceived challenges in distance learning education due to Covid-19*

	Mean	Std. Deviation
1. Rate your difficulty in customizing using WebEx	2.67	1.063
2. How difficult was the personal communication with your students during the distance learning education?	3.38	1.112
3. How difficult was the personal communication with your colleagues during the distance learning education?	2.95	1.200
4. How difficult was the personal communication during the HEI with the principal of the school unit?	2.48	1.199
5. How difficult was it for you to manage the teaching time during the courses through the HEI?	2.73	1.190
6. How difficult it was for you to manage the students during the course?	3.09	1.220
7. How difficult it was for you to motivate the students' interest?	3.37	1.136
8. How difficult it was for you to manage the students' answers?	2.61	1.121
9. How difficult was the availability of students for you?	3.50	1.141
10. How feasible is the assessment of students during the distance learning education?	3.23	1.255
11. The communication network with the parents has improved compared to the live communication of previous years?	2.18	1.245
12. After a year of experience with distance learning education evaluate your current level of familiarity?	3.87	.992

***Coping Strategies (CSI-SF)***

Regarding the items of coping strategies, on average teachers often looked for the silver lining or the positive side of things; tackled problems head on; made plans of action and followed them through;

TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

tried to talk about a problem with a friend or family member; and often asked a close friend or relative that they respected for help or advice.

Teachers sometimes stepped back from a situation and tried to put things into perspective; tried to spend time alone; let their feelings out to reduce stress; tried to let their emotions out; kept their thoughts and feelings to themselves; and they sometimes tried to put a problem out of their mind.

Teachers rarely (“seldom”) tended to blame or to criticize themselves, and rarely tried to not think about a problem. Finally, they rarely hoped for a miracle or hoped that a problem would resolve itself (Table 7).

Table 7. Teacher coping strategies

	Mean	Std. Deviation
1. I make a plan of action and follow it	3.81	.815
2. I look for the silver lining or try to look on the bright side of things	4.07	.714
3. I try to spend time alone	3.38	.852
4. I hope the problem will take care of itself	1.97	.918
5. I try to let my emotions out	3.08	.913
6. I try to talk about it with a friend or family	3.61	.974
7. I try to put the problem out of my mind	2.71	1.032
8. I tackle the problem head on	4.02	.892
9. I step back from the situation and try to put things into perspective	3.49	.971
10. I tend to blame myself	2.48	1.015
11. I let my feelings out to reduce the stress	3.17	.955
12. I hope for a miracle	2.02	1.126
13. I ask a close friend or relative that I respect for help or advice	3.54	.945
14. I try not to think about the problem	2.37	1.012
15. I tend to criticize myself	2.40	1.057
16. I keep my thoughts and feelings to myself	2.84	1.008

**Inferential Analysis of Study Dimensions**

In order to examine the relationship between stress coping strategies and teacher readiness and experience in conducting distance education a Spearman rho correlation was conducted.

Results showed that teacher readiness had a statistically significant and low positive correlation with the total disengagement score of coping strategies ( $\rho = 0.14, p = 0.001$ ), as well as with the dimension of problem-focused disengagement ( $\rho = 0.20, p < 0.001$ ). There was also a statistically significant and low negative relationship between teacher readiness for distance education with the dimension of emotion-focused engagement ( $\rho = -0.11, p = 0.009$ ). All other relationships were statistically non-significant (Table 8).

Table 8. Relationship between coping strategies and teacher readiness for distance learning education due to Covid-19

		Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19
Coping strategies: Total engagement	rho	-.058
	p	.178
	N	547
Coping strategies: Total disengagement	rho	.143**
	p	.001
	N	547
Coping strategies: Problem-focused engagement (PFE)	rho	.028
	p	.512
	N	547

**Botsoglou, Maria**

Coping strategies: Problem-focused disengagement (PFD)	rho	.202**
	p	.000
	N	547
Coping strategies: Emotion-focused engagement (EFE)	rho	-.111**
	p	.009
	N	547
Coping strategies: Emotion-focused disengagement (EFD)	rho	-.015
	p	.722
	N	547

\*\**p* < 0.01.

In order to examine the extent to which demographic and occupational characteristics affect teacher readiness and experience in conducting distance education due to Covid-19, a series of Mann-Whitney and Kruskal-Wallis non-parametric tests were performed, used for comparisons where the independent variables had two or more than two response categories, respectively. The dependent variable was teacher readiness for distance education due to Covid-19.

There was a statistically significant effect of gender on teacher readiness ( $U = 24668.00$ ,  $p < 0.001$ ). Table 9 presents this finding.

*Table 9. Effect of gender on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19*

Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	
Mann-Whitney U	24668.000
p	.000

Specifically, male teachers reported significantly higher distance education readiness levels compared to female teachers (Table 10).

*Table 10. Mean ranks for teacher readiness for distance learning education due to Covid-19, by gender*

	Gender	N	MeanRank
Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	Male	168	316.67
	Female	379	255.09
	Total	547	

Educational level also statistically significantly influenced levels of teacher readiness ( $H = 20.07$ ,  $p < 0.001$ ). Table 11 presents this result.

*Table 11. Effect of studies/training on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19*

Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	
Kruskal-Wallis H	20.066
df	2
p	.000

As can be seen in Table 12, as educational level increased, there was a corresponding increase in self-reported teacher readiness; university graduates had the lowest mean score, while doctorate graduates had the highest teacher readiness score.

*Table 12. Mean ranks for teacher readiness for distance learning education due to Covid-19, by studies/training*

	Studies/Training	N	MeanRank
Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	Universitydegree	198	234.55
	Postgraduate	293	287.12

TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

	Doctorate	51	325.20
	Total	542	

There was also a statistically significant effect of years of service on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19 ( $H = 10.32, p = 0.035$ ). Table 13 presents this finding.

Table 13. Effect of years of service on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19

Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	
Kruskal-Wallis H	10.319
df	4
p	.035

As can be seen in Table 14, as the years of service increased, there was a corresponding incremental decrease in teacher readiness for distance education due to Covid-19. Specifically, participants with up to 5 years of experience reported the highest readiness, while participants with over 30 years of experience reported the lowest readiness for distance education.

Table 14. Mean ranks for teacher readiness for distance learning education due to Covid-19, by years of service

	Years of service	N	MeanRank
Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	0-5	101	307.90
	6-10	51	295.11
	11-20	193	274.24
	21-30	133	257.70
	30+	69	239.54
	Total	547	

Age, however, did not significantly affect teacher readiness levels ( $H = 8.62, p = 0.071$ ). Table 15 presents this non-significant result. Specifically, as age increased, teacher readiness levels showed a consistent decrease, however these observed differences were not statistically significant.

Table 15. Effect of age on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19

Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	
Kruskal-Wallis H	8.619
df	4
p	.071

Finally, seminar attendance did not have a significant effect on teacher readiness ( $U = 26755.50, p = 0.142$ ). Table 16 presents this result. Specifically, teachers who had attended seminars reported greater readiness for distance education compared to teachers who had not attended seminars; however, this difference was not statistically significant.

Table 16. Effect of seminar attendance on teacher readiness for distance learning education due to Covid-19

Teacher readiness for distance learning education due to Covid-19	
Mann-Whitney U	26755.500
p	.142



## **Discussion**

The changes in the way the educational process is conducted due to the Covid-19 pandemic have enabled teachers to use both asynchronous and modern methods of teaching and learning. Asynchronous learning methods provide the possibility of students and teachers interacting both before and after online teaching, using discussions and email messaging, while modern forms of learning provide the possibility of interaction between students and teachers during sessions, using techniques such as video conferences or chat rooms.

This violent and abrupt change from face-to-face to online learning, in synergy with the lack of training and education of teachers in these new experiences, has caused them intense concern and anxiety (Müller et al., 2021; González-Calvo et al., 2021).

In addition, for a large part of teachers, these changes caused intense frustration, as they did not see a parallel strengthening of their capabilities (Mehta, 2021). Although hybrid or blended learning approaches were more widely used, however, it is considered necessary to provide the required support to teachers for the implementation of technology-based and pedagogy-informed teaching (Müller et al., 2021).

This chapter reported the results from a study with 547 secondary school teachers in Greece concerning their perceptions of their readiness and experience with distance learning during the Covid-19 pandemic; their perception of the school's preparedness; and the perceived obstacles of distance learning education due to Covid-19. Teachers' self-esteem levels and their coping strategies of engagement and disengagement were also measured.

### ***H<sub>1</sub>. We suppose that teachers were prepared to cope with distance education during the COVID-19 pandemic.***

In answer to the first research question, “*1. How prepared do teachers think they were to cope with distance education during the Covid-19 pandemic?*”, teachers felt they were prepared (“agree”) to use online modules and learning materials like Word and Excel. Teachers on average were unsure about their readiness to use the printed module as a tool for home learning, or to use learning management systems like e-class and Zoom for online teaching. The teachers were also on average unsure as to the extent to which they can perform distance learning education with their students in times of Covid-19. The total teacher preparedness score, indicated that teachers were neither positive nor negative about how ready they were for distance learning education during Covid-19.

A similar study by Lapada et al. (2020), explored 2300 teachers' awareness about the COVID-19 pandemic and their opinion on their respective schools' readiness, as well as their response to the challenges of conducting distance learning education in the Philippines, found that almost all teachers said they were prepared to "conduct distance learning education during difficult times. However, two-thirds of them confirmed affirmative regarding their readiness to use the printed module as a tool for distance learning. In addition, only half of the respondents were ready to use online modules or learning materials available on the internet, such as Youtube, Ted Talk, and Khan Academy, and learning management systems like Edmodo, Canvas, Google Classroom, and Zoom as means of online or distance learning education. Regarding their readiness in terms of technological equipment for delivery, it was observed that only half had the required equipment, indicating that the lack of facilities, equipment, and capacity building to distance learning education also affected their readiness for offering distance learning education.

Triantafillopoulou's (2021) survey of 201 Greek secondary school teachers regarding their readiness for distance education, showed that teachers described their initial level of readiness as low, with about 34% reporting zero readiness, while only 6% felt comfortable with the process.

In particular, more than half of the teachers said they were unaware of the WebEx online platform, and very few of them (9%) were familiar with its use. Concerning e-class almost 36% of teachers were not at all familiar with its use and 11% of teachers were completely familiar with it. Even though Google has had Google Class for many years, 66% of teachers had never used it and only 6% were aware of its use. 53% were not aware of the Zoom platform at all. The results were better when

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

compared to the use of Skype, which 45% were quite familiar with and 14% were not at all. Similar to the other communication platforms (messenger, Viber, WhatsApp, telegram) where 61% are quite familiar with its use, and only 11% are not at all. Similarly, concerning the computer programs useful for teaching (Word, Excel, and Power Point), the majority of teachers showed high levels of familiarity. Particularly disappointing were the percentages about Quizlet, Hot, and Kahoot, with almost two-thirds of teachers saying they were completely unaware.

Papadopoulou (2021), studying the views of 138 secondary, general, and special education teachers on their readiness for distance education, showed similar results, as in the first statement, neither group gave a clear answer. However, there was a differentiation between them, with special education teachers appearing more ready to use digitized and online materials and to manage Learning Management Systems and online platforms for distance learning than the second group.

Probably this differentiation can be attributed to the fact that, as special educators are called upon to respond to the needs of a heterogeneous group of children with diverse characteristics, they need to become more familiar with alternative ways of presenting educational material compared to "traditional" educational material.

Therefore, it becomes clear that, in special education, the pedagogical use of technology by teachers plays a key role in ECEC, due to the positive effects on the academic performance of children with special educational needs (Xanthouli, Gooli, & Smyrnaïou, 2013; Tsiavos, Koyiami, & Flagou, 2021).

In conclusion, it appears that the outbreak of the COVID-19 pandemic revealed a significant variation in teachers' readiness to use technology to support students at a distance. Concerning Greek teachers, except for communication platforms (email, messenger, etc.), the majority of them did not even know about the existence of suitable platforms for online teaching. For decades, scholars have highlighted this problem, noting that teachers are "inadequately prepared to teach with technology" (Foulger et al., 2017).

Therefore, the null hypothesis regarding "The teachers were not prepared to cope with distance education during the COVID-19 pandemic" is neither confirmed nor rejected.

### ***H<sub>2</sub>. We suppose that the teachers thought that the schools were ready to meet the needs of distance education.***

In the second research question, "2. *How ready do they think the schools were to meet the needs of distance education?*", the teachers on average felt that the school was moderately prepared, and the overall school preparedness score was lower than the teacher readiness score. Teachers showed moderate agreement when asked if the school had a system of information dissemination to communicate with parents and learners; if it had provided data privacy policies and regulations on distance learning; if it had provided capacity building on distance learning education management for teachers; and if it had a designated workforce for Covid-19. Teachers on average signified that the school had provided little supplementary materials for distance learning like online learning management systems and library subscriptions.

Therefore, the null hypothesis regarding "*The schools were not ready at all to meet the needs of distance education*" is rejected.

The lack of preparation and support on the part of school units, especially during the first period of the pandemic, forced teachers to become constantly updated with online learning platforms and to seek other sources of support, highlighting their insufficient understanding of how ICT tools mediated learning (Oliveira et al., 2021). Characteristically, teachers were forced to use the same pedagogical methods as those used in face-to-face training, wasting additional

time to adapt the material to the new situations. Even in the case where teachers had attended an earlier online learning class or webinar, they still struggled in their work when their school units or the relevant ministry was unable to provide them with fundamental necessities for lessons, such as Internet connectivity (Dogra & Kaushal, 2021; Uzun et al., 2021). This situation could be justified by the persistence and dependence of most educational systems on traditional teaching pedagogies, as well as the necessity of redefining them to build up a positive teacher-student relationship and engage students in online discussion (Nang et al., 2022).

***H<sub>3</sub>. We suppose that teachers faced some challenges or difficulties in implementing distance learning during the COVID-19 pandemic.***

Concerning the third research question, “3. *What are the challenges or difficulties faced by teachers in implementing distance learning during the Covid-19 pandemic?*”, the teachers on average agreed that a year of experience had made them familiar with distance education, and they agreed that the availability of students posed difficulties for them. The teachers disagreed that communication with the principal and the school during the HEI was difficult, however they also disagreed that the communication network with the parents had been improved during the time of distance learning, when compared to previous years. For the remaining items of challenges in distance education, teachers remained neutral or unsure. In the overall perceived challenges score, teachers reported that there were moderate challenges and difficulties in distance learning education during Covid-19.

Therefore, the null hypothesis regarding *Teachers faced no challenges or difficulties in implementing distance learning during the COVID-19 pandemic, is rejected.*

Research shows that one of the biggest challenges teachers faced was related to the ability to understand and manage the needs of diverse students. Indicatively, there was a lot of pressure from teachers concerning the objectives that had to be achieved to be able to adapt to this new situation, and many of them admitted that there was a great limitation about the content that had to be taught (González-Calvo et al., 2021; Petrakova et al., 2021).

To address this situation, teachers have had to spend a lot of time finding the appropriate formats that would allow them to teach the material more effectively while supporting the well-being of their students. The main cause of this situation is attributed to the fact that teachers were already uncomfortable with implementing an online curriculum before the pandemic, which was further exacerbated by the advent of the pandemic (Uzun et al., 2021). The conclusion from this data is that the implementation of distance teaching/learning requires careful and extensive planning (Marek et al., 2021).

Some of the other challenges that teachers felt while trying to adapt to the new teaching methods were related to their technological complexity, literacy, and competency (Dogra & Kaushal, 2021). Indicatively, Physical education (PE) teachers had particular difficulties in the online transfer of their lessons, as this is mainly based on physical activity (Wakui et al., 2021).

In the corresponding Greek surveys (Papadopoulou, 2021; Triantafylopoulou, 2021), the main challenges faced by teachers concerned the knowledge and skills necessary for distance education, with general education teachers showing a greater lack of knowledge and skills than special education teachers. In addition, general education teachers appeared to face greater challenges in assessing student progress and in encouraging student participation in online lessons and using the technological

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

capabilities of digital classrooms at a higher rate. At the same time, teachers noted a greater degree of difficulty in dealing with the stress caused by the pandemic and the demands of distance learning. However, this was to be expected, as even in non-pandemic situations, the lack of technical skills harms teachers' psychological state, due to the experience of intense stress when they are required to use technological tools and programs for which they do not feel competent and ready to use (Al-Fudail & Mellar, 2008).

In a similar study by Klapproth et al. (2020) of 380 teachers, general education teachers also showed higher levels of anxiety than those in special schools. This differentiation may be attributed to the fact that general education teachers, as well as secondary education teachers, in addition to working longer hours, are required to manage a larger volume of homework, resulting in a reduction of their involvement in the educational process and psychological burden.

As research shows, unstable internet connectivity, assessing learning, and monitoring student progress is one of the major challenges that teachers faced during the pandemic (Asanov et al., 2021; Fauzi & Sastra Khusuma, 2020; Lapada et al., 2020; Sintema, 2020; Tranafillopoulou, 2021), an issue that seems to be of concern to students' parents (Duraku & Hoxha, 2020). This common finding demonstrates the need for teacher training on issues related to distance education (Hamilton et al., 2020; Zhang, 2020), in particular by training them on the use of technologies and monitoring the progress of learners' learning (Rasmitadila et al., 2020), both overall and at the individual level (Zhang, 2020).

The issues related to the problem of internet access in distance learning are not a new concern in online teaching and learning. One of the key elements of ensuring effective online distance learning is the existence of good connectivity (Marek et al., 2021). In addition, there were also many problems related to the quality of the internet connections (Oliveira et al., 2021), as teachers were asked to manage an unpredictable situation that caused them frustration and stress, especially when during the online class the internet down, causing a communication delay which disrupts their class.

Research conducted during the COVID-19 pandemic shows the crucial role of facilitating conditions, positive attitudes, and initiatives on the part of teachers to make the online transition successful (Yan & Wang, 2022). Facilitation on the part of educational institutions includes the leadership role of principals (Thornton, 2021), the provision of teacher training opportunities, and the development of bottom-up professional learning communities (König et al., 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

At the same time, a positive attitude and proactive efforts on the part of teachers are necessary. Specifically, researchers show that the most vital variables that affect teachers are teacher attitude, digital competence, and proactivity (Chen, 2021; Guillén et al., 2020; Huang et al., 2021; Huber & Helm, 2020; Li & Wang, 2021; Luan et al., 2020; Talidong, 2020; Teng & Wu, 2021). According to MacIntyre et al. (2020), to achieve teachers' positive psychology and self-efficacy, a coping approach, rather than avoidant coping, is preferable.

