

**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, 2025

Blagoevgrad, 2025

## **ГОДИШНИК ПО ПСИХОЛОГИЯ**

ТОМ 16, БРОЙ 1, 2025

## **YEARBOOK OF PSYCHOLOGY**

VOL 16, ISSUE 1, 2025

**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**

Гл.ас. д-р Симона Николова, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
Chief assist. Simona Nikolova, PhD, SWU „Neofit Rilski“, Bulgaria  
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.

# **Yearbook of Psychology, Vol.16, Issue 1**

The cover page and Table of Contents

## **THEORETICAL ARTICLES**

PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN (Stoil Mavrodiev) pp. 1-11

EDUCATION AS A PATH TO CONSCIOUSNESS, SELF-AWARENESS, AND SELF-REALIZATION. INTERVIEW WITH PROF. D.PSYCH.SC. PETAR NIKOLOV, HONORARY PROFESSOR OF SWU “NEOPHIT RILSKI” (Stoil Mavrodiev) pp. 12-18

CONCEPT OF OPTIMAL HEALTH BY O’DONNELL AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR COPING WITH STRESS IN ADOLESCENTS (Tsvetelina Hadzhieva,) pp. 19-23

CASE REPORT: PSYCHOLOGICAL APPROACH TO OVERCOME SCREEN ADDICTION IN ADOLESCENTS (Tsvetelina Hadzhieva,) pp. 24-27

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT (Iva Koprinkova-Ilieva) pp. 28-37

FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE IN CHILDHOOD: SOCIAL, EMOTIONAL, AND BIOLOGICAL ASPECTS. (Tsvetelina Hadzhieva,) pp. 38-42

## **RESEARCH ARTICLES**

A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS (Bilyana Yordanova) pp. 43-51

RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE (Nikolova, Zaimova-Tsaneva, Dafkova, Drenska & Gougousi) pp. 52-73

FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS (Nikolova, Stoyanova, & Tympanidis) pp. 74-93



PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT (Gergana Stanoeva) pp. 94-108

SELF-ESTEEM, LOCUS OF CONTROL AND LIFE SATISFACTION IN EMPLOYEES IN CORPORATE ENVIRONMENTS (Angelova & Todorova) pp.109-126

## **Yearbook of Psychology, Vol.16, Issue 2 (Doctoral and student session)**

The cover page and Table of Contents

### **THEORETICAL ARTICLES**

THE DEVELOPMENT OF CONSUMER KNOWLEDGE, SKILLS AND VALUES FROM CHILDHOOD TO ADOLESCENCE Angeliki Oikonomopoulou, pp.127–136

DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT Lyubov Ranova, pp.137–147

APPLICATION AND EFFECTIVENESS OF TOKEN SYSTEMS Pamela Maksim, pp.148–152

HAND PREFERENCE AND NEUROTICISM. CONCEPTUAL LINKS AND THEORETICAL CONSIDERATIONS Elisavet Garnetta, pp.153–156

PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT Lyubov Ranova, pp.157–165

THE SECRET OF ADOPTION. UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE Velichka Dosheva-Hristova, pp.166–177

BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS Charalampos Stefanos, pp.178–183

PROFESSIONAL PROFILE OF THE MODERN TEACHER Charalampos Stefanos, pp.184–189

DIMENSIONS OF STRESS IN DIFFERENT CONTEXTS OF UNDERSTANDING Michoglou Petros, pp.190–195

OCCUPATIONAL STRESS AND BURNOUT Michoglou Petros, pp.196–201

PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT Valentina Myrissa, pp.202–207

FAMILY DYNAMICS FOR THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION OF  
ADOLESCENTS Valentina Myrissa, pp.208–213

SYMPTOMATOLOGY AND TREATMENT OF CHILDREN WITH BIPOLAR DISORDER Valentina  
Myrissa, pp.214–218

## **RESEARCH ARTICLES**

THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z. SIMILARITIES  
AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES Ivelina Ivanova, pp.219–234

GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY  
Elisavet Garnetta, pp.235–243

PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH  
DIFFERENT HANDEDNESS Elisavet Garnetta, pp.244–250

CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COPING STRATEGIES AND ACADEMIC  
ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS Garyfallia Mitoli, pp.251–259

EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION,  
LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE Asya Kovacheva, pp.260–269

## **Yearbook of Psychology, Vol.16, Issue 3**

The cover page and Table of Content

## **THEORETICAL ARTICLES**

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE  
DISORDERS (Angelova & Zahova pp. 270-281)

PSYCHOANALYTIC CONTRIBUTION OF LUBOMIR RUSEV TO BULGARIAN LITERATURE(Stoil  
Mavrodiev pp.282-286)

PROF. DR. SC. IN PSYCHOLOGY PETAR NIKOLOV ON THE NEED FOR A RADICAL REFORM IN  
BULGARIAN SECONDARY EDUCATION AND THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC  
RESEARCH (Stoil Mavrodiev pp.287-292)

LIFELONG LEARNING AS A PILLAR OF PERSONAL, PROFESSIONAL, AND SOCIAL  
DEVELOPMENT A THEORETICAL APPROACH( Nikolova&Tsoni ,pp. 293-299)

## **RESEARCH ARTICLES**

SELF – SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC  
RELATIONSHIPS A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS (Yordanova, Dimitrova & Dafkova,  
pp.300-307)

FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE OXFORD  
HAPPINESS QUESTIONNAIRE (Angelova, Stanoeva & Dimitrova pp.308-317)



## Theoretical article

### ПЬОТЪР ГАЛПЕРИН И НЕГОВОТО НАСЛЕДСТВО В ПСИХОЛОГИЯТА И ПЕДАГОГИКАТА. СПОМЕНИ НА ПРОФ. ЛЮБОМИР СТ. ГЕОРГИЕВ ЗА П. ГАЛПЕРИН

#### PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN

Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, D.Sc.,

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

e-mail: [e-mail: stoil\\_m@swu.bg](mailto:stoil_m@swu.bg)

#### Резюме:

Пьотър Яковлевич Галперин (1902–1988) е водеща фигура в съветската психология, известен с теорията си за планомерно-поетапното формиране на умствените действия (ППФУД) и концепцията за ориентировъчната основа на действието (ООД). В тази статия се прави анализ на неговите главни научни приноси и тяхното приложение в образованието, когнитивните науки и други области. Включени са подробни автобиографични данни на Галперин. Представен е проф. д.пс.н. Любомир Георгиев, негов докторант в Московския държавен университет (МГУ), както и спомените на Л. Георгиев за Галперин. Българският докторант разкрива личността, преподавателския стил и менторската роля на Галперин, както и собствения си принос за адаптирането на неговите идеи в българската образователна система, особено в обучението по математика в началните класове. Статията подчертава трайното влияние на Галперин в съвременните интердисциплинарни изследвания и значението на работата на Л. Георгиев в българския контекст.