Another common finding of relevant research is the high levels of agreement among teachers regarding the challenges in communicating with students during distance education (Asanov et al., 2021; Fauzi & Sastra Khusuma, 2020; Lapada et al., 2020; Sintema, 2020; Tranafillopoulou, 2021). In particular, this lack of physical coexistence of students and teachers in the same space reduces the quality of interaction between them and makes communication difficult, constituting one of the most serious challenges of online teaching (Hebebcı, Bertiz, & Alan, 2020; Nambiar, 2020; Niemi & Kousa, 2020; Orhan & Beyhan, 2020).

***H<sub>4</sub>. We suppose that there is statistically significant relationship between stress coping strategies and their readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.***

Regarding the fifth research question, “5. *What is the relationship between stress coping strategies and their readiness and experience in conducting distance education?*”, teachers on average reported higher coping strategy disengagement compared to engagement, while problem-focused

engagement and disengagement were higher than emotion-focused engagement and disengagement. For example, teachers often looked for the bright side of things, tackled problems directly, made plans and carried them out, and asked for help and advice from their close friends or relatives about their problems. The teachers rarely blamed or criticized themselves for a problem, rarely hoped for a miracle, or that a problem would be resolved on its own, and rarely tried put a problem out of their mind. Teacher readiness for distance learning education was significantly and positively related with total coping strategy disengagement, as well as with the problem-focused disengagement dimension, where an increase in teacher readiness corresponded to a small increase in disengagement, and vice versa. Teacher readiness for distance learning during Covid-19 was also significantly and negatively related with the emotion-focused engagement dimension, where an increase in teacher readiness corresponded to a small decrease in coping strategy emotion-focused engagement.

Therefore, the null hypothesis regarding *There is no significant relationship between stress coping strategies and their readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic*, is refuted.

The systematic review by Nang, Maat, and Mahmud (2022) concerning Teacher Technostress and Coping Mechanisms During COVID-19 Pandemic, showed that most teachers use coping strategies. Coping strategies are described as the behavioral strategies that an individual adopts to overcome threats causing psychological stress (Petraikova et al., 2021). Research shows that the most common coping strategies used by individuals to manage stressful situations involve seeking social support, exercising, engaging in leisure activities, spiritual activities, reading books and novels, and listening to music (Akour et al., 2020; Hidalgo-Andrade et al., 2021). Primarily, teachers during the pandemic used seeking social support as a behavioral strategy in stressful situations (Petraikova et al., 2021). Despite the fact of the mandatory social distancing imposed by the pandemic, teachers used individual or group online social media platforms like WhatsApp, Telegram, and Zoom to build strong social relationships (Zaalouk et al., 2021).

***H<sub>5</sub>. We suppose that there is statistically significant relationship between demographic characteristics (gender, age, years of service and education) and teacher's readiness in conducting distance education during the COVID-19 pandemic.***

Concerning the sixth hypothesis about the extent to which gender, affects teacher readiness and experience in conducting distance education found a significant effect on the levels of teacher readiness for distance education. Specifically, male teachers reported more readiness to tackle distance education compared to female teachers. However, this result is not confirmed by other research. In particular, in Lapada et al. 's (2020) survey, it appeared that female respondents are more ready to offer distance learning education to their students. This is also confirmed by other studies in higher education institutions, in which female respondents significantly differ from men in terms of technology literacy, concerning the required readiness for offering distance learning education (Alwraikat, 2017). In a similar Greek study, gender was not found to have a significant effect on teacher readiness and experience in conducting distance education during the COVID-19 pandemic (Papadopoulou, 2021).

Regarding the extent to which educational level affects teacher readiness and experience in conducting distance education, a significant effect was found on the levels of teacher readiness for distance education. Additionally, as teachers' educational levels increased, from undergraduate to doctorate level, reports of teacher readiness levels increased. In a similar Greek survey, the level of their studies was found to have a significant effect on teachers' responses regarding their expected readiness for distance education. Also, the level of education exerted a significant influence on their responses to the need for educational institutions to take measures for the post-COVID era, with teachers with higher-level

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

degrees agreeing more in favor of taking measures to ensure the readiness of educational institutions in the post-COVID era.

This is probably because the higher the level of teachers' studies, the higher their demands for support from educational institutions, as they may have come into contact with foreign educational institutions during their studies and have worked with many educational units. In addition, the higher the level of teachers' studies, the greater the requirements for them to become familiar with technological means and distance learning to complete their studies.

Concerning the extent to which years of service affect teacher readiness for distance education, a significant effect was found on levels of teacher readiness for distance education. A similar pattern was found for the statistically significant effect of years of service, where an increase in the number of years of teaching experience corresponded to a decrease in reported teacher readiness for distance education due to Covid-19. Research shows that the length of teaching experience affects readiness to distance learning education, in the sense that, compared to inexperienced teachers, teachers who have taught for several years, can deal more effectively with critical situations, like pandemics or natural calamities (Kini & Podolsky, 2016).

Although years of experience affected teacher readiness, the same was not true for teacher age. Specifically, the increase in age was accompanied by a small decrease in self-reported teacher readiness, but these differences were small and statistically non-significant. The same results are obtained in other studies (Lapada et al., 2020; Papadopoulou, 2021; Triantafillopoulou, 2021), indicating that compared to teachers with many years of experience, and therefore older, younger teachers are at higher levels of digital literacy and familiarity with the technological tools used in distance education. As the teachers with more years of teaching experience are by default in the older age group and hence are relatively less tech-savvy, need more assistance in using the online tools to deliver their lessons.

Finally, seminar attendance also was not a significant influence on teacher readiness for distance learning during Covid-19. While seminar attendees reported higher levels of teacher readiness, this difference was small and statistically non-significant. Although teachers who have served for a long time have had the opportunity to attend more seminar workshops needed in offering distance learning education, however, this does not seem to have had a significant impact on their readiness.

Triantafillopoulou's (2021) survey of 201 Greek secondary school teachers regarding their readiness for distance education and the challenges and difficulties they encountered in its implementation, the efforts they made, the ways of coping with the problems they encountered, and finally the evaluation of the whole project, showed similar results, as the teachers who used technology more often in their teaching, were those who had attended pre-pandemic seminars, reporting an easier transition to distance learning for themselves and their students. In contrast, teachers who had not attended distance learning seminars seemed to learn online strategies and teaching tools while teaching online or remotely ("building the plane while flying it").

In conclusion, it appears that the null hypothesis that Demographic characteristics (gender, age, years of service, and education) do not have a significant effect on teacher's readiness in conducting distance education during the COVID-19 pandemic, is refuted for gender, educational level, and years of service, as all had significantly affected levels of teacher readiness for distance education. However, it is confirmed for teacher age and seminar attendance.

### Limitations

The present study is not without limitations. The main limitations of the research are related to the way data is distributed and collected, as attracting participants through social media can limit the intention to participate. Therefore, as it is a cross-sectional study, does not allow the extraction of causal relationships, but only probabilistic relationships with the possibility of error. In order to draw more reliable conclusions regarding teacher's readiness in conducting distance education, further studies with a larger number of participants should be carried out to reduce the chances of random error. In addition, there is a risk of insufficient representativeness of the sample, as it is likely to that the

questionnaires in Google form could be approached primarily by younger teachers with better knowledge of technology and familiarity with online surveys, excluding older teachers. Finally, as participation in the research was not mandatory, it is possible those who participated were more sensitive to related issues, so there may be a systematic error.

### **Epilogue**

The educational needs of the 21st century indicate the importance of introducing technology into the teaching and learning process. In addition, the new forms of online teaching require the use of various facilities to make the training effective. The recent covid-19 pandemic and the subsequent need to close schools have led to the need to develop new ways to keep the curriculum running by utilizing relevant and connected technology. The results of surveys regarding teacher readiness and experience in conducting distance education during the pandemic made it clear that technology is increasingly becoming an important tool in the classroom as the needs 21st-century skills. Even though the educational process has returned to pre-pandemic normality, the shortcomings that have emerged regarding teachers' capacity for distance education should be the lesson and the basis for preparing against a future crisis.

Therefore, the above offers target school psychologists directly, while at the same time, they are indirectly addressed to the educational authorities in charge of funding allocation and policies. Within this framework, the results of this research could also provide informative information to school psychologists regarding their practices, as well as spark evidence-based policy advocacy.

In conclusion, it could be said that the results of the survey highlight the need for secondary school teachers for their help and encouragement during this pandemic teaching session. To ensure effective online learning and teaching, the synergy of all educational stakeholders, including the educational community, the school's management, and the school units, was essential. Even though online education still constitutes the primary responsibility of teachers, the lack of presence of other stakeholders in ensuring adequate facilities and training to guarantee that instructors' lack of technology understanding, further increased the teaching load of teachers.

In the future, it is necessary to conduct further research to adequately identify the shortcomings of the Greek educational system concerning the training and readiness of teachers for electronic teaching and learning processes.

### **References**

- Academy Administration Practice. (2011). *Distance Education Models and Best Practices*. DC: Washington, Imperial Valley College. Retrieved from [https://www.imperial.edu/ivc/files/Distance Education Models and Best Practices.pdf](https://www.imperial.edu/ivc/files/Distance_Education_Models_and_Best_Practices.pdf).
- Addison, C.C., Campbell-Jenkins, B.W., Sarpong, D.F., Kibler, J., Singh, M., Dubbert, P., Wilson, G., Payne, T., & Taylor, H. (2007). Psychometric Evaluation of a Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF) in the Jackson Heart Study Cohort. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 4(4), 289–295.
- Ahmed, V., & Opoku, A. (2022). “Technology supported learning and pedagogy in times of crisis: the case of COVID-19 pandemic”. *Education and information technologies*, 27(1), 365–405.
- Akhmadieva, R. S., Mikhaylovsky, M. N., Simonova, M. M., Nizamutdinova, S. M., Prokopyev, A. I., & Ostanina, S. S. (2021). Public relations in organizations in sportsman students view: development of management tools or healthy and friendly relations formation. *J. Hum. Sport Exerc.*, 16, 1272–1279. doi: 10.14198/jhse.2021.16.Proc3.43
- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391–2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>.
- Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers and Education*, 51(3), 1103–1110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004>.

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

- Altun, T., Akyıldız, S., Gülay, A., & Özdemir, C. (2021). Investigating education faculty students' views about asynchronous distance education practices during COVID-19. *Psycho Educ. Res. Rev*, 10, 34–45.
- Alwraikat, M. (2017). A glimpse at international technology education standards in higher education institutions, *International Journal of Instructional Technology Distance Learning*, 8(5). <https://doi.org/2014.10>.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225>.
- Chen, C. (2021). “Using scaffolding materials to facilitate autonomous online chinese as a foreign language learning: A study during the covid-19 pandemic”. *Sage Open*, 11(3), 21582440211040131
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.)*. Sage.
- Dogra, P., & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19. *Education and Information Technologies*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10645-6>.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). “Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic”. In: *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595.
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/341297812>.
- Falode, O. C., Chukwumeka, E. J., Bello, A., & Baderinwa, T. (2020). Relationship between flexibility of learning, support services and students' attitude towards distance learning programme in Nigeria. *Eur. J. Interact. Multimed. Educ*, 1, e02003. doi: 10.30935/ejimed/8320.
- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. H. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *JurnalIqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education Waynesville, NC.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413–448
- Gaba, A. K., Bhushan, B., & Kant Rao, D. (2021). Factors influencing the preference of distance learners to study through online during COVID-19 pandemic. *Asian J. Distance Educ*, 16.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X2110315>.
- Graham, S. R., Tolar, A., & Hokayem, H. (2020). Teaching preservice teachers about COVID-19 through distance learning. *Electron. J. Res. Sci. Math. Educ.*, 24, 29–37.
- Guillen, G., Sawin, T., & Avineri, N. (2020). “Zooming out of the crisis: Language and human collaboration”. *Foreign Language Annals*, 53(2), 320–328.
- Hamilton, L., Grant, D., Kaufman, J., Diliberti, M., Hunter, G., Schwartz, H., & Young, C. et al. (2020). COVID-19 and the State of K-12 Schools: Results and Technical Documentation from the Fall 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys. In *RAND Corporation*. <https://doi.org/10.7249/rra168-5>.



- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267–282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>.
- Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the covid-19 pandemic in ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14(June), 933–944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>.
- Howard, S.K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). “Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education”. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141–158.
- Huang, F., Teo, T., & Guo, J. (2021). “Understanding English teachers' non-volitional use of online teaching: A Chinese study”. *System*, 101, 102574.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). “COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy practice and research with the school barometer”. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270.
- Insorio, A. O., & Macandog, D. M. (2022). Video lessons via youtube channel as mathematics interventions in modular distance learning. *Contemp. Math. Sci. Educ*, 3, e22001. doi: 10.30935/conmaths/11468.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Palo Alto: Learning Policy Institute. Retrieved from: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Teaching\\_Experience\\_Report\\_June2016.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Teaching_Experience_Report_June2016.pdf)
- Klapproth, Florian & Federkeil, Lisa & Heinschke, Franziska & Jungmann, Tanja. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*. 4. 10.33902/JPR.2020062805.
- Konig, J., Jdger-Biela, D.J., & Glutsch, N. (2020). “Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany”. In: *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., & Alam, Z. F. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144. doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8.
- Li, L., & Wang, X. (2021). “Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education”. In: *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315–330.
- Luan, L., Hong, J.-C., Cao, M., Dong, Y., & Hou, X. (2020). “Exploring the role of online EFL learners' perceived social support in their learning engagement: a structural equation model”. *Interactive Learning Environments*, 1–12.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). “Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions”. *System*, 94, 102352.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the covid-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89–109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>.
- Mehta, P. (2021). *Teachers' readiness to adopt online teaching amid COVID-19 lockdown and perceived stress: pain or panacea?* Corporate Governance (Bingley), January. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2020-0385>.
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>.

## TEACHERS READINESS TO DISTANCE EDUCATION AND COPING STRATEGIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783–793. <https://doi.org/10.25215/0802.094>.
- Nang AFM, Maat SM, Mahmud MS (2022). Teacher Technostress and Coping Mechanisms During COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 2022, 200-212.
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>.
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>.
- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 1(7), 8–44.
- Papadopoulou, M. (2021). *Distance education in pandemic times: general and special education teachers' views on preparedness, challenges and post-COVID educational practices*. Thesis. Postgraduate Studies Programme "Education Sciences: adult education, special education". University of Macedonia. Thessaloniki.
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., & Orel, E. A. (2021). Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic. *Voprosy Obrazovaniya*, 1, 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>.
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>.
- Tal, C., Tish, S., & Tal, P. (2022). Parental perceptions of their preschool and elementary school children with respect to teacher-family relations and teaching methods during the first COVID-19 lockdown. *Pedagog. Res.*, 7, em0114. doi: 10.29333/pr/11518.
- Talidong, K.J.B. (2020). "Implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) among Philippine Teachers in Xi'an, China." *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196–201.
- Teng, M. F., & Wu, J.G. (2021). "Tea or tears: online teaching during the COVID-19 pandemic". *Journal of education for teaching*, 47(2), 290–292.
- Thornton, K. (2021). "Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality". In: *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393–409.
- Triantafillopoulou, V. (2021). *Secondary school teachers' views and preparedness for distance education during the Covid-19 pandemic*. Thesis. Postgraduate Program "Sciences of Education", Hellenic Open University. Patra.
- Tsiavos, P., Koyami, A., & Flagou, A. (2021). *Utilization of innovative tools in the Distance Teaching of Science in Special Education during the Covid-19 period*. 1st International Online Educational Conference "From the 20th to the 21st Century in 15 Days: the abrupt transition of our educational reality to digital environments. Attitudes - Perceptions - Scenarios - Perspectives - Proposals", 658–671.

- Tugun, V., Bayanova, A. R., Erdyneeva, K. G., Mashkin, N. A., Sakhipova, Z. M., & Zasova, L. V. (2020). The opinions of technology supported education of university students. *Int. J. Emerg. Technol. Learn*, 15, 4–14. doi: 10.3991/ijet.v15i23.18779
- Uzun, E. M., Kar, E. B., & Ozdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13–38. <https://doi.org/10.22521/EDUPIJ.2021.103.2>.
- Valeeva, R., & Kalimullin, A. (2021). Adapting or changing: the COVID-19 pandemic and teacher education in Russia. *Educ. Sci.*, 11, 408. doi: 10.3390/educsci11080408.
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., Murata, S., Ozawa, M., Igarashi, T., Yanagiya, T., Machida, Y., & Kikuchi, M. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>.
- WHO. (March, 2020). *Coronavirus disease 2019 Report (COVID-19), Situation Report – 59*. Retrieved from: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200319-sitrep-59-covid-19.pdf?sfvrsn=c3dcdef9\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200319-sitrep-59-covid-19.pdf?sfvrsn=c3dcdef9_2).
- Xanthouli, M., Gouli, E., & Smyrniou, Z. (2013). *New Technologies in Special Education: a case study*. 7th International Conference on Open & Distance Education, Learning Methodologies.
- Yan, C., & Wang, L. (2022). “Experienced EFL teachers switching to online teaching: A case study from China”. *System*, 105, 102717.
- Zaalouk, M., EL-Deghaidy, H., Eid, L., & Ramadan, L. (2021). Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, 67(1–2), 103–125. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09892-z>.
- Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K E., Katsanou, A., & Kouroumichaki, E., et al. (2022). Emergency remote teaching and learning in greek universities during the COVID-19 pandemic: the attitudes of university students. *Eur. J. Interact. Multimed. Educ*, 3, e02207. doi: 10.30935/ejimed/11494.
- Zhang, T. (2020). *Learning from the emergency remote teaching-learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1>.

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

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

**ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

**YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

Благоевград, 2023

Blagoevgrad, 2023

## **ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

НОМЕР 14, ТОМ 3, 2023

## **YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

VOL 14, ISSUE 3, 2023

**ISSN 2683-0426**

### **Главен редактор**

Доц. д-р Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България

### **Editor-in-chief**

Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

## **РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

### **EDITORIAL BOARD**

- Assoc. Prof. Maria Soledad Palacios Gálvez PhD, University of Huelva, Spain
- Assoc. Prof. Violeta Luque Ribelles PhD, University of Cadiz, Spain
- Проф. дпсн. Веселин Василев, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Veselin Vasilev Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. дпсн. Румен Стаматов, ПУ „Паисий Хилендарски“, България
- Prof. Rumen Stamatov Dsc, PU „Paisii Hilendarski“, Bulgaria
- Проф. д-р Станислава Стоянова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Prof. Stanislava Stoyanova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Теодор Гергов, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Teodor Gergov, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Русанка Манчева, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Rusanka Mancheva PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Иван Кръстев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Ivan Krestev PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д.н. Стоил Мавродиев, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev D.Sc., SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria
- Доц. д-р Биляна Йорданова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Bilyana Yordanova PhD, SWU „Neofit Rilski“,
- Доц. д-р Наташа Ангелова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България
- Assoc. Prof. Natasha Angelova PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

### **Технически редактори**

#### **Editorial assistants**

Ас. д-р Благовеста Дафкова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
Assistant Blagovesta Dafkova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

Ас. д-р Ива Димитрова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
Assistant Iva Dimitrova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria

ЗАЩИТЕНИТЕ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИКАЦИИТЕ СИ ОСТАВАТ ОТГОВОРНОСТ НА  
АВТОРИТЕ.

THE VIEWS EXPRESSED IN THE PAPERS ARE THEIR AUTHORS' RESPONSIBILITY

## У В О Д

Уважаеми Колеги,

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

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

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

Гл. редактор: Доц. д.н. Стоил Мавродиев

## INTRODUCTION

Dear Colleagues,

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

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

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

Editor-in-chief: Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, D.Sc.

# **Table of Content**

## **Theoretical Articles**

ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF  
PERSONALITY(Ivan Krastev) pp. 296-304

PERSONAL CHARACTERISTICS IN A RISK AND DANGEROUS WORK  
ENVIRONMENT (Iva Dimitrova) pp. 305-310

## **Research Articles**

AGE STRATIFICATION OF ENTREPRENEURS' PREFERENCES TO SPECIFIC  
BUSINESS QUALITIES (Bilyana Yordanova) pp.311-316

FAVORITISM TO SPECIFIC ENTREPRENEURS' BUSINESS QUALITIES IN GENDER  
CONTEXT (Bilyana Yordanova) pp.317-322

QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS (Teodor Gergov, Martha Artemis Avgeri ) pp.323-333

OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPATIAL ORIENTATION  
WITH AGE AND TRAINING (Stanislava Stoyanova, Nikolay Ivanchev) pp. 334-340



---

## Theoretical article

### РОЛЯ НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ ЗА ПОТРЕБИТЕЛСКОТО ПОВЕДЕНИЕ НА ЛИЧНОСТТА

### ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY

Assoc. prof. Ivan Krastev, Ph.D. \*

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

Email: [iv.krestev@swu.bg](mailto:iv.krestev@swu.bg)

#### *Резюме*

Статията теоретично представя значението и връзката между индивидуалното възприемане, субективните оценки и специфичните нагласи към използването на изкуствения интелект в потребителското поведение на личността. Представена е същността и функциите на изкуствения интелект и неговата роля за обществото, как е бил приложен на различни пазари и значението му за отношението на потребителите в променящата се пазарна среда. Основната цел е да се открие ефекта от поведението на потребителите към съдържанието, генерирано от изкуствения интелект и по-конкретно връзката между отношението на потребителите, факторите, от които то се влияе, и произтичащата от него ефект върху намерението за покупка.

**Ключови думи:** психологически анализ, изкуствен интелект, потребителски избор, решение за покупка

#### *Abstract*

The article theoretically presents the importance and connection between individual perception, subjective evaluations and specific attitudes to the use of artificial intelligence in the individual consumer behavior. The essence and functions of artificial intelligence and its role in society are presented, how it was applied in different markets and its importance to consumers' attitude in a changing market environment. The main objective is to detect the effect of consumer behavior to the content generated by artificial intelligence, and in particular, the connection between the attitude of the consumers, the factors that are influenced, and the resulting effect on specific purchase intention.

**Keywords:** psychological analysis, artificial intelligence, consumer choice, decision to purchase

### 1. Психологическо отражение на изкуствения интелект и неговото влияние върху модерното потребление

Изкуственият интелект в миналото е използван приоритетно в програмирането, като постепенно бива прилаган в по-сложни системи, а понастоящем машини с изкуствен



## **ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY**

интелект с различни модели и алгоритми са интегрирани по много начини в ежедневието на потребителите, в интелигентни домове, автомобили, компютри и онлайн услуги. Това развитие на изкуствения интелект в множество пазари и функции е резултат от напредъка в компютърните науки и в маркетинговите комуникации. Въпреки че изкуственият интелект е научен феномен, който осигурява ефективност отвъд човешките възможности, отношението на потребителите към изкуствения интелект в рамките на индивидуалното потребление е все още тема, която заслужава допълнително изследване (Du & Xie, 2021). Променящата се към по-развита в технологично отношение среда детерминира поведението на потребителите в начина им на комуникация и взаимодействие с бизнеса (Dwivedi et al., 2023). Поради уместността на днешните технологични постижения и значението им за околната среда, използването на изкуствен интелект е от съществено значение. Следователно развитието на знанията в тази сфера е важно, защото изследванията в областта на използването на изкуствения интелект и ефекта му върху нагласите на потребителите са от съществено значение.

В контекста на потреблението изкуственият интелект се използва за множество цели, включително прогнозиране на бъдещи тенденции, оценка и съпоставяне на различни маркетингови канали и персонализиране на промоционални комуникации (Kulkov, 2021). Изкуственият интелект може да автоматизира бизнес процеса, да предоставя прозрения въз основа на минали данни и да генерира потребителски и пазарни прогнози чрез програмно базирания алгоритъм (Davenport et al., 2019). Технологиата може да изпълнява различни функции по време на маркетинговия процес. В първия етап от процеса изкуственият интелект може да се използва за подпомагане на събирането на данни и за анализа на пазара. По-нататък, във втория етап, изкуственият интелект може да бъде приложен в процеса на сегментиране, насочване и позициониране на потребителското търсене. В третия етап, изкуственият интелект може да помогне със стандартизация, персонализация и изграждане на взаимоотношения (Huang & Rust, 2020). Ако се контролира и инструктира правилно, изкуственият интелект може да изпълнява конкретни маркетингови задачи по-ефективно от хората. Изкуственият интелект може бързо да извършва тактически анализ на данни и да използва машинно обучение, за да взема решения въз основа на алгоритми в потребителския контекст.

В рамките на социално-психологическите случайни връзки ценностите могат според Boer & Fischer (2013) да помогнат за предсказване на нагласите и поведението, чрез по-високо ниво на когнитивно представяне, влияещо на човешкото поведение и житейските ориентации. Следователно ценностите са основна мотивация, ръководеща действията и оценките както за социалните нагласи, така и за поведението. В допълнение, социалните нагласи са свързани с ценностите на индивидите, които се формират от техните морални и социални отношения в рамките на специфичния културен и социален контекст. Според Roos & Hahn (2017) концепцията за ценностите е относително стабилен фактор на специфичното поведение, който се развива бавно за дълъг период от време, медиран от фактори на проксималното поведение на личните

## **Krastev, Ivan**

норми и вярвания по отношение на отговорността и последствията. Ролята на потребителските нагласи се дефинира като посредническа връзка между потребителското поведение и ценностите, посочвайки по-нататък по-слаба пряка връзка между намерението и поведението. Това от своя страна показва, че връзката между понятията е йерархична с ценности на най-ниско ниво, отношение на средно ниво и поведение на върха, което показва пътя от формирането до изпълнението на резултата.

С напредването на технологиите дигиталния маркетинг става все по-усъвършенстван и целенасочен, благодарение на използването на изкуствен интелект (Davenport et al., 2019). Следователно тази технология може да се използва за оптимизиране на реклами, генериране на потенциални клиенти, потребителска поддръжка и създаване на съдържание (Sarath Kumar Boddu et al., 2022). Установено е, че чатботовете, използвани в поддръжката на клиенти, могат успешно да решават заявки и предоставят подходяща информация, както и да оказват положително влияние върху изживяването на клиентите (Nicolescu & Tudorache, 2022). В дигиталния маркетинг чрез анализиране и интерпретиране на данни, алгоритмите могат да създават персонализирани потребителски препоръки чрез гъвкаво адаптиране, като по този начин подобряват качеството (Bawack et al., 2022). Това позволява на маркетинговия екип да отдели време за разработване на стратегически инициативи, които след това могат да информират задвижваните от изкуствения интелект маркетингови цели (Haleem et al., 2022). В дигиталния контекст маркетингът използва данни, информация и комуникационни технологии, както и платформи като социални мрежи, медии и търсачки за разширяване на маркетинговите стратегии. Основната му цел е да подобри взаимоотношенията с потребителите чрез предоставяне на информация, да оказва влияние, а също така въвличане и ангажиране на потребителите (Krishen et al., 2021).

### **2. Проблемът за индивидуалните нагласи и потребителския избор**

Нагласата от психологическа гледна точка се счита за централна част от човешката индивидуалност и се определя като обобщение на оценките на отделните потребители. Индивидуалното отношение влияе върху нашите възприятия и дава насоки в човешкото поведение. Специфичните нагласи се формират от социални преживявания, които са психически представени и пораждат специфичен поведенчески резултат (Yordanova, 2019). Отношението на индивида представлява техния оценъчен отговор към конкретна цел, където едно единствено отношение може да породи и обхване поведенчески, когнитивни и емоционални реакции. Освен това, стабилността на информацията осигурява устойчивост на нагласите, което може да увеличи връзката между нагласите и поведението. По този начин първоначалната информация, ръководеща отношението, е много релевантна в същността на поведенческия резултат, като следствие от отношението (Bosnjak et al., 2020). Следователно нагласата най-накрая може да се дефинира като индивидуалистична и интрапсихична концепция от характеристики, които са отличителни за конкретен индивид.

Нагласите на потребителите могат да бъдат определени като положителни, отрицателни или неутрални по отношение на конкретен обект, формирани от

## **ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY**

индивидуалния опит и характеристиките на възприеманата реалност. Нагласите се разглеждат като потребителски предпочитания или идентификация по отношение на обекта във връзка с други алтернативи (Amoroso & Lim, 2017). Потребителите са част от различни групи, които споделят опит за продуктите, иновациите, ценностите и възгледите на общественото мнение. По този начин колективното отношение на всяка потребителска група може да повлияе на покупките и възгледите на обществото по отношение на задоволяването на техните нужди.

Изкуственият интелект играе важна роля при формирането на отношението на потребителите и след това върху тяхното поведение спрямо марката в дадения контекст (Shobeiri et al., 2015). В този смисъл неговото влияние става все по-осезаемо при процеса на приемане на решение за покупка. Тази тенденция все по-ярко се очертава при отделните етапи на посочения процес, като осъзнаване на потребността от дадена стока или услуга, търсене на информация, обработка на наличната информация, оценка на вариантите преди съществената покупка, както и при самото потребление и оценката на вариантите след покупката. Това означава, че от специалистите по маркетинг се очаква да разберат, че индивидуалните нагласи, формирани от изкуствения интелект могат да повлияят на поведението на купувача. Следователно, оценяването и разбирането на потребителските нагласи може да осигури разширена гледна точка върху оценката на потребителите и за прогнозиране на поведението им (Boostrom et al., 2013).

Технологичният напредък оказва влияние върху посоката на поведение на потребителите и отношението им към търговската марка, което води до по-сложни взаимоотношения, които са трудни за измерване. Тенденциите в поведението на потребителите спрямо комуникационните и информационните технологии се формират от тяхното приемане, оценяване, разпространение и прилагане, но също и от нагласи и предубеждения. В рамките на дигиталния маркетинг за изкуствения интелект отношението на потребителите представлява базирано съдържание, подобно на уебсайт. Това е валидно само при условие, че потребителят се е съгласил да получи помощ и асистиране. Освен това доверието е един от факторите на изкуствения интелект, влияещи върху отношението на потребителите към онлайн средата и по-точно доверието може също да повлияе на отношението по начин, който е в пряка зависимост с намерението на потребителите да реализират същинската покупка. Нагласите в маркетинга на електронния интелект са, според Hsin Chang et al., (2013), свързани с вярванията относно последиците от предоставянето на разрешение за получаване на асистиран маркетинг, което показва, че отношението към изкуствения интелект може да бъде както отрицателно, така и положително.

Степента на отношението и настроението могат да се променят, когато индивидът получи съобщението, в зависимост от това дали неговите вярвания и ценности са съгласувани със съобщението от изкуствения интелект (Hsin Chang et al., 2013). Според Akroush & Al-Debei, (2015), индивидът може да има отношение към конкретен обект или конкретно поведение, като това може да се определи от отношението на индивида към

## **Krastev, Ivan**

извършването на дадено поведение, но също и от отношението му към намерението за извършване на дадено действие. Когато отношението на индивидите към даденото поведение е благоприятно, това показва положителна оценка за извършване на действието. За разлика от това, човек може също да има неблагоприятно отношение, което показва отрицателна оценка към действието и следователно няма вероятност да го реализира. Ролята на нагласите в поведенческия контекст е ключова тема в теорията за планираното поведение, където ефектите на личните и външните фактори върху отношението към дадено поведение могат да бъдат положителни или отрицателни, а поведенческият резултат се основава на личните потенциални ползи на индивидите и последствията, свързани с поведението. Слаба е вероятността личността да следва дадено поведение, ако последствията от поведението се считат за неблагоприятни по отношение на индивида (Akroush & Al-Debei, 2015). Нагласите на потребителите и техните емоции към действия, свързани с покупка, до известна степен формират поведението им, заедно с техните вярвания и ценности. Положителните нагласи могат да повлияят положително на намерението за покупка, докато отрицателната нагласа може да има отрицателно въздействие върху тяхното намерение за покупка.

### **3. Теория на планираното поведение и намерение за покупка**

Теорията на планираното поведение е разработена като една от най-често използваните теории в социалната психология. Ако приемем, че тя се основава в областта на социалната психология, то изкуственият интелект обяснява поведението на индивида по посока прогнозиране на човешкото поведение в различни области като бизнес и търговия, медицински науки, управление и проектиране. Теорията се основава върху намерението на отделните индивиди да реализират дадено поведение, по отношение на тяхната готовност да преследват дадено действие и усилията им да изпълнят това поведение. По-конкретно самите индивиди имат само контрола да решат дали да осъществят дадено поведение или не, в зависимост от техните възможности и ресурси да го реализират. Способността за следване на дадено поведение зависи от мотивацията, показваща намерението и способността за поведенчески контрол. Bosnjak et al., (2020) посочват три вида обстоятелства, ръководещи човешкото поведение според теорията за планираното поведение - първо са поведенческите убеждения, отнасящи се до вярванията за вероятни последици от дадено поведение; второ са нормативните убеждения, отнасящи се до нормативните очаквания на общата публика и накрая са контролираните убеждения за наличието на фактори, които могат да повлияят на представянето. Във връзка с това може да се установи, че поведенческите намерения спомагат за създаването както на благоприятни, така и на неблагоприятни нагласи, докато нормативните убеждения влияят върху субективните норми и контролираните убеждения, което може да осигури повишаване на възприемания поведенчески контрол (Bosnjak et al., 2020).

Очакванията, се отнасят до това дали индивидите имат благоприятна или неблагоприятна оценка за дадено поведение, докато субективните норми се отнасят до възприемания от индивидите социален натиск върху това дали да следват поведението

## **ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY**

(Yordanova, 2022a; Yordanova, 2022b). Следователно поведенческият контрол, който показва възприеманата от човека трудност при даденото поведение е ключов фактор в теорията на планираното поведение и играе ролята на поведенческите убеждения, които се дефинират като вътрешните атитюди на индивидите по посока на последствията от извършването на дадено поведение, които пък от своя страна влияят на индивидуалното отношение. Счита се, че елементите на нагласите, които представляват субективни норми и възприеман контрол, имат положителен ефект върху поведенческите намерения на индивида и неговото действително поведение. Благоприятните нагласи и положителните социални норми към поведението могат да бъдат недостатъчни, за да повлияят на нечие възприятие за непълен контрол, а ефектът от отношението и субективната норма се модерира от възприятието за поведенчески контрол, което предполага, че повишаването на двата елемента осигурява по-силен индивидуален контрол (Yordanova, 2018a; Yordanova, 2018b; Lim, & An, 2021).

Индивидите са склонни да се представят по определен начин, ако вярват, че поведението ще генерира резултат в съответствие с техните ценности. Следователно намерението за покупка в рамките на теорията за планираното поведение представлява пряката връзка между възприемания поведенчески контрол и постиженията по отношение на намерението на индивида да купи. По този начин полезността на изкуствения интелект се разкрива в реализирането на намерението на потребителите да купуват в онлайн среда, която именно благодарение на изкуствения интелект е изцяло съобразена с техните собствени лични убеждения, норми, потребителски ценности, нагласи и покупателно поведение (Vuong & Khanh Giao, 2020).

Ролята на намерението за покупка в маркетинга помага да се разбере потребителското поведение. Намерението за покупка се е превърнало в ключова част от поведението на потребителите, за да може продавачът да разбере своите потребители в тяхното уникално поведение при покупка. Концепцията за намерение за покупка е сложна в своя процес, според Yordanova, (2019), тъй като се счита за свързана с нагласите, поведението и възприятията на индивидите. Отношението и възприятията на хората по посока на определен продукт могат да повлияят на степента, в която те са готови да реализират бъдещата покупката. Маркетолозите вярват, че положителното отношение и възприемане на продукта води до по-голям шанс потребителя да планира покупка и по този начин също до по-голям шанс за действителна покупка.

### **4. Заключение**

Използването на апаратура, която дава информация, в реално време, за специфичното психично състояние на индивида и същевременно позволяваща трениране на умения за справяне, избягване на нежелани ситуации, е изключително привлекателно както за специалистите, така и за техните клиенти (Angelova, 2022). Потребителите чрез изкуствения интелект могат да развият положително отношение към дадена цел или към конкретно поведение. Значението и ролята на потребителския избор по отношение на изкуствения интелект може да се разкрие в теорията за планираното поведение,

## **Krastev, Ivan**

където отношението е ключов фактор, влияещ върху намерението, което следва дадено поведение. В социалните науки приложението на виртуалната реалност има по-скоро „консуматорски” характер (Angelova, 2021), но личното отношение към конкретна цел може да повлияе на поведението на индивида. В потребителски контекст положителното отношение може да породи и да повлияе на степента на намерение за покупка на потребителя по отношение на целта в дадена ситуация по време на специфичен контекст.