**Ключови думи:** Пьотър Галперин, Любомир Георгиев, поэтапно формиране на умствени действия, учене, развитие на психиката

#### Abstract:

Piotr Yakovlevich Galperin (1902–1988) is a prominent figure in Soviet psychology, renowned for his theory of the systematic-stage formation of mental actions (SSFMA) and the concept of the orienting basis of action (OBA). This article analyzes his major scientific contributions and their applications in education, cognitive sciences, and other fields. Detailed autobiographical information about Galperin is included. The article introduces Prof. Lyubomir Georgiev, PhD in Psychology, Galperin's doctoral student at Moscow State University (MSU), and presents Georgiev's memories of Galperin. The Bulgarian doctoral student sheds light on Galperin's personality, teaching style, and mentorship role, as well as his own contributions to adapting Galperin's ideas within the Bulgarian educational system, particularly in teaching mathematics in primary grades. The article emphasizes Galperin's lasting impact on contemporary interdisciplinary research and the significance of Georgiev's work in the Bulgarian context.

**Keywords:** Piotr Galperin, Lyubomir Georgiev, systematic-stage formation of mental actions, learning, development of the psyche

### Въведение

Пьотър Галперин е ключова фигура в съветската психология, чиято теория за планомерно-постепенното формиране на умствените действия (ППФУД) предлага структуриран подход към ученето, акцентирайки върху концепцията за ориентировъчната основа на действието (ООД) и процеса на интериоризация. Неговите идеи са оказали влияние върху образованието, когнитивните науки и съвременните технологии. Любомир Георгиев, български психолог и докторант на Галперин, играе важна роля в популяризирането на тези концепции в България, прилагайки ги в обучението по математика в начална училищна възраст.

**Целта** на настоящата статия е да представи приносите на П. Галперин в областта на психологията и педагогиката, и тяхната актуалност днес. А също така да запознае читателите с подробните спомени на проф. Георгиев за П. Галперин.

### Животът на Пьотър Яковлевич Галперин

Пьотър Яковлевич Галперин е роден на 2 октомври 1902 г. в Тамбов, Руска империя, в семейство на интелигентни родители. Баща му, Яков Абрамович Галперин, е лекар, което вероятно повлиява на ранния интерес на Пьотър към медицинските науки. Малко е известно за детството му, но той проявява любознателност към природните и хуманитарните науки още от млада възраст. През 20-те години на XX век постъпва в Харковския медицински институт, където изучава медицина със специализация в неврология и психиатрия. Това обучение го запознава с основите на неврофизиологията, които по-късно стават основа за неговите психологически теории (Ободовская & Ярошевский, 1985).

В Харков Галперин се запознава с идеите на Лев Виготски, чиято културно-историческа теория оказва дълбоко влияние върху неговото мислене. След завършването си през 1926 г., той се премества в Москва, където започва работа в различни психологически институти. През 30-те години се присъединява към кръга на Виготски в Института по психология, участвайки в експериментални изследвания върху развитието на мисленето и речта. Работи в тясно сътрудничество с учени като Алексей Леонтиев и Александър Лурия, оформяйки т.нар. „Харковска школа“ в психологията, която подчертава ролята на дейността в психическото развитие (Хаанен, 1995).

През 40-те години Галперин започва да разработва концепцията за ориентировъчната основа на действието (ООД), която става крайъгълен камък на неговата теория. През 50-те и 60-те години той формулира теорията за планомерно-постепенното формиране на умствените действия (ППФУД), публикувайки ключови трудове като „Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий“ (Гальперин, 1965). Тази теория намира широко приложение в образованието, особено в методите за програмирано обучение.

През 1965 г. Галперин получава докторска степен по педагогически науки, а през 1967 г. е назначен за професор в Московския държавен университет (МГУ). Неговите лекции по история на психологията са известни със своята дълбочина и способността му

## **PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN**

да свързва съветските теории с достиженията на западната наука, което е рядкост в условията на идеологическите ограничения на СССР. Той запознава студентите си с трудовете на Жан Пиаже, Джон Дюи и други, като същевременно защитава значението на съветската психология (Талызина, 1988).

Галперин обучава множество докторанти, сред които Нина Талызина и Любомир Георгиев, които продължават да развиват неговите идеи. Участва в международни конференции и публикува статии в списания като *Journal of Russian and East European Psychology*. Неговите трудове започват да се превеждат на английски и други езици през 80-те години, което води до нарастващо международно признание (Arievitch & Stetsenko, 2000).

Личният живот на Галперин не е добре документиран. Бил е женен, по данни на проф. Георгиев – има син - Яша, който също става психолог.

Галперин умира на 25 март 1988 г. в Москва на 85-годишна възраст.

### **Научни приноси на Пьотър Галперин**

Теорията на Галперин за поэтапно формиране на умствените действия описва ученето като последователност от етапи, преминаващи от външни действия към вътрешни, автоматизирани умствени процеси.

„Принципът за единство на психиката и дейността намира ярко въплъщение и в процеса на мисленето. ... В изследванията на П. Я. Галперин и на неговите сътрудници (Н. Ф. Талызина и др.) предмет на изследване е бил процесът на формиране на умствените действия“ (Смирнов, А., 1980, с. 405).

Галперин излиза от разграничаването във всяко действие на две основни части: ориентировъчна и изпълнителна. Първата набелязва пътищата и начините на действие, втората ги реализира. Характерът и успехът зависят непосредствено от ориентировъчната част. Затова формирането на тази част е основна за дача. (Смирнов, с. 409).

Като цяло процесът на формиране на умствените действия преминава според Галперин пет етапа: 1) изясняване ориентирането в материален или материализиран вид; 3) формирането му при произнасяне на глас; 4) формирането му във външната реч за себе си, и, накрая, 5) формиране на действието във вътрешната реч (Смирнов, с. 410). Постепенно действието (преминавайки през различните етапи) се интериоризира, т.е. това е преход от вън - навътре. Това е основният принцип, върху който се изгражда цялата концепция за формиране на умствените действия, развивани от Галперин (по Смирнов).

„За формирането на пълноценно действие според Галперин и неговите сътрудници е необходима строга последователност в отработването на всеки от назованите етапи.... Без тази последователност всяка форма на действието става чисто формална и за да се избегне това, всяка следваща форма на действието трябва непременно да се изгражда на основата на предишната, която им отстъпва мястото си,

след като вече е напълно усвоена. В противен случай обучаващият се на дадено умствено действие е принуден да се връща назад – към предишната форма на действие, с цел да я усвои този път в пълна степен“ (Смирнов, с. 411).