Възприеманите стойности, които хората придобиват от изкуствения интелект, могат да бъдат установени независимо от участието в транзакцията, докато намерението за покупка се формира под конструкцията, че има чакаща транзакция, която може да повлияе на резултата от действителна покупка. Познавайки се на Murat, (2021), идентичността и изборът на начин на живот на индивидите влияят върху собственото им потребителско поведение при покупка по отношение на възприеманите стойности на продукта и възприеманите стойности на марката. Тази дефиницията за намерение за покупка разглежда стойността на марката във връзка с плана на индивида да осъществи покупката, в която отношението и поведението корелират с намерението на индивида за покупка. Така нагласите на индивидите формират поведение, което се предвижда и до известна степен формира от тяхното специфично намерение за покупка. Следователно може да се каже, че решенията за покупка на потребителите са силно повлияни от техния социален, психологически, културен и личен опит с изкуствения интелект, които са фактори, можещи да се считат за трудни за въздействие от страна на пазарната ситуация. Докато външните фактори, които влияят на поведението, се състоят от демографски, ситуационни, технологични, социални и икономически, където всеки има своя собствена уникална комбинация Wu et al., (2020). Същото може да се каже и от вътрешните фактори, които влияят на потребителското поведение, посочени като вярвания, знания, мотиви, нагласи, личностни особености, ценности и възприятия. Начинът на живот се счита за нещо средно между външните и вътрешните фактори, където и двете страни влияят на поведението на потребителите по отношение на намерението за покупка.

### **References:**

- Akroush, M. N., & Al-Debei, M. M. (2015). An integrated model of factors affecting consumer attitudes towards online shopping. *Business process management journal*, 21(6), 1353-1376.
- Amoroso, D., & Lim, R. (2017). The mediating effects of habit on continuance intention. *International journal of information management*, 37(6), 693-702.
- Angelova, N., (2021). Prilozhenie na tehnologiyata za virtualna realnost (VR) v psihologiyata, sotsialnite nauki i biznesa: Intervyu s Boyan Milushev [VR Technology Application in Psychology, Social Sciences and Business: An Interview with Boyan Milushev]. *Psychological Thought*, Vol. 14(2), 552-570.
- Angelova, N., (2022). Prilozhenie na audio-vizualnoto uvlichane, biofydbek i flotatsionna kapsula v oblastta na psihologiya na zdraveto. Intervyu s Radoslav Shterev [Application of Audio-Visual Entrainment, Biofeedback and Floating Capsule in the Area of Psychology of Health. An Interview with Radoslav Shterev]. *Psychological Thought*, Vol. 15(2), 243-258

## **ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONSUMER BEHAVIOR OF PERSONALITY**

- Bawack, R. E., Wamba, S. F., Carillo, K. D. A., & Akter, S. (2022). Artificial intelligence in E-Commerce: a bibliometric study and literature review. *Electronic markets*, 32(1), 297-338.
- Boer, D., & Fischer, R. (2013). How and When Do Personal Values Guide Our Attitudes and Sociality? Exploring Artificial intelligence and Cross-Cultural Variability in Attitude-Value Linkages. *Psychological bulletin*, 139(5), 1113-1147.
- Boostrom, R., Balasubramanian, S. K., & Summey, J. H. (2013). Plenty of attitude: evaluating measures of attitude toward the site. *Journal of research in interactive marketing*, 7(3), 201-215.
- Bosnjak, M., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2020). The Theory of Planned Behavior: Selected Recent Advances and Applications. *Europe's journal of psychology*, 16(3), 352-356.
- Davenport, T., Guha, A., Grewal, D., & Bressgott, T. (2019). How artificial intelligence will change the future of marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48(1), 24-42.
- Du, S., & Xie, C. (2021). Paradoxes of artificial intelligence in consumer markets: Ethical challenges and opportunities. *Journal of business research*, 129, 961-974.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., . . . Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational artificial intelligence for research, practice and policy. *International journal of information management*, 71.
- Haleem, A., Jav, M., Asim Qadri, M., Pratap Singh, R., & Suman, R. (2022). Artificial intelligence applications for marketing: A literature-based study. *International Journal of Intelligent Networks*, 3, 119-132.
- Hsin Chang, H., Rizal, H., & Amin, H. (2013). The determinants of consumer behavior towards email advertisement. *Internet research*, 23(3), 316-337.
- Huang, M.-H., & Rust, R. T. (2020). A strategic framework for artificial intelligence in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 49(1), 30-50.
- Krishen, A. S., Dwivedi, Y. K., Bindu, N., & Kumar, K. S. (2021). A broad overview of interactive digital marketing: A bibliometric network analysis. *Journal of business research*, 131, 183-195.
- Kulkov, I. (2021). The role of artificial intelligence in business transformation: A case of pharmaceutical companies. *Technology in society*, 66, 101-629.
- Lim, H.-R., & An, S. (2021). Intention to purchase wellbeing food among Korean consumers: An application of the Theory of Planned Behavior. *Food quality and preference*, 88, 104101-104101.
- Murat, A. (2021). Understanding the impacts of lifestyle segmentation & perceived value on brand purchase intention: An empirical study in different product categories. *European Research on Management and Business Economics*, 27(3), 100-155.
- Nicolescu, L., & Tudorache, M. T. (2022). Human-Computer Interaction in Customer Service: The Experience with Chatbots - A Systematic Literature Review. *Electronics* (Basel), 11(10), 1579.

## **Krastev, Ivan**

- Roos, D., & Hahn, R. (2017). Does shared consumption affect consumers' values, attitudes, and norms? A panel study. *Journal of business research*, 77, 113-123.
- Sarath Kumar Boddu, R., Santoki, A. A., Khurana, S., Vitthal Koli, P., R, R., & Agrawal, A. (2022). An analysis to understand the role of machine learning, robotics and artificial intelligence in digital marketing. *Materials today : proceedings*, 56, 2288-2292.
- Shobeiri, S., Mazaheri, E., & Laroche, M. (2015). How Would the E-Ret Artificial intelligence ler's Website Personality Impact Customers' Attitudes toward the Site? *Journal of marketing theory and practice*, 23(4), 388-401.
- Vuong, B. N., & Khanh Giao, H. N. (2020). The Impact of Perceived Brand Globalness on Consumers' Purchase Intention and the Moderating Role of Consumer Ethnocentrism: An Evidence from Vietnam. *Journal of international consumer marketing*, 32(1), 47-68.
- Wu, Y., Mou, Y., Li, Z., & Xu, K. (2020). Investigating American and Chinese Subjects' explicit and implicit perceptions of artificial intelligence - Generated artistic work. *Computers in human behavior*, 104, 106-186.
- Yordanova, B., & Krastev, L. (2018b). Esteticheski predpochitaniya pri litsa s ekstrovertna i introvertna nasochenost [Aesthetic preferences in persons with extraversion and introversion tendency]. *Psychological Thought*, Vol. 11(2), 94-105.
- Yordanova, B., & Krastev, L. (2018a). Faktorna struktura i diferencialni osobenosti na esteticheskite predpochitaniya [Factorial structure and differential features of aesthetic preferences]. *Psychological Thought*, Vol. 11(2), 112-121.
- Yordanova, B., (2019). Mnogofaktorno psihologichesko izsledvane na potrebitelskoto otnoshenie. [A multifactorial psychological study of consumer attitude]. *Yearbook of Psychology*, Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press 1 -5.
- Yordanova, B., (2023a). Individual features of "optimistic – pessimistic" dimension to shape and symmetry of visual stimuli. *Yearbook of Psychology*, Vol. 14 (1), 48-54.
- Yordanova, B., (2023b). Positive and negative personality expectations and individual evaluation of color context. *Yearbook of Psy*





## Theoretical article

### ОСОБЕНОСТИ НА ЛИЧНОСТТА В РИСКОВА И ОПАСНА РАБОТНА СРЕДА

### PERSONAL CHARACTERISTICS IN A RISK AND DANGEROUS WORK ENVIRONMENT

Iva Dimitrova

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

Email: idimitrova@swu.bg

#### Резюме

Някои определени професии съществуват в условията на опасност, напрежение и риск. Това са особени, но и важни професии, в които често напрежението и опасността представляват реална заплаха за живота, физическото и психическото здраве на човека. Логично е професиите на риск и опасност да имат значителни изисквания към възможностите, качествата и пригодността на кандидатстващите за тях. Това ни дава основание да смятаме, че професионалистите от тези области притежават индивидуални личностни качества, които ги отличават.

**Ключови думи:** личност, риск, психология на труда, сигурност

#### Abstract

Certain professions exist under conditions of danger, tension and risk. These are special, but also important professions, in which the tension and danger often present a real threat to a person's life, physical and mental health. It is logical that the professions of risk and danger have significant requirements for the capabilities, qualities and suitability of those applying for them. This gives us reason to believe that professionals from these fields have individual personal qualities that distinguish them.

**Key words:** personality, risk, occupational psychology, security

#### Въведение

Често за професиите в риск се говори като за професии на честта. Пожарникар или полицай, войник или лекар, летец или миньор, само примери сред многото човешки животи, които са изложени на опасност и на по-особени и неблагоприятни условия на труд. Не всеки е способен да се справи и да поеме по несигурен и ежедневно променящ се професионален път. Именно особеностите като личностни и индивидуални характеристики на работещите в опасна и рискована среда ще разгледаме в настоящата статия. Въпреки различните отговорности, на лекаря е поверен човешкият живот, на полицая - обществената сигурност, на миньора - боравенето с особен тип метали, на летеца - успешен полет, на войника - мира и националната сигурност, всеки един от тях е поставен в условия на висока екстремност, бдителност, значителни нива на стрес.

## **Dimitrova, Iva**

Базисната потребност от безопасност и сигурност в нашия сложен и непредвидим свят (Kareva, 2012) е поверена на тях. Последствията от непредвиден инцидент или неочаквана ситуация в рискова работна среда може да бъдат фатални и необратими. За да изпълнява качествено или безопасно професионалната си дейност, личността в този контекст, следва да притежава набор от качества и абсолютна съвместимост със своята професия.

### **Постановка на проблема**

Коя професия наричаме опасна или рискова? Всъщност истината е, че колко опасна или рискова е дадена професия, на първо време зависи от професионалната пригодност и усвояване на професионални умения на хората, които желаят да я изпълняват. Непознатото и опасното, още от древни времена, са действали на човека привлекателно. Интересът или отдадеността към определена професия подтикват човека да получи добра квалификация, подготовка и специализирано обучение. Съществуват редица недопустими и дори абсолютно изключващи качества, които дори не биха позволили на съответния човек да влезе в подобна професионална среда. В този смисъл ефективният професионален подбор ще играе определяща роля. А добрият професионален подбор е предиктор на продуктивността в професионалната дейност. Тук влизат категории на изследване и анализиране, като: цели и нагласи за изпълнение на професионалния дълг и задължение, ценностни ориентации, водещи мотиви, насочващи изпълнението на професионалната дейност, темпераментови и личностни особености, самооценка, емоционално - волева регулация. Интересите, които завладяват личността за по-дълго време, се характеризират като устойчиви интереси. Те постепенно превземат вниманието и мислите. Така се формира и миогледът като основни за обществено поведение, живот и морал. Ако следваме ключови постановки за личността, ще обобщим, че личността се развива и самоактуализира. Именно самоактуализацията заема значимо място в интерпретацията на личността. Според Маслоу (Maslow, 1987) самоактуализацията се изразява в дейност, стремеж и развитие. Според друга теория, тази на К. Юнг, централно място заемат типовете личности, като начало той квалифицира типа екстраверт и типа интроверт (Jung, 1976). Същността и индивидуалните особености на личността, на човека, се разгръщат при анализирането на отношенията с материалния свят (Yordanova & Krastev, 2017). При действие в опасни и рискови ситуации, личността е под въздействие на такъв тип силни дразнителни, на които тя не винаги може да отговори адекватно и подходящо, тъй като може би не притежава конкретен и достатъчен опит. При необичайни ситуации не винаги са налице предпоставки за правилна ориентация и успешен, навременен и правилен изход. Именно в неблагоприятни въздействия от страна на социалната среда се нарушават психични процеси и на помощ се явяват особени качества на вниманието и паметта, на издръжливостта и умствените възможности. Опасността, от една страна, се изразява в негативна функция на вътрешни и външни дразнителни, от друга се преработва субективно, относимо до вътрешното усещане на човека. Реалната опасност, изразяваща се в поражение от психичен или физически характер, в краен резултат дори смърт, се преработва от човека, емоционално,

## **PERSONAL CHARACTERISTICS IN A RISK AND DANGEROUS WORK ENVIRONMENT**

интелектуално и волево. Централна роля в процеса заема възприятието за опасност, осъзнаването и обмислянето на стратегии за справяне или борба. Вътрешното отношение на личността към затрашаващата го опасност представлява поглъщане, усвояване и асимилиране на дразнителя, на стимула, на източника на опасност. Проявите на отношение към опасността може да варират, като първично се появяват паниката и ужаса, които се преодоляват с помощта на организирано, съзнателно, релевантно и трезво в контекста на развитието на ситуацията поведение. Що се отнася до личността в професионална среда, последното е от изключителна важност и значение. Мисленето е задължително дори в рутинни положения, а касае ли риска, то е не само задължително, а и обезателно придружено с осъзнаване и добра преценка. Смесът е да се разкрият специфичните закономерности на даденото явление и да се търси същността на нещата. С други думи казано, всички тези характеристики описват можещия професионалист, отличаващ се с интелект и остър ум. Рисковата и опасна професионална среда отключва един потенциален основен фактор - стреса. Именно практикуващи и работещи в професионалните среди на лекари, пожарникари, военни и др. са най-тежко засегнати, тъй като често трябва да се справят със стресови фактори, като физически тежки служебни задължения, липса на сън, оказване на спешна помощ, неопределено работно място и катаклизми в резултат на рутинни премествания. Стресът влияе отрицателно върху здравето по психологически, физиологични и поведенчески пътища (Hammen, 2005) и е известно, че допринася за различни здравословни проблеми и депресивни състояния (Lagrange, Kuiper, & Bot, 2015). Основен проблем на настоящата статия не е да обръща внимание на последствията от опасността, а напротив, да направи анализ на възможностите на успешния професионалист в рисковата среда.

### **Личностни особености на работещи в опасна и рисковата работна среда.**

**По отношение на физическите възможности и генетичните заложби:** Съдържанието на професиите в риск, предполага и дори гарантира висока степен на физическа издръжливост, тъй като са налице : ненормирано работно време, често съпроводено с подълга продължителност на работния ден или отсъствие на такъв по смисъла на всички закони и подзаконовни актове, които интерпретират работния ден, като естествено протичащ процес. За работещите в сферата на спешната медицина, например, работните смени са изпълнени с безсънни нощи, екстремни ситуации, които изискват бързи реакции и здрава физическа подготовка за: разговори с развълнувани и притеснени роднини, указване на винаги правилна помощ, умения за владеене на ситуацията, очакване на отсрещни реакции, свързани с агресия, обиди, справяне с невъзможното в името на запазване на човешкия живот. За военните и работещи в сферата на отбраната и сигурността, задължителни са физическа подготовка и поддържане на добра форма, сила и бързина. Още много са примерите, които показват, че работещите в рискови условия задължително следва да притежават здраво тяло. Не е случайно, че в голяма част от тези професии работещите имат привилегии, свързани с по-ранно пенсиониране и ползване на обществени облаги. Естеството на работата в рисковата среда изисква добра съотносимост между двигателна активност, работа в седнало положение, дори работа в легнало или

## **Dimitrova, Iva**

неудобно положение на тялото, при което се натоварва гръбначният стълб, както и органи на опорно - двигателната система. Налице са различни твърдения за носители на ген, който се свързва с издръжливост и преразположеност към силни усещания и участие в рискови ситуации, което също би могло да влияе на желанието да се търси реализация в потенциално опасна професионална среда (Mavrodiev, 2004).

**По отношение на личностните черти:** Определени типове личности са по-склонни да се адаптират и успяват по-добре в рискови обстановки. Например, индивиди с високо ниво на отвореност към опита, ниска импулсивност и висока смелост се справят по-ефективно в среди, изискващи управление на риск. Работните среди, които са опасни или рискови, често изискват специфични типове личности, които могат да се справят със стреса, неопределеността и високите нива на отговорност. Ето някои специфични характеристики на личността, които обикновено показват по-високи нива на адаптация в подобни условия:

Професионалисти с висока степен на съзнателност, обикновено отговорни, организирани и внимателни. Те могат да бъдат ефективни в рискови среди, като се стремят към безопасност и изпълнение на задачите.

Личности, внимателно обмислящи своите действия, които биха предпочели по-спокойни обстановки и често справящи се по-добре със самостоятелна работа. Те овладяват по - успешно стреса и риска, като избягват излишни въздействия от външни фактори.

Адаптивни личности: хора, които са настроени да се адаптират към променливи обстоятелства и ситуации, са често полезни в опасни среди. Те се справят добре с неочакваните предизвикателства и могат бързо да реагират на промени в средата.

Личности с лидерски умения и качества, които могат да поемат отговорности и да вземат решения в кризисни ситуации, са често необходими в рискови среди. Те трябва да могат да вдъхновяват и организират екипа си.

Личности, привлечени от високи нива на адреналин и заплаха. Някои хора търсят високи нива на стимулация и събуждане. Тези индивиди могат да бъдат привлечени от рискова работа, където има много динамика и предизвикателства.

Комуникативни и екипни личности: в работни среди, където е необходимо екипно сътрудничество, хора с добри комуникативни умения и способности да работят заедно с други, са от съществено значение. Въпреки това, важно е да се отбележи, че успешната адаптация в опасна работна среда не зависи само от типа личност. Обучение, опит и специфични умения също играят важна роля в справянето със сложни и рискови обстоятелства.

Особености на темперамента: самообладание в съчетание със спокойствие, търпеливост и устойчивост на вниманието, увереност, балансирано поведение и предприемчивост, са част от задължителните качества, които трябва да притежава всеки, поставен да работи в опасна и рискова работна среда. Абсолютно противоположни са: бавно съсредоточаване, неустойчивост на вниманието, притеснителност и несигурност. Основен фактор на добрия професионалист в този вид работа среда, е

## **PERSONAL CHARACTERISTICS IN A RISK AND DANGEROUS WORK ENVIRONMENT**

способността да запази самообладание и да поеме отговорност за своите собствени решения. Отговорността задължително присъства при поемането на осъзнат риск. Способността и умението за вземане на собствени решения са тъждествени на повишен самоконтрол и висока мотивация.