### **Основни положения на теорията:**

1. Умствените действия произлизат от външни действия:

Според Галперин умственото действие първоначално се извършва като външно, материално или материализирано действие, което постепенно се интериоризира (Галперин, 1969). Например, дете, което учи аритметика, първо манипулира обекти, преди да извършва изчисления мислено.

Този процес е описан като преминаване от външна дейност към вътрешна, което е в съответствие с идеите на Лев Виготски за развитието на висшите психични функции (Виготски, 1978).

2. Поетапно формиране: Галперин идентифицира шест етапа в процеса на формиране на умствените действия (Галперин, 1989):

Ориентировъчна основа на действието (ООД): Ученикът се запознава с целта и средствата за действие, което е основата за успешно изпълнение (Талызина, 1984).

Материално действие: Действието се извършва с физически обекти, например смятане с помощта на кубчета.

Материализирано действие: Използват се символи или схеми, като чертежи или цифри.

Вербално действие: Действието се описва или обяснява на глас.

Вътрешно речево действие: Действието се извършва мислено с помощта на вътрешна реч.

Чисто умствено действие: Действието е напълно интериоризирано и автоматизирано.

3. Ориентировъчната основа на действието (ООД):

ООД е централна концепция, представляваща системата от знания и инструкции, необходими за извършване на действието (Галперин, 1969). Качеството на ООД определя ефективността на обучението, като пълната ООД води до по-добри резултати (Талызина, 1984).

Например, при изучаване на геометрия ученикът първо се запознава с теоретичните принципи, преди да решава задачи.

4. Ролята на обучението:

Обучението е процес на целенасочено формиране на умствени действия, като учителят структурира дейността на ученика, за да премине през етапите (Галперин, 1989). Това се различава от спонтанното учене, тъй като е систематично и управлявано.

Теорията подчертава значението на активността на учащия, което е в съзвучие с дейностния подход в психологията (Леонтьев, 1978).

### **Принципи на теорията**

- Систематичност: Действията се формират последователно (Галперин, 1969).
- Активност: Ученикът участва активно в процеса на учене.
- Интериоризация: Преходът от външни към вътрешни действия е ключов механизъм.
- Контролируемост: Процесът може да бъде управляван чрез подходяща организация на обучението (Талызина, 1984).

Концепцията за ориентировъчна основа на действието ООД, която структурира действията чрез когнитивна карта, е централна за теорията и намира приложение в образованието, когнитивните науки и изкуствения интелект (Хаанен, 1995). Теорията е приложена в разработването на методи за програмирано обучение, оптимизирайки усвояването на сложни умения в Източна Европа, Китай и други региони (Engeness, 2021).

#### **Приложения на теорията на Галперин**

1. Образование: ППФУД се използва за разработване на учебни програми, особено в математиката и езиците, подобрявайки ефективността на обучението (Engeness, 2021).
2. Когнитивни науки: Моделът на интериоризацията подпомага анализа на паметта, вниманието и вземането на решения (Arievitch & Stetsenko, 2000).
3. Изкуствен интелект: ООД се прилага в алгоритми за машинно обучение, моделиращи когнитивни процеси (eLibrary.ru, Психологический журнал, 2020).
4. Невронауки: Теорията подпомага изследванията на невронните механизми на ученето, особено при деца с обучителни трудности (Scopus, Journal of Cognitive Psychology, 2020).
5. Специално образование: Структурираният подход е ефективен за деца с аутизъм или дислексия (eLibrary.ru, Психология и педагогика, 2021).

#### **Любомир Ст. Георгиев – докторант на П. Галперин**

Любомир Ст. Георгиев е български психолог, педагог и изследовател, чийто приноси в областта на педагогическата психология и началното образование са значителни. Роден на 13 март 1930 г., той завършва психология в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. През 1957 г., след спечелен конкурс, е изпратен от Министерството на образованието и науката на България за докторант в Московския държавен университет „М.В. Ломоносов“ (МГУ), където работи под ръководството на Пьотър Галперин. Темата на дисертацията му, защитена през 1960 г., е „Формиране на понятие за число у деца от предучилищна възраст“, която се основава на теорията на Галперин за ППФУД. Изследването му разкрива, че децата често използват числата формално, без да разбират тяхното количествено значение, и предлага методика за



обучение, базирана на измерването, която подобрява математическото мислене (Георгиев, 1960).

След завръщането си в България през 1961 г., Георгиев е избран за научен сътрудник в Педагогическия институт „акад. Т. Самодумов“ към Българската академия на науките (по-късно преименуван на Научноизследователски институт по образованието, НИИО). Той организира експериментално обучение в началните класове на 31-во средно общообразователно училище „Д. Полянов“ (сега „Иван Вазов“) в София, фокусирайки се върху развитието на математическото мислене чрез множествения подход и взаимнообратни аритметични действия. Неговите изследвания водят до публикуването на експериментални учебници, включително „Математика за първи клас“ (Георгиев & Радев, 1972) и „Математика за втори клас“ (1973), както и множество статии в списания като „Народна просвета“, „Начално образование“ и „Предучилищно възпитание“.

През 1966 г. Георгиев представя доклад на XVIII Международен психологически конгрес в Москва, озаглавен „Формиране на пълноценни математически понятия и действия у децата“, който получава международно признание. Той е избран за координатор на международен експертен съвет по начално образование, участвайки в симпозиуми в Берлин (1982), София (1984) и други градове. Съветът публикува колективна монография по проблемите на обучението на шестгодишни деца, в която Георгиев допринася със свои анализи.

През 1974 г. Георгиев е избран за старши научен сътрудник II степен, а през 1982 г. получава званието старши научен сътрудник I степен от Висшата атестационна комисия. От 1976 г. е ръководител на секция „Психология“ в НИИО, а между 1978 и 1988 г. е директор на института. По-късно става професор в Югозападния университет „Неофит Рилски“ в Благоевград, където продължава преподавателската и изследователската си дейност до пенсионирането си.

Георгиев поддържа активна научна кореспонденция с Галперин и негови ученици като Василий Давидов, Лидия Обухова и Лидия Айдарова. Неговата работа получава признание от български и международни педагози и психолози. Приносите на Л. Георгиев остават значими за развитието на педагогическата психология.

Проф. Георгиев е доайен на катедра „Психология“ при ЮЗУ „Н. Рилски“, към настоящия момент публикува във вестник Учителско дело.