**По отношение на интелектуалните възможности:** В рисковите работни среди интелектуалните възможности играят критична роля в справянето с предизвикателствата и решаването на проблеми. Те могат да се изразяват в логическо мислене, анализ и оценка на риска, стратегически решения. Интелигентните личности са обикновено добри стратегии и могат да видят общата картина, което е от съществено значение в овладяването на кризисни ситуации.

Способността за бързо разсъждение и вземане на решения може да бъде от решаващо значение в ситуации, изискващи спешно действие. Също така такива професионалисти могат по-бързо и ефективно да усвояват нови знания, което е важно в обучението за нови технологии и процедури. Използването на обучаващи програми и виртуални среди може да оптимизира процеса на обучение и да подпомогне бързото усвояване на информация. Интелигентните личности могат да използват своите технически умения и креативност за проектиране и инженерство на решения, които подобряват безопасността и ефективността. Използването на интелектуални инструменти като моделиране и симулация може да помогне в предвиждането и тестването на различни сценарии.

**По отношение на емоциите и самоконтрола:** Способността за ефективно управление на емоциите и самоконтрола е ключов елемент за справяне с рискови среди и осигуряване на безопасна и продуктивна работна обстановка. Основните аспекти, които следва да се разгледат, включат:

Добрата подготовка в съчетание с необходимото обучение, придружени с предварително изпитани симулации на реална работна среда и тренировъчни умения може да помогне на работниците да разберат и управляват емоциите, както своите, така и на другите. При наличие на опитност развиваме способността си да възприемаме една ситуация като вече изживяна и изпитана.

Стресови ситуации и самоконтрол: стресът е най-значимата характеристика на рисковата работна среда. Самоконтролът е важен за поддържането на фокуса и ефективното изпълнение на задачите, дори в условия на несигурност.

Управление на емоциите: способността да се справяме и управляваме емоциите си е от съществено значение. Това включва разпознаване на собствените емоции, приемането им и използването на стратегии за успокоение в ситуации на напрежение.

Решения в ситуация на опасност: бързите реакции и рационалните решения при наличие на реална опасност допълват възможността за самоконтрол и владееене на ситуацията.

Екипна динамика и сътрудничество: тук се включват състадателност, емпатия, разбиране и влизане в роля на друг колега в едно с бързото и ефективно адаптиране към промяна на екипа и нови членове в него. Комуникацията, открита и ефективна, играе

## **Dimitrova, Iva**

ключова роля в справянето с рисковете. Способностите да се изразяваш често и да се слушаш внимателно са важни умения.

Умение за планиране: предвиждането на възможни рискове може да помогне в предотвратяването на проблеми и в подготовката за евентуални кризисни ситуации.

**По отношение на мотивите и мотивацията:** Важно е да се отбележи, че изборът на опасна професия може да бъде комплексен и включва комбинация от различни мотивационни фактори, които се различават при един и друг човек. Някои хора се чувстват призвани към определени професии, които са свързани с рискове. Те са готови да поемат отговорността, като възприемат тези рискове като неизбежна част от техните кариери. В разговорния език често наричаме това страст към определена професия. Други са мотивирани от желанието за изживявания и адреналин. Работа в опасна среда може да предостави екстремни и уникални преживявания. Трети основен фактор е високото заплащане, като отговор на екстремните и опасни условия на труд. Обществената отговорност в съчетание с признание дава усещане за личен кураж и смелост. Такива хора работят, защото често приемат работата си като мисия в обществото. И на последно място, но не по значение, може да се отличава интересът в дадена професионална област, свързан с предпочитания, препоръки или пример в семейството.

### **Заклучение.**

Всичко изложено по-горе ни дава основание да смятаме, че на опасните и рискови професии в обществото следва да се обърне особено внимание, що се отнася до тяхната значимост и необходимост. Професионалистите от тези области са носители на устойчиви морални ценности, стабилни личностни характеристики и способности от физически, интелектуален и волеви характер. Рисковите и опасни професии играят важна роля за обществото в няколко аспекта. Свързаните с тях предизвикателства и рискове гарантират на обикновените хора безопасност и сигурност, здравеопазване и медицински грижи, формират обществено съзнание и напредък.

### **References**

- Hammen, C. (2005), Stress and depression. *Annual Review of Clinical psychology*, 1, 293-319
- Jung, K. (1976), *Psychological types*, Princeton University Press ISBN 9780691018133
- Kareva, R. (2012), *Aviacionna psihologiya. Lichnost*, [Aviation psychology.Personality], Sofia, ISBN 978-954-9348-34-7
- Lagraauw, H. M., Kuiper, J. and Bot, I. (2015) Acute and chronic psychological stress as risk factors for cardiovascular disease; Insights gained from epidemiological, clinical and experimental studies. *Brain behavior and Immunity*, 50, 18-30
- Maslow, A. (1987), *Motivation and Personality*, TBS; 3rd edition, ISBN-13:978-8131711491
- Mavrodiev, St. (2004), *Problemut za individualnite razlichii v psihologiyata* [The problem of individual differences in psychology], Blagoevgrad, 2004, ISBN 954-680-318-9
- Yordanova, B., Krastev, L. (2017). *Individualni razlichiya – psihicheski efekti i osobenosti*, [Individual differences – mental effects and features], Bulgaria, Blagoevgrad, SWU "Neofit Rilski" Press



---

## Research article

### AGE STRATIFICATION OF ENTREPRENEURS' PREFERENCES TO SPECIFIC BUSINESS QUALITIES

Assoc. prof. Bilyana Yordanova, Ph.D. \*

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

Email: b\_iordanova@swu.bg

#### *Abstract*

*Overall use of the concept for psychological preferences is substantial and constructive for the achievement of comparative analysis on social and economic phenomena such as on individually and on group level to all acting entities. This article examines precisely the age dimensions of preferences to the presence of certain business qualities necessary for the implementation of entrepreneurial activity.*

**Keywords:** *economic psychology, age differences, business interactions*

#### **1. Introduction**

Entire processes of integration of socio-psychological knowledge, as well as the strengthening of interdisciplinary relations lead to changes both in socio-psychological science itself (the emergence of new research directions and its new sections), and also it provoke the emergence of new branches of scientific knowledge at the interface of social psychology with economics, political science and cultural studies (Cucculelli & Ermini, 2013; Dawson, Meza, Henley & Arabsheibani, 2014). The emergence and rapid development of economic psychology are very telling and natural evidence of these processes. For all existing differences in approaches to defining the subject and tasks of economic psychology, there is a general understanding that it aims to integrate theoretical concepts and research methods accumulated in economics and psychology in order to study the interrelationships of economic and social psychological phenomena (Krastev, 2019).

#### **2. Research design**

**Objective:** The main objective of present research is to find the occurrence of age stratification of entrepreneurs' preferences to specific business qualities.

**Hypothesis:** The assumption is that there are significant age differences between entrepreneurs according their individual preferences to basic business qualities.

**Instrument:** The general items, which asses basic entrepreneur's business qualities were used from Entrepreneurial Potential Scale (Akilimali & Murimbika, 2023).

**Statistical methods:** Conjoint analysis was used to find specific entrepreneurial preferences to general business qualities according age stratification.

**3. Results**

The results of the analysis for determining individual preferences for specific characteristic of a potential business collaborate establish clear preferences among entrepreneurs aged from 30 to 45. According to the initiative quality, the most preferred is the high level, followed by the middle level of initiative. The least preferred is a low level of initiative. The relative importance of the "initiative" factor is 29,963 (Table 1).

**Table №1. Results from the analysis of individual preferences for a potential business collaborate among entrepreneurs aged from 30 to 45**

<b>factor</b>	<b>level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>stand. error</b>	<b>relative importance</b>
<b>initiative</b>	high	5.903	0.122	29.963
	middle	1.897	0.148	
	low	-4.006	0.148	
<b>persistence</b>	strong	-1.973	0.148	11.932
	weak	1.973	0.148	
<b>self-confidence</b>	high	5.048	0.122	25.503
	middle	1.662	0.148	
	low	-3.386	0.148	
<b>criticality</b>	strong	1.083	0.148	6.549
	weak	-1.083	0.148	
<b>taking risk</b>	high	5.894	0.122	26.051
	middle	3.173	0.148	
	low	-2.721	0.148	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.903	0.002	
Kendall's tau		0.879	0.001	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.012	

Depending on the quality of persistence, a weak level is preferred, as opposed to a strong level of expression of this quality. The relative importance of the "persistence" factor is 11.932. Regarding the self-confidence quality, the most preferred is the high level, followed by the middle level of manifestation of this quality. The least preferred is the low level of the self-confidence quality. The relative importance of the factor "self-confidence" is 25.503. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business collaborate. The relative importance of the "criticality" factor is 6,549. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the high level, followed by the middle level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 26.051.



## AGE STRATIFICATION OF ENTREPRENEURS' PREFERENCES TO SPECIFIC BUSINESS QUALITIES

Table №2. Results from the analysis of individual preferences for a potential business collaborate among entrepreneurs aged from 46 to 66

factor	level	utility estimates	stand. error	relative importance
initiative	high	1.972	0.118	20.733
	middle	3.194	0.136	
	low	-5.166	0.118	
persistence	strong	3.851	0.136	19.101
	weak	-3.851	0.136	
self-confidence	high	3.158	0.118	17.792
	middle	5.166	0.136	
	low	-2.008	0.118	
criticality	strong	5.392	0.136	26.745
	weak	-5.392	0.136	
taking risk	high	-1.014	0.118	15.627
	middle	5.287	0.136	
	low	4.273	0.118	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.904	0.003	
Kendall's tau		0.886	0.005	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.021	

The results of the analysis for determining individual preferences for specific qualities characteristic of a potential business collaborate establish clear preferences among entrepreneurs aged from 46 to 66. According to the initiative quality, the most preferred is the middle level, followed by the high level of initiative. The least preferred is a low level of initiative. The relative importance of the "initiative" factor is 20,733. Depending on the quality of persistence, a strong level is preferred, as opposed to a weak level of expression of that quality. The relative importance of the "persistence" factor is 19.101. Regarding the self-confidence quality, the most preferred is the middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. The least preferred is the low level of the self-confidence quality. The relative importance of the factor "self-confidence" is 17.792. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business collaborate. The relative importance of the "criticality" factor is 26,745. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 15.627.

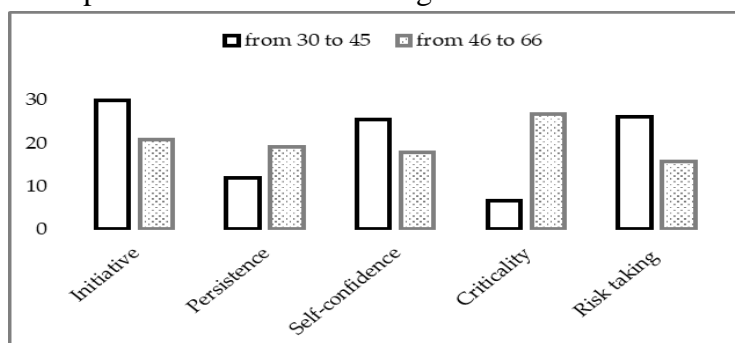


Chart №1. Significance of the individual preferences of entrepreneurs in relation to the dominant qualities of the potential business collaborate by age

## Yordanova, Bilyana

It was found that it is higher among entrepreneurs aged from 30 to 45 years 29.96 %, compared to entrepreneurs aged from 46 to 66 years 20.73%. The significance of the "persistence" factor is higher among entrepreneurs aged 46 to 66 years 19.1%, compared to entrepreneurs aged from 30 to 45 years 11.93 %. The importance of the third factor "self-confidence" is higher among entrepreneurs aged from 30 to 45 years 25.5% compared to entrepreneurs aged from 46 to 66 years 17.79 %. The significance of the fourth factor "criticality" is higher among entrepreneurs aged from 46 to 66 years 26.74 %, compared to entrepreneurs aged from 30 to 45 years 6.54 %. The significance of the "risk-taking" factor is higher among entrepreneurs aged from 30 to 45 years 26.05 %, compared to entrepreneurs aged from 46 to 66 years 15.63 %.

The summarized results of the analysis for determining individual preferences for specific qualities characteristic of the potential business collaborate establish clear preferences based on age. According to the initiative quality, the most preferred is the high level, followed by the middle level of initiative. The least preferred is a low level of initiative. The relative importance of the "initiative" factor is 17,152 (Table 3).

**Table №3. Summary results of the analysis of individual preferences for a potential business collaborate among entrepreneurs by age**

factor	level	utility estimates	stand. error	relative importance
initiative	high	5.436	0.118	17.152
	middle	4.578	0.136	
	low	-0.858	0.118	
persistence	strong	4.206	0.136	22.623
	weak	-4.206	0.136	
self-confidence	high	5.094	0.118	18.267
	middle	3.48	0.136	
	low	-1.614	0.118	
criticality	strong	4.788	0.136	26.055
	weak	-4.788	0.136	
taking risk	high	3.187	0.118	15.903
	middle	4.016	0.136	
	low	-1.829	0.118	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.908	0.001	
Kendall's tau		0.891	0.002	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.016	

Depending on the quality of persistence, a strong level is preferred, as opposed to a weak level of expression of that quality. The relative importance of the "persistence" factor is 22.623. Regarding the self-confidence quality, the most preferred is the high level, followed by the middle level of manifestation of this quality. The least preferred is the low level of the self-confidence quality. The relative importance of the factor "self-confidence" is 18.267. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business collaborate. The relative importance of the "criticality" factor is 26.055. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the

## AGE STRATIFICATION OF ENTREPRENEURS' PREFERENCES TO SPECIFIC BUSINESS QUALITIES

middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 15.903.

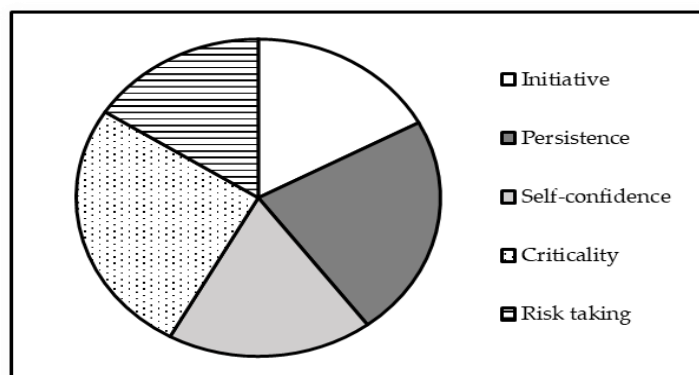


Chart №2. Proportional distribution of the overall significance of the factors by age

The percentage distribution of the aggregate significance scores of the factors by age illustrates the following characteristics. The most significant in terms of age is the factor "criticality" - 26.06%, followed by the factors "persistence" - 22.62%, "initiative" - 17.15%, "self-confidence" - 18.27%, and the weakest determinant of individual preferences for a potential business collaborate is the "risk taking" factor - 15.9%.

### 4. Conclusion

The manner and form of conducting business contacts and the development of professional relations are generally determined by the moral and sociocultural framework in which the participants of interpersonal interaction are realized and function (Dimitrova, 2022). Applied to the problem of the interaction of economic and socio-psychological phenomena, the concept of individual preferences towards a potential business collaborate allows to analyze the interrelationships of economic relations, in production, exchange, distribution and consumption, as central characteristics of the economic sphere of activity and psychological relations as the most important characteristics of the subjects of this essential activity.

### References:

Akilimali, E., & Murimbika, McE., (2023). Development and validation of an individual entrepreneurial potential new measurement scale. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship* 26 (4) doi:10.1108/jrme-07-2022-0094

Cucculelli, M. & B. Ermini. (2013). Risk attitude, product innovation, and firm growth. *Evidence from Italian manufacturing firms. Economics Letters*, 118(2), 275-279.

Dawson, C., D. De Meza, A. Henley & G.R. Arabsheibani. (2014). Entrepreneurship: Cause and consequence of financial optimism. *Journal of Economics & Management Strategy*, 23(4), 717-742.

## **Yordanova, Bilyana**

Dimitrova, Iv., (2022). Telefonnite razgovori na rabotното myasto – sashtnost i efekti v protsesa na komunikatsiya [Telephone conversations at the workplace - essence and effects in the communication process], *XXXI International conference for young scientists' 2022 6 – 7 October 2022, Technical faculty, SWU "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, Bulgaria, Volume 1*, pp. 204 - 208

Krastev, Iv., (2019). *Ikonomicheskata psihologiya savremenna interdistsiplinarna nauka* [Economic psychology a contemporaray interdisciplinary science], Sofia „Simolini 94” Press



---

## Research article

# FAVORITISM TO SPECIFIC ENTREPRENEURS' BUSINESS QUALITIES IN GENDER CONTEXT

**Assoc. prof. Bilyana Yordanova, Ph.D. \***

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

**Email: b\_iordanova@swu.bg**

### *Abstract*

*In psychological literature, attempts are made to define the entrepreneur not only as a subject of a certain category of economic activity, but as a person of a special psychological type. Distinctive properties here can be manifested and considered regardless of the content of the economic function performed by the entrepreneur. Therefore, this article examines the peculiarities of individual preferences for the presence of specific business qualities from the business partner among entrepreneurs, and the main hypothesis is related to the assumption that there are individual differences by gender.*

***Keywords:** gender differences, economic behavior, entrepreneurs' preferences*

## **1. Theoretical background**

Economic activity in the conditions of uncertainty and risk is one of the distinctive features of entrepreneurial action, which is why a significant number of psychological research are devoted to the study of the attitude of entrepreneurs to the business environment. The scientific analysis of the phenomenon of entrepreneurship and its psychological characteristics is developing. Especially in recent years, the understanding of this phenomenon has become increasingly relevant, because a new social group is being formed, which in public consciousness has a great impact on economic and political life (Cassar & Friedman, 2009; Scholman, Thurik & van Stel, 2015). Along with the goals he sets for himself, the person should always know that the means by which he achieves them are also noticed, because they are associated with his own individual, ethical, moral and professional qualities (Dimitrova, 2021). Such socio-psychological phenomena as motives, goals and values in the sphere of economic activity, the level of aspirations and the assessment of one's own abilities to achieve success, attitude to risk, competition and failure in business are studied.

## **2. Research program**

**Objective:** The main objective of present research is to find the presence of preferences towards basic business qualities among entrepreneurs according their gender.

**Hypothesis:** Most likely there are significant gender differences between entrepreneurs according their individual preferences to basic business qualities.

## Yordanova, Bilyana

Instrument: Items from Entrepreneurial Potential Scale (Akilimali & Murimbika, 2023) were used for establishing the basic business qualities of entrepreneurial qualities.

Statistical methods: For data analysis, a multivariable conjoint measurement was used to indicate specific entrepreneurial preferences to common business qualities in gender context.

### 3. Results

The results from analysis for determining individual preferences of specific qualities of a potential business co-worker establish clear preferences among male entrepreneurs. According to the business initiative quality, the most preferred is the middle level, followed by the low level of initiative. A high level of business initiative is least preferred (Table 1).

**Table №1. Results of the analysis of individual preferences for a potential business collaborate among male entrepreneurs**

factor	level	utility estimates	stand . error	relative importance
initiative	high	-2.998	0.164	20.909
	middle	5.138	0.132	
	low	2.140	0.164	
persistence	strong	5.261	0.164	27.042
	weak	-5.261	0.164	
self-confidence	high	5.164	0.132	19.357
	middle	- 2.368	0.164	
	low	2.796	0.164	
criticality	strong	2.396	0.164	12.315
	weak	-2.396	0.164	
taking on risk	high	2.759	0.164	20.377
	middle	5.344	0.132	
	low	-2.585	0.164	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.916	0.001	
Kendall's tau		0.887	0.002	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.020	

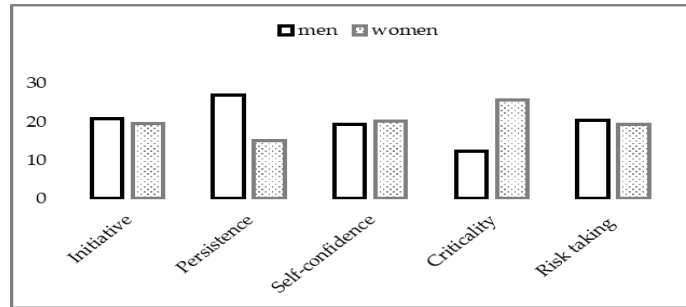
The relative importance of the "initiative" factor is 20,909. Depending on the quality of business persistence, a strong level is preferred, as opposed to a weak level of expression of that quality. The relative importance of the "persistence" factor is 27.042. Regarding the self-confidence quality, the high level is most preferred, followed by the low level of manifestation of this quality. The least preferred is the middle level of the self-confidence quality. The relative importance of the factor "self-confidence" is 19.357. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business partner. The relative importance of the "criticality" factor is 12,315. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 20.377.

## FAVORITISM TO SPECIFIC ENTREPRENEURS' BUSINESS QUALITIES IN GENDER CONTEXT

**Table №2. Results of the analysis of individual preferences for a potential business collaborate among female entrepreneurs**

<b>factor</b>	<b>level</b>	<b>utility estimates</b>	<b>stand . error</b>	<b>relative importance</b>
<b>initiative</b>	high	4.468	0.151	19.556
	middle	5.975	0.128	
	low	-1.507	0.151	
<b>persistence</b>	strong	2.889	0.151	15.103
	weak	-2.889	0.151	
<b>self-confidence</b>	high	2.988	0.151	20.258
	middle	5.369	0.128	
	low	-2.381	0.151	
<b>criticality</b>	strong	4.927	0.151	25.759
	weak	-4.297	0.151	
<b>taking on risk</b>	high	5.031	0.128	19.324
	middle	2.669	0.151	
	low	-2.362	0.151	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.908	0.002	
Kendall's tau		0.882	0.002	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.014	

The results from analysis for determining individual preferences for specific characteristic of a potential business co-worker establish clear preferences among female entrepreneurs. According to the business initiative quality, the most preferred is the middle level, followed by the high level of initiative. The least preferred is a low level of business initiative. The relative importance of the "initiative" factor is 19.556. Depending on the quality of business persistence, a strong level is preferred, as opposed to a weak level of expression of that quality. The relative importance of the "persistence" factor is 15.103. Regarding the self-confidence quality, the most preferred is the middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. The least preferred is the low level of the self-confidence quality. The relative importance of the factor "self-confidence" is 20.258. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business partner. The relative importance of the "criticality" factor is 25.759. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the high level, followed by the middle level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 19.324.



**Graph №1. Significance of the individual preferences of entrepreneurs in relation to the dominant qualities of the potential business collaborate by gender**

It is found that “business initiative” is higher for men 20.9%, compared to that for women 19.6%. The significance of the "business persistence" factor is higher for men 27.04%, compared to that for women 15.1%. The importance of the third factor "self-confidence" is almost the same - slightly higher for women 20.26%, compared to that for men 19.36%. The significance of the fourth factor "criticality" is higher for women 25.76%, compared to that for men 12.36%. The significance of the "risk-taking" factor is higher for men 20.38%, compared to that for women 19.32 %.

The summarized results from analysis for determining individual preferences for specific characteristic of a potential business collaborate establish clear preferences by gender. According to the initiative quality, the most preferred is the middle level, followed by the high level of business initiative. The least preferred is a low level of initiative. The relative importance of the "initiative" factor is 19.391. Depending on the quality of persistence, a strong level is preferred, as opposed to a weak level of expression of that quality. The relative importance of the "persistence" factor is 21.123. Regarding the self-confidence quality, the most preferred is the high level, followed by the middle level of manifestation of this quality. The least preferred is the low level of the self-confidence quality (Table 3).

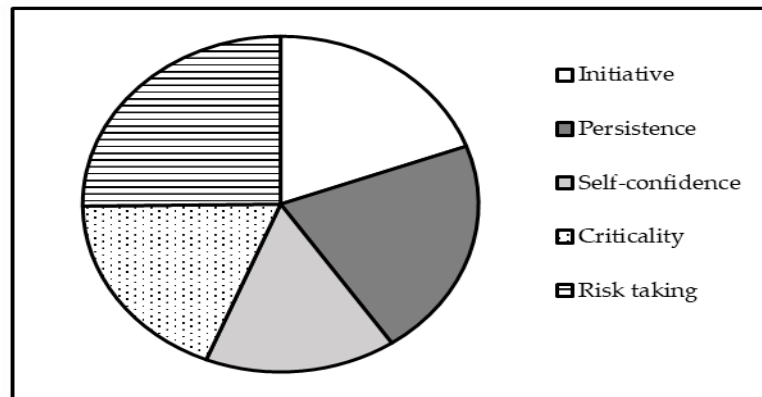
**Table №3. Summary results of the analysis of individual preferences a potential business collaborate among entrepreneurs by gender**

factor	level	utility estimates	stand . error	relative importance
initiative	high	5.011	0.156	19.391
	middle	6.269	0.129	
	low	-1.258	0.156	
persistence	strong	4.075	0.156	21.123
	weak	-4.075	0.156	
self-confidence	high	4.881	0.129	15.618
	middle	3.622	0.156	
	low	-1.259	0.156	
criticality	strong	3.662	0.156	18.681
	weak	-3.662	0.156	
taking on risk	high	1.048	0.156	25.187
	middle	5.423	0.129	
	low	-4.375	0.156	
<b>correlation coefficient</b>		<b>value</b>	<b>significance level</b>	
Pearson's R		0.912	0.001	
Kendall's tau		0.889	0.001	
Kendall's tau Holdouts		1.000	0.009	



## FAVORITISM TO SPECIFIC ENTREPRENEURS' BUSINESS QUALITIES IN GENDER CONTEXT

The relative importance of the factor "self-confidence" is 15.618. According to the criticality quality, a strong level of quality manifestation is preferred, as opposed to a weak level of criticality demonstration by the potential business partner. The relative importance of the "criticality" factor is 18.681. Regarding the quality of risk-taking, the most preferred is the middle level, followed by the high level of manifestation of this quality. A low level of demonstration of risk-taking quality is least preferred. The relative importance of the "risk taking" factor is 25.187.



**Chart № 2. Proportional distribution of the overall importance of the factors by gender**

The percentage distribution of the aggregated significance scores of the factors by gender illustrates the following features. The most significant in terms of gender is the factor "taking risk" - 25.19%, followed by the factors "persistence" - 21.19%, "initiative" - 19.39, "criticality" - 18.68%, and the factor "self-confidence" - 15.62% - is the weakest determinant of individual preferences for a potential business co-worker.

### 4. Conclusion

Numerous studies in the field of entrepreneurship already prove the importance of social, economic and even political factors in deciding to choose an entrepreneurial career. Of course, it makes no sense to deny the importance of knowledge, competence, professionalism, commitment, but the possibilities of psychology can be the determining factor that leads the entrepreneur to success.

### References:

Akilimali, E., & Murimbika, McE., (2023). Development and validation of an individual entrepreneurial potential new measurement scale. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship* 26 (4) doi:10.1108/jrme-07-2022-0094

Cassar, G. & H. Friedman. (2009). Does self-efficacy affect entrepreneurial investment? *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3, 241–260.

## **Yordanova, Bilyana**

Dimitrova, Iv., (2021). Motivatsiya za izbor na yuridicheska profesiya. [Motivation for choosing a legal profession]. *Doctoral students in science, Proceedings of the Doctoral School and 5th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at SWU Neofit Rilski 16.12. – 17.12.2021*, Volume 5, page 173 – 1873

Krastev, Iv., (2019). *Ikonomicheskata psihologiya savremenna interdistsiplinarna nauka* [Economic psychology a contemporary interdisciplinary science], Sofia „Simolini 94” Press

Scholman, G., Thurik, A. R., van Stel, A. J. (2015). The relationship among entrepreneurial activity, business cycles, and economic openness; *International Entrepreneurship and Management Journal* 11(2) 307–319.



---

## Research article

### QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Assoc. Prof. Teodor Gergov, PhD,**  
**Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.**  
**Email: teodor@swu.bg**

**Martha Artemis Avgeri,**  
**Greece. Email: marthaleonia@yahoo.com**

#### *Abstract*

*The number of children with special educational needs (SEN) is constantly increasing. This fact puts in the focus of the research objectives the problems of the mental functioning of their parents. While substantial research exists, there are still gaps in understanding the full extent of the challenges faced by parents caring for children with SEN. The present study investigates and compares quality of life and sleep in parents of children with SEN and parents of children without SEN. Tendency have been found that confirm the complex influence of SEN on the quality of the studied phenomena in parents.*

**Keywords:** special educational needs, parents, quality of life, quality of sleep

Special Educational Needs (SEN) is a term used in the field of education to describe the needs of individuals who require additional support and assistance due to learning, physical, or behavioral differences. The definition and understanding of SEN can vary by country and educational system, but there are common principles that underlie the concept.

In the United Kingdom, the definition of SEN is provided under the Special Educational Needs and Disability (SEND) Code of Practice, which is statutory guidance issued under the Children and Families Act 2014. The Code of Practice defines SEN as follows:

"Special educational needs for a child or young person under 18 are defined in the Children and Families Act 2014 as follows: A child or young person has special educational needs if they have a learning difficulty or disability which calls for special educational provision to be made for him or her. A child of compulsory school age or a young person has a learning difficulty or disability if he or she: (a) has a significantly greater difficulty in learning than the majority of others of the same age, or (b) has a disability which prevents or hinders him or her from making use of facilities of a kind generally provided for others of the same age in mainstream schools or mainstream post-16 institutions."

## **Gergov & Avgeri**

In the United States, the definition and legal framework for special education are provided under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). IDEA defines children with disabilities as follows:

"The term 'child with a disability' means a child evaluated in accordance with §300.304 through §300.311 as having mental retardation, a hearing impairment (including deafness), a speech or language impairment, a visual impairment (including blindness), a serious emotional disturbance (referred to in this part as 'emotional disturbance'), an orthopedic impairment, autism, traumatic brain injury, an other health impairment, a specific learning disability, deafblindness, or multiple disabilities, and who, by reason thereof, needs special education and related services."

It's important to note that the specific definitions and legal frameworks for special educational needs may vary from one country to another, and even within different regions or states in the same country (Tutt & Williams, 2015).

### **Parents of Children with Special Educational Needs**

Raising a child is a journey filled with joys, responsibilities, and challenges, but when a child has Special Educational Needs (SEN), parents face unique and often complex difficulties. These difficulties can manifest in various aspects of daily life, from emotional and financial strains to navigating an often overwhelming healthcare and educational system.

#### **Emotional and Psychological Strain:**

Parents of children with SEN often encounter emotional and psychological difficulties. The stress and anxiety of managing their child's needs can be overwhelming (Bailey et al., 2019). The sense of grief over unmet expectations and the challenges of advocating for their child's rights can lead to feelings of isolation, depression, and helplessness (Hayes & Watson, 2013).

#### **Financial Burden:**

The financial burden is another significant challenge. The costs associated with therapies, specialized equipment, and educational support can be substantial. Families may face difficulties in accessing adequate insurance coverage or public services (Mank, 2004). These financial concerns can contribute to stress and can be detrimental to the family's overall wellbeing.

#### **Navigating the Healthcare and Educational System:**

Parents often find themselves in a complex and confusing maze of healthcare and educational services. Understanding the available resources, managing appointments, and coordinating various specialists can be daunting (Beresford & Clarke, 2006). This challenge is compounded by the need to advocate for their child's unique needs within the healthcare and educational systems.

#### **Stigma and Social Isolation:**

Stigmatization is another difficulty parents may face. Society's lack of understanding about SEN can lead to social isolation and judgment. Families may feel excluded from social events or encounter insensitive comments that further intensify their emotional strain (Rabiee & Sloper, 2009).

## **QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

The Importance of Support:

Recognizing these challenges is essential, and offering support to parents is crucial. Professionals, community organizations, and support groups can provide guidance, empathy, and resources (Bruder, 2010). Collaboration between parents and healthcare and education professionals can help in navigating complex systems and accessing needed services (Bailey et al., 2019).

Parents of children with SEN often experience elevated levels of stress and anxiety. Advocating for their child's needs, navigating complex healthcare and educational systems, and facing societal stigmas can be emotionally draining. Poor sleep quality can exacerbate these emotional challenges, leading to heightened stress and anxiety (Estes et al., 2009). Parents of children with SEN may find themselves in a constant state of alertness, always anticipating and responding to their child's needs. This hyper-vigilance can make it difficult for them to relax and unwind, affecting their ability to get a good night's sleep (Lunsky et al., 2013). Caring for a child with SEN often involves intensive physical care, medical appointments, and constant attention. The physical demands can lead to fatigue and exhaustion. Sleep disturbances further exacerbate these physical challenges, impacting the overall well-being of parents (Hayes et al., 2017). Chronic sleep disturbances can weaken the immune system. Parents already managing the complex needs of their child may become more susceptible to illnesses, compounding the physical toll (Besedovsky et al., 2019).

Parents of children with SEN often face a multitude of challenges. These may include navigating complex education systems, advocating for their child's rights, managing emotional and practical demands, and grappling with financial burdens (Glasberg & Gelbar, 2017; Hastings et al., 2005; Resch, 2006).

Caring for a child with SEN can take an emotional toll on parents. Witnessing their child's struggles and facing the social stigma associated with disabilities can lead to increased anxiety and stress (Hastings et al., 2005). Parents may also experience feelings of isolation and inadequacy due to the unique challenges their child faces.

Caring for a child with SEN can be financially draining. Medical and educational expenses, therapy costs, and the need for specialized equipment can create a significant financial burden for families (Resch, 2006).

While parents of children with SEN encounter numerous challenges, the provision of support and resources can significantly enhance their quality of life. Parent education and empowerment, peer support networks, accessible information, and community-based services are instrumental in helping parents cope with their unique challenges and improving their wellbeing (Glasberg & Gelbar, 2017; Resch, 2006).

Parents of children with SEN are the unsung heroes, facing unique challenges and making enormous sacrifices to ensure the well-being and development of their children. Understanding the difficulties they encounter, providing tailored support, and offering resources that empower parents are essential steps in enhancing their quality of life.

## **Gergov & Avgeri**

Recognizing their role and the challenges they face is crucial for creating an inclusive and supportive environment that fosters the well-being of both parents and children with SEN.

### **Quality of Sleep and Life of Parents that have Children with SEN**

Parents of children with SEN often face a multitude of challenges. These may include navigating complex education systems, advocating for their child's rights, managing emotional and practical demands, and grappling with financial burdens (Glasberg & Gelbar, 2017; Hastings et al., 2005; Resch, 2006).

Caring for a child with SEN can take an emotional toll on parents. Witnessing their child's struggles and facing the social stigma associated with disabilities can lead to increased anxiety and stress (Hastings et al., 2005). Parents may also experience feelings of isolation and inadequacy due to the unique challenges their child faces. Caring for a child with SEN can be financially draining. Medical and educational expenses, therapy costs, and the need for specialized equipment can create a significant financial burden for families (Resch, 2006).

While parents of children with SEN encounter numerous challenges, the provision of support and resources can significantly enhance their quality of life. Parent education and empowerment, peer support networks, accessible information, and community-based services are instrumental in helping parents cope with their unique challenges and improving their wellbeing (Glasberg & Gelbar, 2017; Resch, 2006).

Parents of children with SEN are the unsung heroes, facing unique challenges and making enormous sacrifices to ensure the well-being and development of their children. Understanding the difficulties they encounter, providing tailored support, and offering resources that empower parents are essential steps in enhancing their quality of life. Recognizing their role and the challenges they face is crucial for creating an inclusive and supportive environment that fosters the well-being of both parents and children with SEN.

Parents of children with SEN often experience elevated levels of stress and anxiety. Advocating for their child's needs, navigating complex healthcare and educational systems, and facing societal stigmas can be emotionally draining. Poor sleep quality can exacerbate these emotional challenges, leading to heightened stress and anxiety (Estes et al., 2009). Parents of children with SEN may find themselves in a constant state of alertness, always anticipating and responding to their child's needs. This hyper-vigilance can make it difficult for them to relax and unwind, affecting their ability to get a good night's sleep (Lunsky et al., 2013).