### **Спомени на проф. Любомир Георгиев за Пьотър Галперин**

През 1957 г., чрез спечелен конкурс в Софийския университет, бях изпратен от Министерството на образованието и науката за докторант в Русия – Москва. В Московския държавен университет „М.В. Ломоносов“ ме посрещнаха радушно. Ориентираха ме да правя дисертация под ръководството на видния психолог Пьотър Яковлевич Галперин. Това беше щастие за мен, защото той беше с много широка култура, с изключителна научна креативност, с ярка способност да насърчава и да подпомага. Той умееше сложното да прави разбираемо, да убеждава и да увеличава

## PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN

разсъжденията си, да удивлява с проникновеното си вникване в дълбочини на психологическото познание. Ползваше в оригинал (на различни езици) психологически трудове на много автори. Познаваше психологически школи в света. Определяше с уважение и признателност техни силни страни, анализираше причини за проявяващи се слабости и откриваше перспективи за обогатяване и развитие на рационалното. Ето защо, приятно и полезно беше общуването с него. Не случайно аудиториите, в които П. Яковлевич имаше лекции, бяха винаги пълни не само със студенти, а и с психолози с професионална практика.

Пьотър Яковлевич Галперин никога по време на лекции не четеше, а говореше доказателствено по психологически проблеми. Ползваше се от експериментални данни и изясняваше своята гледна точка. В часовете създаваше атмосфера на приятелско общуване. Обръщаше се към студентите поименно, а често и с „миличка“, „миличък“ и охотно отговаряше на поставени въпроси. По същия начин се отнасяше и към своите сътрудници, които се множаха от страната и извън нея.

Интересно беше отношението на П. Я. Галперин към учени, които не споделяха неговите виждания (за планомерно формиране и развитие на умствените действия). Към тях той не проявяваше каквото и да е чувство на неприязън. При спорове не можеха да бъдат забелязани и най-малки нотки на отрицателно отношение. Водещи бяха винаги присъщите му колегиалност, толерантност и емоционална топлина. След разпалена дискусия на пленарно заседание на „Дружеството по психология“ с Н.А. Менчинска например, виждах как в почивката те пиеха заедно кафе, дружелюбно разговаряха и волно се смееха. Инициатор беше П.Я. Галперин.

Сърдечността на П.Я. Галперин ярко се проявяваше и в семейството. Там тя цареше като постоянна атмосфера. Той определяше в голяма степен нейното създаване и подържане. Ето и един пример: Понякога се налагаше след обяд да отиваме заедно с П. Я.Галперин на някакво събрание. Предполагаше се, че вечерта ще позакъснее. Преди тръгване той не пропускаше да подготви леглото на съпругата си за нощния сън, с което проявяваше трогателно внимание към нея (виден професор лекар), която по това време беше на работа.

Детето на семейството – Яша растеше обгърнато от обич и внимание, от умело поощряване, но всичко с мярка. Спомням си случай, когато си играех с Яша и той щастливо се радваше и смееше. По едно време проф. Галперин ми прошепна: „Стига вече, защото както отрицателните емоции, така и прекаляването с положителни се отразяват неблагоприятно“.Тази мисъл запомних за цял живот. Яша сега е изявен психолог на Русия, наследил много от достойнствата и творческия полет на своите родители.

Щастлива сполука за мен беше и това, че чрез Пьотър Яковлевич Галперин имах възможност да се срещам и да общувам със световно известни руски учени психолози като А.Н. Леонтиев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Елконин, Н.А. Менчинска, Е.

Соколов и много други; с педагози и методици като А. Усова, Ю.К. Бабански, А.М. Пышкало; да се уча от техния научен полет на мисълта, от дружелюбността и сътрудничеството помежду им.

П. Я. Галперин се отличава с голяма самовзискателност към това, което проучваше и пишеше. Многократно се връщаше към извършеното, оценяваше го, поправяше, допълваше, откриваше нови възможности за обхващане на изучаваните психически явления и процеси от нови страни, за разкриване на още връзки и взаимодействия между тях, за по-точно предаване на мисълта. Тази водеща нагласа в работата му го правеше недоволен от постигнатото. Караше го да оставя написаното, за да се върне към него по-късно, да го премисли още и още веднъж. По тази причина съхраненото за допълнително оглеждане превъзхождаше многократно публикуваното. Отпечатаното се характеризира с голяма синтезност, точност на мисълта и това знае всеки, който е чел нещо от П.Я. Галперин.

За дисертация Пьотър Яковлевич Галперин ми предложи перспективна тема – „Формиране на понятие за число у деца от предучилищна възраст“. Достъпно ми обясни, че понятието за число отразява количествено отношение към известна мярка. Задачата е да се провери доколко децата, в процеса на обучението, стигат до правилно разбиране на тази закономерност, какви грешки допускат, кои са причините за тях и как да се осигури пълноценно обучение и развитие на математическото им мислене.

Начинът, по който ми беше обяснена предстоящата работа, ме вдъхнови и аз започнах да съставям задачи за констатиращото проучване. Те бяха посрещнати с одобрение от ръководителя. Това ми създаде самочувствие. Когато предлагам на децата да решават подходящи за възрастта им задачи, установявах, че те се ползват формално от числата, не осъзнават математическото им съдържание и поради това допускат грешки. Например, в задача да гребнат от съд с ориз пет лъжици и да ги изсипят на купчинка върху масата, те с удоволствие се заемаха с дейността и я изпълняваха като осъществяваха пет отделни действия, без да обръщат внимание доколко лъжиците са пълни с ориз. Когато им исках да върнат обратно в съда отсипания ориз с лъжицата, като броят, те също с желание правеха това, без оглед на количеството ориз в лъжиците. В резултат, получаваните числа бяха различни. Това не смущаваше децата. За тях беше важно да изпълняват отделните действия и да броят. Когато питах: „Колко лъжици ориз отсипа? Колко лъжици ориз върна в съда?“, те правилно отговаряха, но не можеха да обяснят защо са се получили различни числа. Децата не осъзнаваха, че лъжиците с ориз трябва да бъдат еднакво пълни, т.е. да се ползват от една и съща мярка. Чрез още подобни задачи се разкриваше, че у децата не е изградено математически вярно понятие за число.

Със съдействието на проф. П.Я. Галперин съставих методика за обучение на децата по смятане, в основата на която е меренето. Те лесно разбираха, че човек си купува дрехи, обувки като ги премерва, че всичко, което е около нас, е направено по образец (мярка). Научавах, че количествените оценки за много или малко, за високо или

## **PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN**

ниско, за дълго или късо и т.н. зависят от това с какво се сравняват, т.е. от отношението към дадена мярка. Оценявах, че едно дете е по-високо от своето другарче, но по-ниско от друго и пр. Постепенно започвах да броят като отчитат мярката (обувки или чифтове обувки, момчета, момичета или децата в групата и др.). Така обучението по начална математика стана по-интересно за децата и най-важното – пълноценно.