Caring for a child with SEN often involves intensive physical care, medical appointments, and constant attention. The physical demands can lead to fatigue and exhaustion. Sleep disturbances further exacerbate these physical challenges, impacting the overall well-being of parents (Hayes et al., 2017). Chronic sleep disturbances can weaken the immune system. Parents already managing the complex needs of their child may become more susceptible to illnesses, compounding the physical toll (Besedovsky et al., 2019). The quality of sleep is undeniably linked to the quality of life for parents raising children with SEN. Poor sleep quality can exacerbate the emotional and physical toll that parents endure while caring for their children with SEN. By recognizing the specific challenges associated with each category of SEN, and the importance of sleep quality, we can better tailor support and resources to

## QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

empower parents in this journey. This approach not only enhances the well-being of parents but also enables them to provide the best possible care and support for their children.

### Methods

*Participants:* The survey sample was coincidental and purposive, since the questionnaires were given targeted to individuals who met the criteria. 270 participants took part in this survey, of which 46.7% (N=126) are parents of children with SEN and 53.3% (N=144) of children without SEN. Regarding gender, the clinical population (with SEN) (N=126) consisted of 23.8% (N=31) males and 75.4% (N=95) females, while the non-clinical population (without SEN) (N=144) was composed of 13.9% (N=20) men and 86.1% (N=124) women.

*Measures:* Sleep Quality was assessed by the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) (Berman et al., 1989, Kotronoulas et al., 2011). The PSQI consists of 19 self-assessment questions, categorised into 7 domains, which ask questions about subjective sensation of quality of sleep, latency of sleep onset, duration of sleep, habitual sleep efficiency, sleep disturbances, sleep disorders, use of medication substances for sleep and daytime dysfunction in the last 30 days. The scoring of responses spans a 0-3 scale to provide a universal score for the Sleep Quality measure, ranging from 0 (high Sleep Quality) to 21 (low Sleep Quality). These distinct subcategories of PSQI, are summed to produce a total score, with a normal value of  $\leq 5$ . The higher scores indicate worse sleep quality. Therefore, an overall total 5 or greater indicates poor Sleep Quality, and higher scores indicate further decline in Sleep Quality. The Cronbach's internal reliability index  $\alpha$  was found to be 0.76.

A quality of life scale was also used. This scale was created by the World Health Organization and recommends the short form of the WHOQOL-100 questionnaire, it aims to measure self-reported quality of life and consists of 26 questions. The questions refer to 4 dimensions: a) Physical health, b) Psychological health, c) Social relationships, d) Environment and two more questions, which assess health-related quality of life. The Greek version consists of the original 26 questions and 4 new ones, which were added during the development cultural adaptation and statistical processing of the pilot version of the questionnaire. The new questions refer to: 1) nutrition, 2) job satisfaction, 3) home life and 4) social life. A five-point Likert scale was used to answer the questions, where the higher scores are an indication of better quality of life with a range of scores 0-100 for the WHOQOL-100 and 4- 20 for the WHOQOL-BREF. The WHOQOLBREF questionnaire of the World Health Organization (WHO) has been used repeatedly in quality of life surveys. It is also important to note that some questions (3,4,26) need reverse scoring, according to the manufacturers' instructions. For the reliability testing, the Cronbach's method was applied and the alpha ( $\alpha$ ), which is considered to characterise a scale as reliable when it has a value  $\geq 0,70$ . According to the results, the internal consistency for all the variables of the WHOQOL-BREF was  $\alpha = 0.841$  (Christodoulou et al., 2012).

*Data Collection Process:* The data collection process was carried out within the period October 2023-December 2023. The questionnaires were administered in paper form and delivered to parent-clients of the mental health service institute of psychiatrist Ms. Garofalaki

## Gergov & Avgeri

in Athens, where I work as a psychologist and in electronic form via the Google Forms application and posted on social media (Facebook and Email). There was a detailed briefing in relation to this research and its purposes, privacy and confidentiality of personal information. The process of completing the questionnaire took no more than 15 minutes and the structure of the questionnaire did not allow for any omission of answers. Therefore, there was no data loss and there was no need to resort to specific statistical analyses in order to manage any loss of data. Participation in the survey was voluntary, free of charge, respecting the rules of anonymity and ensuring the right of the participants to withdraw from the process.

### Results

The aim of this research project was the statistical analysis of the variables of quality of sleep and quality of life of parents with children with SEN and parents with children without SEN. The statistical analysis of the survey data was performed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS, Statistical Package for Social Sciences software, version 21.0). The tables below show the continuous variables with means and standard deviations.

The results of Table 1 show that parents of children without SEN have better sleep quality ( $M=6.2$ ) than parents of children with SEN ( $M=8.8$ ). The standard deviation of the second sample is larger. The range of the questionnaire score is from 0 (high Sleep Quality) to 21 (low Quality of Sleep). When the mean value is  $M \leq 5$ , it indicates good sleep quality, while as this value increases the lower the quality of sleep.

*Table 1. Means and Standard Deviations on Sleep Quality in relation to the presence of SEN*

	SEN		Without SEN			
Quality of Sleep	M	SD	M	SD	df	t
	8,8	4,5	6,2	3,2	268	-5,43*

Note. \* $p < 0,001$ .

Score  $\leq 5$  indicates good sleep quality. The  $M \geq 5$ , the lower the quality of sleep.

The results presented in Table 2 support a higher quality of life in parents of children without SEN ( $M=14.5$ ) versus ( $M=12.7$ ) in parents of children with SEN. Variability of responses is greater for the second ( $SD = 3.4$ )



## QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Table 2. Means and Standard Deviations on Quality of Life in relation to the presence of SEN

	SEN		Without SEN		P
	M	SD	M	SD	
General Quality of Life	12,7	3,4	14,5	2,9	0.000***
Physical Health	12,6	3,3	14,8	2,7	0.000***
Psychological Health	13,2	3,4	13,8	3,3	0.133
Social Relations	13,2	4,2	14,6	3,4	0.004**
Environment	13,5	2,9	13,8	2,3	0.361

Note. \*\*\*p <0.05, \*\*p<0.01, \*p<0.001.

Results: The closer to M=20, the better the quality of life.

The results in Table 3 show that in both groups there is a statistically significant inverse correlation between quality of life and sleep quality. The correlation is more visible in parents of children with SEN.

Table 3. Associations between Sleep Quality and Life Quality in the sample of parents with children without SEN and parents with children with SEN

Parents with children without SEN		
		Quality of Sleep
General Quality of Life	R	-0,528**
	P	0,000
Parents with children with SEN		
		Quality of Sleep
General Quality of Life	R	-0,577**
	P	0,000

\*\*Correlation is statistically significant at 0.01 level of significance

" r: Correlation coefficient, p: Statistical significance "

## **Gergov & Avgeri**

### **Discussion**

The challenges and experiences faced by parents raising children with Special Educational Needs (SEN) profoundly impact their quality of life (QoL) and quality of sleep. Parenting itself is a demanding role, but when navigating the unique complexities that come with caring for a child with SEN, the demands can be heightened.

Parents of children with SEN often encounter a myriad of stressors that can significantly affect their QoL. The emotional toll of managing their child's needs, arranging specialized care, advocating for educational support, and facing societal stigmas can be overwhelming. These parents may grapple with increased stress levels, anxiety, and feelings of isolation. The need to balance caregiving duties, employment, and personal well-being poses an ongoing challenge that can impede their overall QoL.

Moreover, the impact of a child's SEN on parental sleep quality cannot be overstated. The unpredictable nature of caregiving, frequent awakenings, and constant vigilance over their child's needs can disrupt parents' sleep patterns. These interruptions not only affect the quantity but also the quality of sleep, leading to sleep deprivation and fatigue. Parents may find themselves in a perpetual cycle of sleep disturbances, affecting their mental acuity, emotional regulation, and overall health.

The presence of SEN in a child often brings unique circumstances, creating disparities in the QoL and sleep quality of parents compared to those raising children without SEN. While parenting itself is rewarding, parents of children with SEN face distinct challenges that demand specialized support. Access to community resources, inclusive healthcare services, and robust support networks can significantly alleviate the burden on these parents, enhancing their QoL and sleep quality.

In essence, the journey of parenting a child with SEN is multifaceted, demanding resilience, patience, and unwavering dedication from parents. Understanding and addressing the unique challenges faced by these parents are vital steps in improving their QoL and sleep quality, ultimately fostering an environment conducive to their well-being and effective caregiving.

This research offers additional information in the field of research on parents with children with SEN and their quality of life and how this is influenced by the sleep factor. The results of the statistical analysis, firstly, confirm findings of previous studies related to the quality of life and sleep of parents with children with SEN and also between parents with children with learning disabilities, ASD, intellectual disabilities, speech, language, behavioral and emotional disorders and children with physical and/or sensory disabilities. The present study showed that parents who have children with SEN had lower scores on the quality of life and sleep questionnaires. The data showed this group of parents had significantly lower sleep quality compared to the control population, which also reported by other researchers. Studies often suggest that parents of children with SEN experience disrupted sleep patterns due to caregiving duties, frequent awakenings, and stress-related sleep disturbances (Gray et al., 2015). Of course this is logical, since this group of parents experience daily physical and

## **QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

psychological pain, which is long-lasting and occurs uncontrollably. Thus, poor sleep quality can cause daytime drowsiness, fatigue and dysfunction, reducing daytime sleepiness.

Studies have indicated that parents of children with SEN often face higher stress levels, increased caregiving demands, and challenges in balancing family life and work responsibilities (Hayes & Watson, 2013). While caring for a child with SEN can present substantial challenges, some studies have shown that parents also experience increased empathy, personal growth, and strengthened family bonds through their caregiving experiences (Friedrich et al., 2019). According to the parental sleep quality, studies often suggest that parents of children with SEN experience disrupted sleep patterns due to caregiving duties, frequent awakenings, and stress-related sleep disturbances (Gray et al., 2015). Comparatively, parents of children without SEN may experience fewer interruptions to their sleep routine, contributing to better sleep quality and overall well-being. Additionally, there are factors contributing to the differences in QoL and sleep quality between different types of SEN. It considers the impact of the child's specific SEN, severity of the condition, available support networks, socioeconomic factors, and access to healthcare and respite services. Research has indicated that access to support services, community resources, and respite care significantly influences parental well-being and sleep quality (Miodrag & Hodapp, 2010). Interestingly, in the present study it was found that although the lower non-control group's quality of life and sleep than the control group's, the latter did not have high scores in general. That is, although there were statistically significant differences between the two groups, sleep quality of parents with children without SEN was rated as moderate, while their quality of life was rated as moderate to low, with the Psychological Health subscale being the lowest. This could be attributed to modern human lifestyles, increasing daily stress and the various problems (economic, social, personal) that they are called upon to deal with.

### **Conclusion**

In conclusion, the quality of sleep is undeniably linked to the quality of life for parents raising children with SEN. Poor sleep quality can exacerbate the emotional and physical toll that parents endure while caring for their children with SEN. By recognizing the specific challenges associated with each category of SEN, and the importance of sleep quality, we can better tailor support and resources to empower parents in this journey. This approach not only enhances the well-being of parents but also enables them to provide the best possible care and support for their children.

Parents of children with SEN are heroes, confronting extraordinary challenges with determination and love. While these challenges can be emotionally and financially taxing, awareness of the difficulties is the first step in addressing them. Society can play a vital role by reducing stigmatization, ensuring adequate financial support, and simplifying access to essential healthcare and educational services. By understanding the challenges faced by these parents, we can collectively work toward creating a more inclusive and supportive environment for both children with SEN and their families.

### References:

- Bailey, S., Simpson, C., VanDerHeyden, A., Guiberson, M., & Clark, M. (2019). Challenges facing parents of children with autism spectrum disorder: Impacts of professional roles. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 157-168.
- Beresford, B., & Clarke, S. (2006). Something Less Manageable: Parent Carers and Disabled Children's Services in England. *Disability & Society*, 21(1), 63-77.
- Berman, S. R., Buysse, D. J., Kupfer, D. J., Monk, T. H., & Reynolds III, C. F. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry research*, 28(2), 193-213.
- Besedovsky, L., Lange, T., & Born, J. (2019). Sleep and immune function. *Pflügers Archiv - European Journal of Physiology*, 471(6), 861-873.
- Bruder, M. B. (2010). Family-centered early intervention: Clarification of the construct. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 85-94.
- Christodoulou, G. N., Ginieri-Coccosis, M., Liappas, I. A., Papadimitriou, G. N., Triantafyllou, E., & Tomaras, V. (2012). Quality of life in mentally ill, physically ill and healthy individuals: The validation of the Greek version of the World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-100) questionnaire. *Annals of General Psychiatry*, 8(1), 1-14.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2009). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 31(2), 141-147.
- Glasberg, B. A., & Gelbar, N. (2017). Special education advocacy experiences: An exploratory study. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(2), 95-104.
- Friedrich, L., Friedlander, S., & Schmidt, R. (2019). Emotion regulation, coping, and psychological health among parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1771-1781.
- Gray, D. E., Macks, R. J., & Davis, C. (2015). Sleep in children with autism spectrum disorder and typically developing children: A meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 24, 1-12.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Degli Espinosa, F., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 635-644.
- Hayes, D., & Watson, S. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(5), 463-474.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). Disabilities inclusive education systems and policies guide for low-and middle-income countries
- Lunsky, Y., Fung, K., Lake, J., Steel, L., & Wilders, C. (2013). Do parent and professional perspectives on sleep in children with Angelman syndrome differ? *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(2), 201-210.

## **QUALITY OF SLEEP AND LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Mank, D. M. (2004). Adolescents and young adults with disabilities: Issues in transition and independent living. Pro-Ed.

Miodrag, N., & Hodapp, R. M. (2010). Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(5), 407- 411.

Rabiee, P., & Sloper, P. (2009). Becoming a 'carer'? Mothers' experiences of caring for a child with a profound learning disability. *Health & Social Care in the Community*, 17(4), 35-43.

Resch, J. A. (2006). Empowerment of families and children with disabilities: Principles and strategies. *Social Work in Health Care*, 42(3-4), 23-38.

Tutt, R., & Williams, P. (2015). *The SEND code of practice 0-25 years: Policy, provision and practice*. Sage.



---

## Research article

### ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА СПОСОБНОСТТА ЗА ОРИЕНТАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВОТО С ВЪЗРАСТТА И ТРЕНИРАННОСТТА

### OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPATIAL ORIENTATION WITH AGE AND TRAINING

Stanislava Stoyanova,  
Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski"  
Email: avka@swu.bg

Nikolay Ivantchev,  
Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski"  
Email: nikyart@swu.bg

#### **Резюме:**

*Добро равнище на способността за ориентация в пространството е необходимо за успешното човешко функциониране. Заложбите, свързани с развитие на добра способност за ориентация в пространството, могат да провокират мотивация и интерес за занимания с природо-математически науки, изкуства и спорт, а от своя страна такива занимания могат да допринесат за развитието на способността за ориентация в пространството. При проследяване на възрастовата динамика на способността за ориентация в пространството не може да се твърди категорично за определена възраст, след която тази способност упада, тъй като човек е способен да я поддържа на високо равнище чрез системни тренировки. В научната литература най-често се съобщава за положителния ефект на около десетгодишни тренировки за запазване и подобряване на способността за ориентация в пространството.*

**Ключови думи:** *възраст, способност за ориентация в пространството, способности, спорт, тренираност*

#### **Abstract:**

*A good level of spatial orientation ability is necessary for successful human functioning. The potentialities related to the development of good ability of spatial orientation can provoke motivation and interest in activities related to natural-mathematical sciences, arts and sports, and in turn such activities can contribute to the development of the spatial orientation ability. In tracking the age dynamics of spatial orientation ability, it cannot be categorically stated about a certain age after which this ability declines, since a person is able to maintain it at a high level through systematic training. In the scientific literature, the positive effect of about ten years of training to preserve and improve spatial orientation ability is most often reported.*

**Key words:** *abilities, age, spatial orientation ability, sport, training*

## **OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPATIAL ORIENTATION WITH AGE AND TRAINING**

### **Въведение**

Когнитивните процеси са важни за успешното функциониране на човека. Равнището на способността за ориентация в пространството може значимо да повлияе ефективността в дейността, за

щото е свързано с бързината на вземане на решение и точността на възприемането (Duda, 2020). Представянето в ежедневието и в различни дейности изисква добра пространствена ориентация за точно позициониране и целенасочено движение. Един пример за илюстрация на ориентацията в пространството е човек, който в нов и непознат за него град се опитва да намери път към конкретна дестинация. Той може да използва карта, навигация чрез смартфон или ориентири по забележителности в околността, за да избере правилния маршрут. Този пример илюстрира използването на пространствена информация за ориентацията на индивида в нова среда.

Добрите способности за пространствена ориентация определят мотивация и интерес към определени области, например за занимания със STEM (т.е., наука, технология, инженерство и математика), изкуства или спорт (Tsigeman et al., 2023).

### **Дефиниция на способности**

Способностите са индивидуално-психологически особености - комплекси от свойства, процеси и състояния на психиката (Piryov, 1985), както и готовност за обучение (Minchev, 2009), които отличават различните хора (Terlov, 1961) и допринасят за успешното изпълнение на определена дейност или група дейности (Minchev, 2009; Piryov, 1985; Terlov, 1961), могат да обяснят лекотата и бързината при придобиване на знания, навици и умения (Terlov, 1961), както и високата продуктивност (Minchev, 2009). Способностите обикновено се появяват рано в индивидуалното развитие като спонтанна склонност за извършване на дадена дейност (дори без специално обучение или следване на жив образец), като напредването в конкретни дейности е много бързо в сравнение с това на другите хора и изпълнението изглежда, като че ли се постига леко, без видими усилия (Minchev, 2009). Способностите се проявяват в специални области в социално ценена дейност – изкуство, наука, техническо изобретателство, спорт, бизнес, в тях се влага позитивен смисъл – способността е нещо, което следва да се показва, да се развива, тя произвежда социално полезни резултати (Minchev, 2009). Човек обикновено изпитва удоволствие да върши нещата, за които особено го бива и развива устойчива положителна мотивация за извършване на дейността, в която преживява успех (Minchev, 2009), което допринася за развитието на способностите.

### **Дефиниция на способност за ориентация в пространството**

Louis Thurstone (1938, p.2) утвърждава съществуването на множество независими интелектуални функции, които нарича “първични умствени способности”, всяка от които се проявява независимо от другите и отговаря за строго определена група интелектуални операции. Сред тях е "S" — "Space", т.е. пространствен фактор — способност да се оперира в ума с пространствени отношения, мислена визуализация на фигури и мисленото им обръщане (Thurstone, 1938, pp.79-80).