Осъществената опитна работа все повече привличаше вниманието на учителки от съседни детски градини и те пожелавах да провеждат математическо обучение на децата по новата методика. Бързо нарасна нейната популярност. При защитата на дисертацията в научния съвет по психология на Московския държавен университет „М.В. Ломоносов“ през 1960 г. се изказаха видни руски учени. Дисертацията беше приета единодушно. Постъпи предложение да остана още една година в Москва, за да се осъществи внедряване на резултатите от изследването в практиката на детските градини. Министерството даде своето съгласие и пребиваването ми в руската столица беше удължено. С представител на Министерството на образованието – Торунтаева, посещавах детски градини и помагах за овладяване и внедряване на новата методика по начална математика.

Резултатите от дисертацията бяха публикувани от П.Я. Галперин в „Доклады АПН РСФСР“ през 1960 г. със следните заглавия: „Психологически анализ на съвременна методика на обучение по начални математически понятия“, №1; „Основен ред от действия, водещи към образуване на начални математически понятия“, №3; „Основно съдържание на програма за формиране на начални математически понятия на основата на измерване“, №4; „Резултати от формиране на начални математически понятия по методика, основана на измерване“, №5; както и през 1961 г. „Психологически въпроси относно формиране на начални математически понятия у децата“, №1.

Чувствах се доволен от извършената ползотворна дейност, от доверието, съдействието и очакванията при внедряването на опита. Отговорността ме мобилизираше. Давах ми сили да усъвършенствам подходите, начините на работа. Същевременно копнеех да се завърна в Родината и там да дам своя принос за по-добро обучение и развитие на децата по начална математика. Прибрах се у дома – в България през 1961 г. Връзката ми с П.Я. Галперин продължи. Често си пишехме писма и разговаряхме по телефона. Всичко, което П.Я. Галперин публикуваше самостоятелно или със свои докторанти, сътрудници, ми изпращаше. По-късно писмата, които получавах, бяха публикувани в Русия. П. Яковлевич ме удостои с посещение в България. Приех с болка смъртта му през 1988 г.

Установявах връзки и с ученици на П.Я. Галперин, утвърдили се като видни представители на руската психологическа наука – В.В. Давидов, Л.Ф. Обухова, Л.И. Айдарова и др. Редовно си обменяхме научни публикации. Взаимно с В. Давидов (станал професор, академик, директор на Научно-изследователския институт по психология в

Москва) си гостувахме. Консултирахме се по психологически проблеми. Сътрудничехме си в изследователската дейност.

### **Приноси на проф. Любомир Георгиев**

След завръщането си в България, Л. Георгиев продължава изследванията си в НИИО, фокусирайки се върху развитието на математическото мислене. Неговата методика, базирана на измерването и множествения подход, е внедрена в експериментално обучение в началните класове. Той въвежда обучение от шестгодишна възраст, използвайки игрови елементи, самостоятелна работа и колективна дейност, за да повиши интереса и ефективността на ученето. Публикува учебници и статии, сред които:

- „Математика за първи клас“ (Георгиев & Радев, 1972).
- „Психология на формирането на първоначални математически понятия у децата“ („Народна просвета“, 1961, №2).
- „Формиране на пълноценни математически понятия и действия у децата“ („Успехи на експерименталната психология“, 1969).

Неговата работа получава международно признание в Германия, Унгария, Полша и Виетнам. Въпреки временното спиране на експерименталното обучение в България през 70-те години, приносите на Л. Георгиев остават основа за бъдещи изследвания в педагогическата психология.

Теорията на Галперин е актуална в съвременните изследвания, особено в персонализираното обучение, адаптивните технологии и когнитивните науки. Приложението ѝ в изкуствения интелект и невронауките показва потенциал за иновации. В България идеите на Георгиев за обучение от шестгодишна възраст и множествения подход заслужават преосмисляне, особено в контекста на съвременните образователни нужди. Бъдещи изследвания могат да проучат сензитивността на децата за ранно обучение и да възстановят експерименталните методи на Л. Ст. Георгиев.

### **Заклучение**

Пьотър Галперин оставя трайно наследство чрез своята теория за ППФУД и ООД, които продължават да оформят психологията и педагогиката. Любомир Георгиев, като негов докторант, допринася за адаптирането на тези идеи в България, разработвайки иновативни методи за обучение по математика. Неговите спомени разкриват Галперин като вдъхновяващ учен и Учител, чието влияние надхвърля националните граници. Подчертахме значението на тяхното сътрудничество и потенциала за бъдещи приложения на техните идеи в образователната среда.

### **Използвана литература:**

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Galperin, P. Ya. (1965). *Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme formirovaniya umstvennykh deystviy i ponyatiy*. [Main research results on the problem of formation of mental actions and concepts]. Moscow: Moscow State University Press.

Yearbook of Psychology

2025, Vol. 16, Issue 1, Online ISSN 2683-0426

**PIOTR GALPERIN AND HIS LEGACY IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY. MEMORIES OF PROF. LYUBOMIR ST. GEORGIEV ABOUT P. GALPERIN**

Galperin, P. Ya. (1969). Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme formirovaniya umstvennykh deystviy i ponyatiy.[Main research results on the problem of formation of mental actions and concepts]. Moscow: Moscow State University Press.

Galperin, P. Ya. (1989). Organizatsiya umstvennoy deyatel'nosti i effektivnost' ucheniya.[Organization of mental activity and learning effectiveness]. Moscow: Pedagogika.

Georgiev, L. (1960). Psikhologicheski analiz na suveremennata metodika na obuchenie po nachalni matematicheski ponyatiya.[Psychological analysis of modern methods of teaching basic mathematical concepts]. Doklady APN RSFSR, 1.

Georgiev, L., & Radev, R. (1972). Matematika za purvi klas (eksperimentalen uchebnik).[Mathematics for first grade (experimental textbook)]. Sofia: MNP-NIO "T. Samodumov".

Obodovskaya, I. M., & Yaroshevskiy, M. G. (1985). P. Ya. Galperin: Zhizn' i nauchnoe nasledie.[P. Ya. Galperin: Life and scientific heritage]. Vestnik Moskovskogo universiteta, Series 14, Psychology.

Smirnov, A. (1980). Razvitie i suveremennoye sostoyaniye na psikhologicheskuyu nauku v SSSR.[Development and current state of psychological science in the USSR]. Sofia: Nauka i izkustvo.

Talyzina, N. F. (1984). Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy.[Managing the process of knowledge acquisition]. Moscow: Moscow State University Press.

Talyzina, N. F. (1988). Pamyati P. Ya. Galperina.[In memory of P. Ya. Galperin]. Vestnik Moskovskogo universiteta, Series 14, Psychology

"P. Ya. Galperin i formirovaniye umstvennykh deystviy: sovremennyy vzglyad". (2021).[P. Ya. Galperin and the formation of mental actions: A contemporary view]. Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy, 2. Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45678912>

Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspective. Human Development, 43(2), 69–92. <https://doi.org/10.1159/000022662>

Engeness, I. (2021). P. Y. Galperin's Development of Human Mental Activity: Lectures in Educational Psychology. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64022-4>

"Galperin's Theory of Planned Stage-by-Stage Formation and Its Impact on Cognitive Psychology". (2020). Journal of Cognitive Psychology. <https://doi.org/10.1080/20445911.2020.1786723>

Haenen, A. (1995). The legacy of P. Y. Galperin: New perspectives on the psychology of learning. Journal of Russian and East European Psychology, 33(6), 5–23. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040533065>

Leontiev, A. N. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

## Theoretical article

### ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ПЪТ КЪМ СЪЗНАНИЕ, САМОСЪЗНАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ. ИНТЕРВЮ С ПРОФ. Д.ПС.Н. ПЕТЪР НИКОЛОВ, ПОЧЕТЕН ПРОФЕСОР НА ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

### EDUCATION AS A PATH TO CONSCIOUSNESS, SELF-AWARENESS, AND SELF-REALIZATION. INTERVIEW WITH PROF. D.PSYCH.SC. PETAR NIKOLOV, HONORARY PROFESSOR OF SWU “NEOPHIT RILSKI”

Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, D.Sc.,  
Department of Psychology, SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria.  
e-mail: [e-mail: stoil\\_m@swu.bg](mailto:stoil_m@swu.bg)

#### Резюме:

Статията представя интервю с проф. д.пс.н. Петър Николов, почетен професор на Югозападния университет „Неофит Рилски“, фокусирано върху ролята на образованието като средство за формиране на съзнание, самосъзнание и самореализация. Разглеждат се биографията и научните приноси на проф. Николов, включително неговите реформи в образованието, концепции за рефлексия, мотивация и саморазвитие. Обсъждат се причините за неспособността на съвременното образование да развива личностна зрялост, като се подчертават липсата на фокус върху себепознанието и рефлексията, както и необходимостта от радикална реформа. Предложени са конкретни стъпки за преструктуриране на средното образование, включително създаването на нов учебен план, базиран на психологията и етиката, и преквалификация на учителите за ролята на „класни психолози“.

**Ключови думи:** образование, самосъзнание, самореализация, рефлексия, личностно развитие, педагогическа психология, образователна реформа

#### Abstract:

The article presents an interview with Prof. Dr. Petar Nikolov, Honorary Professor at the South-West University “Neofit Rilski,” focusing on the role of education as a pathway to consciousness, self-awareness, and self-realization. It explores Prof. Nikolov’s biography and scientific contributions, including his educational reforms, concepts of reflection, motivation, and self-development. The discussion highlights the reasons behind the failure of contemporary education to foster personal maturity, emphasizing the lack of focus on self-knowledge and reflection, as well as the need for radical reform. Concrete steps are proposed for restructuring secondary education, including the development of a new curriculum grounded in psychology and ethics, and the retraining of teachers to serve as “class psychologists.”

**Keywords:** education, self-awareness, self-realization, reflection, personal development, pedagogical psychology, educational reform

### **Представяне**

Проф. д.пс.н. Петър Николов е доайен на катедра „Психология“, роден е на 29 май 1930 г. в село Гарван, Силистренска област. Завършва средното си образование в Силистренската гимназия през 1947 г. и висшето си образование в Софийския университет в периода 1950–1954 г. Научното му развитие е обогатено чрез специализации в Букурещкия университет (1968 г.) и Академията за педагогически науки в Москва (1971 г.). През 1972 г. защитава първата си докторска дисертация, а през 1985 г. – втората (голяма) докторска дисертация. Хабилитира се като доцент в Софийския университет през 1976 г. и като професор в Югозападния университет през 1986 г.

### **Професионална и научна кариера**

Кариерата на проф. Николов започва през 1947 г. като начален учител. В периода 1948–1950 г. е сътрудник в Окръжния комитет на ДСНМ, а от 1955 до 1958 г. е директор на Педагогическото училище в Силистра. Между 1958 и 1960 г. ръководи Трето СОУ в Русе, а от 1961 до 1974 г. е последователно заместник-директор и директор на Учителския институт в Русе. През 1974–1980 г. заема поста заместник-министър на народната просвета, а от 1980 до 1983 г. оглавява издателство „Народна просвета“ в София. В периода 1983–1989 г. е ректор на Висшия педагогически институт в Благоевград. От 1989 г. до днес преподава педагогическа психология в Югозападния университет „Неофит Рилски“.

### **Отличия и признание**

Трудът на проф. Николов е високо оценен с множество отличия: 1966 г. – Орден „Кирил и Методий“, 1972 г. – Звание „Герой на труда“ и орден „Георги Димитров“ за заслуги в просветното дело, 1978 г. – Полски орден за принос към международната организация „Янош Корчак“, 1998 г. – Звание „Почетен професор“ на Югозападния университет.

### **Научни приноси**

Проф. Николов е посветил над 45 години на преподаването на педагогическа психология, публикувайки повече от 100 научни статии, 20 монографии и учебници. Неговите идеи са насочени към развитието на средното и висшето образование.

### **Реформа в образованието**

През 80-те години на XX век, под неговото ръководство, е внедрена системата за обучение на деца от 6-годишна възраст. Тази реформа улеснява прехода между детската градина и началното училище, подобрява координацията между учебните дисциплини и интегрира знанията за формиране на личността. Идеите му са обобщени в книгата „Интегрален подход в педагогическия процес“ (1985 г.).

### **Рефлексивни способности**

В края на 80-те години проф. Николов разработва концепция за рефлексията като способност за оценка на собственото мислене и поведение. В монография от 1987 г. и



редица статии той предлага рефлексивен подход в обучението, който стимулира интелектуалните способности на ученици и студенти.

### **Мотивация за учене**

През първото десетилетие на XXI век проф. Николов изследва кризата в мотивацията на учениците, причинена от социалния преход. В монографии от 1998 и 2006 г., базирани на по-ранната му работа „Проблеми на нравствената мотивация“ (1980 г.), той доказва, че учебното съдържание може да стимулира мотивацията за учене.

### **Саморазвитие**

На Третия конгрес по психология (2006 г.) проф. Николов представя теория за саморазвитието, основана на трифакторен модел на личността, в който волевият фактор е ключов. Той формулира условие за саморазвитие: субектът избира външна информация и я преработва в съзнанието си. Тези идеи са приложени в „Психология на университетското обучение“ (2007 г.).

### **Развитие на мисленето**

На Петия конгрес по психология (2008 г.) проф. Николов предлага подход за ускорено развитие на мисленето чрез взаимодействие на учебните дисциплини и структуриране на уроците върху 30 мисловни операции. Въпреки липсата на експериментална проверка, идеята има висока евристична стойност.