## Stoyanova & Ivanchev

Пространствената ориентация като когнитивна функция е част от перцепцията (Cappa et al., 2014) - пространствено възприятие (Bergqvist, 2015; Lord & Garrison, 1998), мисловна обработка на постъпваща от зрителното възприятие информация (McGrew, 2009) за пространственото разположение на себе си и други обекти; разбирането на позицията на тялото в пространството (Enrike, 2023); осъзнаване на текущото местоположение и местоположението на прости фигури в рамките на сложни фигури (Bergqvist, 2015; Lord & Garrison, 1998); способност човек да не се обърка в променена пространствена конфигурация на обекти (Risma, 2013); пространствена визуализация - способност за организиране на мисли въз основа на представи (Bratfisch et al., 2004b); умствено въртене и манипулиране на фигури/обекти в различни измерения (най-често в две или три измерения) от нова гледна точка, бързо и правилно (Bratfisch et al., 2004b; Bergqvist, 2015; Lord & Garrison, 1998); способност за манипулиране на визуални изображения при решаване на проблеми (Bratfisch et al., 2004b); способност за разбиране и представяне на движение в дву- или триизмерно пространство (Risma, 2013); способност да се формират и използват когнитивни карти, т.е., сложни ментални репрезентации на околната среда, базирани на ориентир в обкръжението и пространствени взаимоотношения (Bergqvist, 2015), разбиране на цялостна картина, разбиране на контекста, като се отделят важни стимули от маловажни (Bratfisch et al., 2004b); способност да се възпроизвеждат, запомнят, припомнят и модифицират пространствени взаимоотношения между обекти (Tsigeman et al., 2023); способност да се навигира във физическата среда (Enrike, 2023), способност да разбираш и интерпретираш информацията, свързана с околната среда и своята позиция в нея.

Дефицити по отношение на способността за ориентация в пространството водят до трудности при възприемане на пространствени взаимоотношения, трудно ориентиране в обкръжението, недостатъци при възприемането на време и при координацията на тялото, риск от повече пътнотранспортни произшествия, трудности при подреждане на пъзели, при разчитане на карти, при конструиране чрез следване на модел/образец, трудно разграничаване между ляво и дясно (Bratfisch et al., 2004b).

Изменения в способността за ориентация в пространството могат да се дължат на генетични фактори и фактори на средата, които си взаимодействат. Дефицитите в способността за ориентация в пространството са свързани с увреди в дясната част на мозъка (Bratfisch et al., 2004b). Употребата на алкохол и някои медикаменти негативно повлиява бързината и точността на възприемането на пространството (Bratfisch et al., 2004b).

### **Промяна на способността за ориентация в пространството с възрастта**

Възрастовите различия в ориентацията в пространството са вариативни между индивидите. Тези разлики са свързани с физиологични, психологични и когнитивни промени, които настъпват с възрастта.

Напредването в развитието на способността за ориентация в пространството настъпва около 5-6 годишна възраст, когато се усвоява разграничаването между ляво и дясно (Vaneva et al., 2017). Способността за ориентация в пространството започва да се влошава от 30 годишна възраст, но съществува и мнение, че способността за ориентация в пространството е стабилна между 18 и 40 години, а след това се влошава (Bratfisch et al., 2004b). Лонгитудно изследване на K. Schaie (1994) показва, че след 50-тата година упада способността за пространствена ориентация. Няма единодушие между авторите в научната литература към коя година от човешкия живот започва влошаването на способността за ориентация в пространството.

С възрастта могат да настъпят изменения в зрителната и слуховата чувствителност и възприемчивост, които могат да повлияят на способността на човека да се ориентира в пространството. Намаляване на зрителната острота или слуховата чувствителност с напредването на възрастта може да затрудни ориентацията, може да настъпи закъснение в обработката на пространствена информация, в бързината на реакция и това да доведе до намаляване на способността за запазване на ориентир в нова среда.

От друга страна по-възрастните хора могат да имат по-голям опит и умения в конкретни



## OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPATIAL ORIENTATION WITH AGE AND TRAINING

ситуации и места, които са често посещавали през годините. Това може да компенсира влошаването на пространствената ориентация. С възрастта някои хора могат да развият компенсаторни стратегии за ориентация, като например полагане на по-голямо внимание на ориентирите – забележителности в средата или използване на помагала като карти или GPS устройства.

Възрастовите различия са индивидуални. Способността за ориентация в пространството се повлиява от анатомичния строеж на човешкото око (локализация на конусите и пръчиците в ретината окото) и физиологични особености (нивото на стимулиране на нервните окончания, чувствителност към стимули в периферната част на ретината) (Duda, 2020). Зрителното поле нараства с възрастта (повече възприемани стимули) и като резултат от тренировки по наблюдателност (трениране на ориентацията в пространството) (Duda, 2020).

По собствени данни от изследване през 2015 г. на спортисти от 14 до 35 години (мода 20 години, медиана 21 години, средноаритметична 22 години; стандартно отклонение 3,5 години), спортуващи различни видове спорт (биатлон, футбол, хандбал, бойни спортове, тенис, лека атлетика, плуване и аеробика), няма значима линейна взаимовръзка между ориентацията в пространството при спортистите (изследвана с методиката 2D от Виенската тестова система<sup>1</sup>) и тяхната възраст (Spearman  $\rho = -0,046$ ;  $p = 0,706$ ;  $N = 69$ ), но с напредването на възрастта се увеличава възприемането на повече стимули в лявата част на зрителното поле с периферното зрение (Spearman  $\rho = 0,531$ ;  $p = 0,008$ ;  $N = 24$ ), намалява броя пропуснати стимули с периферното зрение (Spearman  $\rho = -0,479$ ;  $p = 0,018$ ;  $N = 24$ ), намалява и времето за реакция на стимулите в дясната част на зрителното поле, възприети с периферното зрение (Spearman  $\rho = -0,446$ ;  $p = 0,029$ ;  $N = 24$ ), по данни от изследване с методиката PP от Виенската тестова система<sup>2</sup>.

### **Промяна на способността за ориентация в пространството с тренираността - възможности за развитие на пространствените способности**

Способността за ориентация в пространството може да се подобри и поддържа с тренировка и практика независимо от възрастта. Пилоти постигат по-добра ориентация в пространството след десетилетия работа като пилоти в сравнение с времето на тяхното назначаване на работа като пилоти (Bratfisch et al., 2004b). Редовната и периодична (ежедневна) практика подобрява способността за ориентация в пространството (Bratfisch et al., 2004b).

По-дългият период на спортни тренировки е свързан с по-добра пространствена ориентация (Stoyanova et al., 2016; Tsigeman et al., 2023), например средно 10 години период на спортни тренировки е свързан с по-добра ориентация в пространството отколкото средно 8 години

<sup>1</sup> Компютризираната методика 2D, част от Vienna Test System, изследва способността за ориентация в пространството като трябва да се допълни дадена фигура, от която липсват една, две или три части и изследваният трябва да ги избере от 16 предложени образци за ограничено време. Има 6 минути, за да реши 22 задачи. При първите 8 задачи липсва един сегмент от линията; при вторите 8 задачи липсват 2 участъка от линията и при последните 6 задачи липсват 3 сегмента от линията (липсващите сегменти се подреждат един до друг). По-големият брой правилно решени задачи, т.е. правилно допълнени фигури, означава по-добра пространствена ориентация (Bratfisch et al., 2004a).

<sup>2</sup> Компютризираната методика PP, част от Vienna Test System, изследва възприемането и обработването на периферна зрителна информация. Вниманието на изследваното лице е привлечено към центъра на зрителното поле със задача да проследява движенията на топче. В същото време са представени и периферни светлинни стимули, на които изследваният трябва да реагира избирателно – да натисне педал всеки път, щом забележи вертикална светлинна линия отляво или отдясно. Изчисляват се градусите на цялото зрително поле, левият и десният зрителни ъгли, отклонение в проследяването на топчето, броят възприети периферни стимули отляво и отдясно, броят пропуснати стимули, броят грешни реакции (при неналичие на периферен стимул), средно време на реакция (Schuhfried, Prieler & Bauer, 2004).

## Stoyanova & Ivanchev

и половина период на спортни тренировки (Stoyanova et al., 2016). Увеличаването на спортната практика определя по-добрата пространствена ориентация.

Системата Fitlight позволява тренировъчна програма (90 минути на ден, 60 тренировъчни сесии годишно), при която спортистът съзнателно използва координирани движения в пространството, за да реагира бързо на светлинни сигнали от различни места в пространството – възприема светлинния сигнал и бързо извършва задача да координира движенията на краката си, за да бяга бързо по определен маршрут, да води топка през определен маршрут, като натиска бутони да изгаси светлинния сигнал (на всеки 15 секунди светва нова светлина) (Duda, 2020). С помощта на системата Fitlight млади футболисти на 14-15 годишна възраст са тренирани в продължение на една година (60 тренинга общо, проведени два пъти седмично по 90 минути) да подобряват своята ориентация в пространството (за да изберат най-подходящото място на терена, за да постигнат своите цели в играта), а също така да подобряват своята концентрация и разпределеност на вниманието чрез двигателна активност (Duda, 2020).

Уроци по физическо възпитание повече от 10 часа на седмица при ученици се свързват с по-добра способност за умствено завъртане на фигури в сравнение с по-кратки занимания по физическо възпитание (90 минути седмично) при ученици (Tsigeman et al., 2023). Способността за умствена ротация на фигури се подобрява след 10 месеца тренировки по борба при ученици и след 5 седмици уроци по танци при малки деца (Tsigeman et al., 2023). Баскетболисти, които спортуват баскетбол от по-дълго време, се справят по-добре от начинаещи баскетболисти по задача за умствена ротация, която е свързана пряко с баскетбола (Tsigeman et al., 2023). Спортистите са с по-добри способности да извършват умствено завъртане и се справят по-добре при задачи за пространствена ориентация в сравнение с неспортуващи (Tsigeman et al., 2023).

По-добра е образната пространствена работна памет при шахматисти с дълговременен опит в шахмата, когато стимулите са специфични за шаха (Tsigeman et al., 2023). Практикуването на спорт може да подобри образната пространствена работна памет (Tsigeman et al., 2023). Танцьори и спортисти с повече от 10 години практика са с по-голям обем на образната пространствена работна памет, отколкото спортисти с по-малко от 10 години практика (Tsigeman et al., 2023).

Юноши с дългогодишна практика по изкуства са с по-добра пространствена образна работна памет в сравнение със спортисти (Tsigeman et al., 2023). Студенти по изкуства (изящно изкуство, рисуване, скулптура, дизайн и илюстриране) са с по-високи резултати от студенти по STEM-специалности и хуманитарни специалности по отношение на образно въображение, свързано с пространствено разположение на обекти (Tsigeman et al., 2023).

Способността за ориентация в пространството се развива с опит и тренировка, упорит труд и практика. Някои начини и възможности за развитие на пространствените способности са свързани с тренировка и упражнения чрез различни игри и пъзели, като например кубчета Рубик или играта Танграм, които могат да бъдат начини за трениране на пространствени умения и логическо мислене. Игри, които могат да помогнат за развитието на уменията за ориентиране в пространството, са например свързани с лазене под предмети, преминаване по трасе, игра на „сляпа баба“.

Способността за ориентация в пространството също така може да се тренира чрез занимания с игри за конструиране като LEGO или други играчки - те могат да подпомогнат развитието на пространствени умения, тъй като изискват съобразяване с обем, площ, форми и размери.

Способността за ориентация в пространството може да се развива и чрез упражнения в пространствена навигация чрез спазване на маршрути при пътувания и опити за ориентиране в нови места на базата на карти, GPS навигация или ориентиране, при което опорни точки са забележителности в средата.

## OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF SPATIAL ORIENTATION WITH AGE AND TRAINING

Виртуални среди и компютърни игри, които изискват навигация и ориентация в пространството, могат също да бъдат полезни за развитие на способността за ориентация в пространството.

За тези, които се интересуват от определени професии или хобита, като инженерство, архитектура, астрономия и други, специализираното обучение в специфични области може да им помогне да развият пространствените си умения. Изучаването на геометрия и изобразително изкуство може да помогне за развитие на пространствени способности, тъй като изисква визуализация и манипулация на форми и пространство. Добрата ориентация в пространството е свързана с успешно следване на технически науки и успехи в геометрията (Bratfisch et al., 2004b). Дейности, които допринасят за подобряване на способността за ориентация в пространството, са занимания с електроника, проектиране и дизайн, определени видове спорт, занимания със STEM, изкуства и определени игри (Tsigeman et al., 2023).

Тийнейджъри със системни занимания със STEM (Science, Technology, Engineering, Math) са с по-добра ориентация в пространството в сравнение с тийнейджъри, които не са се занимавали системно със STEM, изкуства или спорт (Tsigeman et al., 2023). Тийнейджъри със системни занимания със STEM са с по-добра ориентация в пространството в сравнение с тийнейджъри, които се занимават системно с изкуства (балетисти, музиканти и художници) или спорт (спортуващи фигурно пързалане, хокей и шах) (Tsigeman et al., 2023).

Способността за ориентация в пространството е свързана с представянето при решаване на проблеми, при постиженията по математика в училище (Tsigeman et al., 2023). Способността за ориентация в пространството, изследвана при деца на 13-годишна възраст, е свързана с постиженията им по-късно при кариера в областта на STEM, брой патенти и брой публикации (Tsigeman et al., 2023). Хората с по-добра ориентация в пространството се представят по-добре при занимания със STEM, изкуства или спорт (Tsigeman et al., 2023).

С усвояването на социален опит се появяват специфики на ориентацията в пространството, които се определят от взаимодействието на когнитивните функции и културната среда. Например, някои автори твърдят, че при осъществяване на движения със своето тяло в пространството, движения нагоре провокират позитивни спомени и представи, а движения надолу провокират негативни спомени и представи (Okamura & Ura, 2018).

### Заклучение

Нивото на способността за ориентация в пространството, експертизата в различни области като STEM, ангажирането в дейност, свързана с ориентация в пространството (като занимания с изкуство, спорт или играене на видеоигри) и възрастта могат да взаимодействат (Tsigeman et al., 2023). Важно е да се подчертае, че възрастовите различия в пространствената ориентация, за които се докладва в научната литература (Bratfisch et al., 2004b; Schaie, 1994; Vaneva et al., 2017), са статистически наблюдения и обобщения, а има голяма вариация в способностите на отделните хора.

### References

Bergqvist, E. (2015). *Spatial orientation & imagery. What are the gender differences in spatial orientation and mental imaging when navigating a virtual environment with only auditory cues? A Master degree thesis*. Skövde, Sweden: University of Skövde. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:838614/FULLTEXT01.pdf>

Bratfisch, O., Hagman, E. & Bognar, B. (2004b). *3D Spatial Orientation. Release 22.00*. Mödling, Austria: SCHUHFRIED GmbH.

Bratfisch, O., Hagman, E., & Bognar, B. (2004a). *2D Visualization. Release 22.00*. Mödling, Austria: Dr.G.Schuhfried Ges.m.b.H.

## Stoyanova & Ivanchev

Cappa, A., Ciccarelli, N., Baldonero, E., Martelli, M., & Silveri, M. C. (2014). Posterior AD-Type pathology: Cognitive subtypes emerging from a cluster analysis. *Behavioural Neurology*, 2014, Article ID 259358. <https://doi.org/10.1155/2014/259358>

Duda, H. T. (2020). Shaping motor activities of young football players in comprehensive training using the fitlight system. *Antropomotoryka. Journal of Kinesiology and Exercise Sciences JKES*, 91(30), 43-51. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8126>

Enrike. (2023). *Kakva e vazhnostta na prostranstvenata orientatsiya?* [What is the importance of spatial orientation]. <https://planetariodevitoria.org/espaco/qual-a-importancia-da-orientacao-espacial.html>

Lord, T. R., & Garrison, J. (1998). Comparing spatial abilities of collegiate athletes in different sports. *Perceptual and motor skills*, 86(3 Pt 1), 1016- 1018.

McGrew, K. (2009). Editorial: CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1-10.

Minchev, B. (2009). *Obshta psihologiya*. 3-to dopalнено izdanie [General Psychology. 3<sup>rd</sup> edition.]. Sofiya: Ciela.

Okamura, Y., & Ura, M. (2018). Draw squares, and you will discover that many competent and rigorous people are around you: Shape priming influences impressions regarding the interpersonal environment. *Psychological Thought*, 11(2), 106-111. <https://doi.org/10.5964/psyc.v11i2.290>

Piryov, G. (1985). *Psihologiya i psihodiagnostika na inteligentnostta* [Psychology and psychodiagnosics of intelligence]. Sofiya: Nauka i izkustvo

Risma, D. A. (2013). *Spatial visualization and spatial orientation tasks to support the development of students' spatial ability. A Master degree thesis*. Palembang, South Sumatra, Indonesia: Sriwijaya University, Faculty of Teacher Training and Education. [http://www.fisme.science.uu.nl/en/impome/theses\\_group\\_2012/thesis\\_Rini.pdf](http://www.fisme.science.uu.nl/en/impome/theses_group_2012/thesis_Rini.pdf)

Schaie, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49(4), 304–313. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.304>

Schuhfried, G., Prieler, J., & Bauer, W. (2004). *Peripheral perception. Release 21.00*. Mödling, Austria: SCHUHFRIED GmbH.

Stoyanova, S., Ivantchev, N., & Petrova, K. (2016). Spatial orientation in sportsmen. *European Scientific Journal*, 12(24), 88-97. doi: 10.19044/esj.2016.v12n24p88

Teplov B. M. (1961). *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of individual differences]. Moscow: Akademiya Pedagogicheskikh nauk RSFSR. <https://www.psychology.ru/library/p001.stm>

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2398946\\_5/component/file\\_2603779/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2398946_5/component/file_2603779/content)

Tsigeman, E. S., Likhanov, M. V., Budakova, A. V., Akmalov, A., Sabitov, I., Alenina, E., Bartseva, K., & Kovas, Y. (2023). Persistent gender differences in spatial ability, even in STEM experts. *Heliyon*, 9, e15247. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15247>

Vaneva, V. Y., Veleva, A. S., Georgieva, G. G., & Balusheva, H. D. (2017). *Poznavatelna knizhka po matematika za treta podgotvitelna vazrastova grupa* [Knowledge book in Mathematics for the third preparatory age group]. Sofia: Bit i tehnika.