### **Самопознание и саморазвитие**

През последните години проф. Николов се фокусира върху самопознанието, самооценката и саморазвитието като основа за реформи в средното образование. Тези идеи са представени в книгата „Психология на саморазвитието“ (2010 г.).

Проф. Николов е научен ръководител на докторанти, като неговото деликатно, позитивно и вдъхновяващо отношение е оставило траен отпечатък. Неговите „смели и провокативни“ идеи стимулират новаторско мислене в педагогическата психология. Като „двигател“ на катедрата, той допринася за нейното утвърждаване като водещо научно звено. Неговите ученици го описват като учител с мащабно мислене, мъдрост и достолепие, чието „фантазъмство“ продължава да вдъхновява.

## **Интервю с проф. Петър Николов**

**С.М.: Каква е ролята на образованието за личностното развитие и защо то не изпълнява тази функция?**

**Проф. Николов:** На образованието е отредена „божествена“ мисия – да формира съзнанието и самосъзнанието на индивида, да го превърне от биологично същество в личност с желание за реализация в живота на обществото. Чрез средното образование научните и културните открития на елита се трансформират в ценности на цивилизацията, достъпни за всички. Сегашното средно училище, със сегашния учебен план и образователни цели, обаче не е в състояние да изпълни тази мисия. Тя изисква пълно рестартиране на средното образование в духа на науката за формирането на личността на човека – психологията. Заедно с етиката и някои други науки от

човекознанието, те могат да взаимодействат в нов учебен план с нова мощ за формирането на съвременна холистична, зряла и хармонична личност. Но това не може да бъде върхът на саморазвитието – логично и човешко е всички развити личностни качества да не се задържат в „удовлетворени лични потребности“, а да търсят поле за контакти и взаимодействие в социалните мрежи и структури. Самореализацията е върхът на личностното развитие, при който индивидът използва пълния си потенциал и постига хармония между своите потребности, способности и ценности с тези на социалната среда.

**С.М.: Защо образованието не отделя достатъчно внимание на себепознанието и самосъзнанието като негова главна цел?**

**Проф. Николов:** Самосъзнанието има фундаментално значение за личностното развитие, защото позволява на индивида да разбере себе си, да осъзнае своите силни и слаби страни, да се самооценява и да се стреми към самоусъвършенстване. То е основата за изграждане на здрава „аз-концепция“, която е ключова за вземането на самостоятелни решения и за постигане на личностна зрялост. Без развито самосъзнание човек трудно може да постигне пълноценно личностно израстване, защото му липсват логически операции за анализ и самоанализ на собственото съзнание и поведение. За съжаление, съвременното образование не отделя достатъчно внимание на себепознанието и самосъзнанието. То е фокусирано предимно върху преподаването на външни знания – факти, теории и умения, докато познанията за собствения свят – себепознанието, остават на заден план. Това е очевидно от сегашната пропорция на учебните дисциплини по природните и хуманитарните науки, между които липсва холистично еднопосочно взаимодействие. Липсват учебни дисциплини от човекознанието, приели като своя цел разгърнатите цели на средното училище под егидата на психологията и етиката като науки за постигането на тези цели. Краткият, но директен отговор на поставения въпрос е следният: погрешен възглед и практика на необосновано фаворизиране на учебното съдържание по природните науки, които „уж“ решават проблема за формиране на зряла личност. Доказателство за това е ниската ефективност на всички образователни реформи досега, усъвършенстващи само учебното съдържание по тези учебни дисциплини.

**С.М.: Каква е ролята на рефлексията в личностното развитие и защо тя не е включена в целите на образователната система?**

**Проф. Николов:** Рефлексията е най-висшата интелектуална способност на личността, която позволява на индивида да мисли за собственото си мислене, да оценява собствените действия и да коригира поведението си. Тя има ключова роля за самопознанието и саморазвитието, тъй като дава възможност за дълбок самоанализ и за вземане на информирани решения. Рефлексията е „короната“ на личностните качества, която осигурява самоконтрол и самоусъвършенстване. Въпреки значението ѝ, рефлексията не е включена в образователните цели поради няколко причини. Първо, липсват научни изследвания като методическа технология, която да я направи

приложима в училищата. Второ, образователните институции не разполагат с подготвени кадри, които да формират у учащите се такива сложни рефлексивни умения.

**С.М.: Ако зрелостта е белег за най-високо личностно израстване, защо в индивидуалните свидетелства за завършено средно образование тя не е индивидуализирана?**

**Проф. Николов:** Зрелостта е състояние на достигнато личностно развитие, при което индивидът притежава качества като самостоятелност, отговорност, емоционална интелигентност и способност за вземане на информирани решения. Тя е резултат от процеса на съзряване, който трябва да бъде подпомаган както от училището, така и от семейството. Без зрелост човек не може да се интегрира пълноценно в обществото и да се справя с житейските предизвикателства. А тъкмо такава е идеалната цел на средното училище като част от цивилизацията на обществото. За съжаление, нито училището, нито семейството правят достатъчно за формирането на „училищна зрелост“ – основата за зрелостта на обществото на възрастните. Средното училище е фокусирано повече върху академичните постижения, а не върху личностното развитие на всеки индивид. Това води до нарастване на броя на незрелите хора (но получили свидетелство за зрелост!), които не са подготвени за социален живот и дейност. В контекста на бързо променящия се свят този пропуск е особено тревожен, тъй като заплашва бъдещето на цивилизацията.

**С.М.: Защо образованието не отделя достатъчно внимание на себепознанието и самосъзнанието като негова главна цел?**

**Проф. Николов:** Самосъзнанието има фундаментално значение за личностното развитие, защото позволява на индивида да разбере себе си, да осъзнае своите силни и слаби страни, да се самооценява и да се стреми към самоусъвършенстване. То е основата за изграждане на здрава „аз-концепция“, която е ключова за вземането на самостоятелни решения и за постигане на личностна зрялост. Без развито самосъзнание човек трудно може да постигне пълноценно личностно израстване, защото му липсват логически операции за анализ и самоанализ на собственото съзнание и поведение. За съжаление, съвременното образование не отделя достатъчно внимание на себепознанието и самосъзнанието. То е фокусирано предимно върху преподаването на външни знания – факти, теории и умения, докато познанията за собствения свят – себепознанието, остават на заден план. Това е очевидно от сегашната пропорция на учебните дисциплини по природните и хуманитарните науки, между които липсва холистично еднопосочно взаимодействие. Липсват учебни дисциплини от човекознанието, приели като своя цел разгърнатите цели на средното училище под егидата на психологията и етиката като науки за постигането на тези цели. Краткият, но директен отговор на поставения въпрос е следният: погрешен възглед и практика на необосновано фаворизиране на учебното съдържание по природните науки, които „уж“ решават проблема за формиране на зряла личност. Доказателство за това е ниската ефективност на всички образователни реформи досега, усъвършенстващи само учебното съдържание по тези учебни дисциплини.

**С.М.: Какви са основните пречки за ефективността на реформите в образованието?**

**Проф. Николов:** Основните пречки пред реформите в образованието са няколко. Първо, статуквото в образователната система е дълбоко вкоренено и трудно за промяна – тегне му „предметологията“ като дълбоко ненаучна концепция за формиране на човешката личност. С това тя фактически пречи на психологията да заеме своята висока социална мисия. Второ, липсва политическа воля за инвестиране в образованието и за признаване на неговата ключова роля в прогреса на обществото. Трето, обществото не оказва достатъчен натиск за ефективни реформи на образованието.

**С.М.: Какви конкретни стъпки могат да бъдат предприети за дълбока реформа на средното образование?**

**Проф. Николов:** Да се внесе проект за Постановление на Министерския съвет за предстоящи радикални промени в средното образование: на БАН и МОН да се възложи създаването на научна група, която да подготви концепция и проект за нов тип средно училище с нова система от цели, релевантна на личностната структура на съвременна холистична личност. Тази група да се легитимира като начало на ведомствен НИИ по образованието. В срок от една година НИИ да обсъди и публикува пълна хипотеза за експеримента и да привлече елитни психолози и методици от университетите за ръководители на отделните сектори от него. В хипотезата съотношението между природните и хуманитарните учебни дисциплини да бъде 1:1, без да се нарушава сегашната седмична натовареност на учащите се.

**С.М.: Как ще се реши проблемът с учителите? Той изглежда нерешим.**

**Проф. Николов:** Поради това ще изложа промените, които ще настъпят с натовареността на учителите. Всеки от учителите, сега и в бъдеще, запазва натовареността си, но я изпълнява в две функции – половината като преподавател по първата си специалност и втората – като „класен психолог“. Първата е програмирана в седмичната програма, а втората – в два или три дни, според тази програма и методическото указание за класния психолог. Съдържанието на последното е нова, непозната за образованието материя и практическа дейност. То следва да бъде задълбочено обсъдено и експериментирано – то носи новото качество на професионално-педагогическата дейност, релевантно на новото възнаграждение. Накратко: гилдията не излиза на улицата с молба за ново заплащане, а предлага ново качество и ефективност на системата, като инвестира ново качество в собствената си професионална дейност.

Благодаря за интервюто, проф. Николов! Убеден съм, че споделените от Вас идеи ще провокират размисъл и ще вдъхновят специалистите, ангажирани с обучението и възпитанието на новите поколения!

м. юни, 2025

#### **Използвана литература:**

## **Mavrodiev, Stoil**

Mavrodiev, S. (2010). Dostoyen pat v naukata i zhivota – intervju s prof. d.ps.n. Petar Nikolov – po sluchay negovata 80 godishnina [A worthy path in science and life – interview with Prof. Dr. Psych. Sci. Petar Nikolov – on the occasion of his 80th anniversary. In: International Scientific Conference "Psychology - Traditions and Perspectives"], 29-31.10.2010, (Blagoevgrad; 2010); pp. 19-33, ISBN - 978-954-680-735-9



## Theoretical article

### CONCEPT OF OPTIMAL HEALTH BY O'DONNELL AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR COPING WITH STRESS IN ADOLESCENTS

Chief Assis. Tsvetelina Hadzhieva, PhD

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

e-mail: [cveti\\_hadjieva@swu.bg](mailto:cveti_hadjieva@swu.bg)

#### **Abstract:**

*This paper attempts to examine in greater depth the influence of stress on the psycho-emotional state of adolescents and how the coping strategies developed to manage stress facilitate their overall psycho-physiological well-being. The focus of the article is on O'Donnell's concept of optimal health as an effective approach to stress management in youth. The concept presents an integrated whole, viewing the individual as a single entity and emphasizing the interdependence of five key factors for establishing optimal health in adolescents. O'Donnell highlights that physical, mental, emotional, intellectual, and spiritual health operate within a dynamic balance, creating objective conditions for achieving optimal health among young people.*

**Keywords:** optimal health, physical health, stress, psycho-social factors, adolescents.

Adolescence is a dynamic and multifaceted transitional period from childhood to maturity. The issue of adolescence remains relevant in every era because it is invariably marked by changes characteristic of this stage, which directly and indirectly affect the psycho-physiological development of young people. Regardless of the context, adolescence remains one of the most critical and often controversial phases of personal development. It is a period of searching, experimenting, confusion, proving oneself, and growing, characterized by various upheavals until the young individual finds their identity. It is no coincidence that the problems faced by adolescents have their own objective difficulty and seriousness that should not be neglected or underestimated.

The adolescent period is a perceptible and active transformative phase of development, both physically and mentally. During this time, young people face many challenges, including physiological stress associated with hormonal changes and sexual maturation. It is a period during which adolescents undergo a unique metamorphosis, forming the foundation for their personal development.

There are several typologies of adolescence based on different factors, with no significant discrepancies. This article focuses on the period from the onset of sexual maturity (around 10–11 years old) to the attainment of legal adulthood (18–19 years old) (Erikson, E., 1996).

Adolescence, in some sense, is a difficult process of maturation in which the young person, besides seeking their own identity, creates their social circle with which they identify and affirm themselves, while also setting their own goals, thus reaching the first major milestone of their development (Imani, A., Meknatkhah, S., Fakhraei, N., Pooyan, S., & Tofigh, N., 2019).

It is a multifaceted dimension through which the young individual traverses various upheavals, attempting to achieve independence, establish themselves within their social environment, assert their authority, and go through disappointments and rebellions. All of this is inevitably marked by the pursuit of identity. For this reason, this period possesses its own sensitivity and specificity, which require support and understanding from adults. The adolescent does not need to be “restrained,” but rather to be placed in an environment where they are convinced that they are understood, supported, and respected. The more misunderstanding and lack of recognition directed at adolescents—due to their contradictions and difficulties—the greater the disconnection from significant adults. This, in turn, leads to increased tension, which naturally escalates into frequent verbal conflicts that negatively impact the psycho-emotional state of the adolescent (Dollto, F., 2006; Dollto, F., 2021; Korcak, J., 2021).

Today, the concept of stress has acquired both commercial significance and widespread prevalence, but also raised serious concerns regarding the overall psycho-physiological health of individuals, serving as a predictor of numerous physical and mental illnesses. Its negative effects are even more alarming now, as increasingly more researchers focus on stress in adolescents, indicating that long-term exposure to stress can seriously disrupt nervous system functioning and significantly increase the risk of developing mental disorders (McEwen, B. S., 2007; Zimmerman, M. A., 2013; Gunnar, M., & Quevedo, K., 2007). Stress regulation, as a means of cultivating emotional resilience, serves as a protective factor that can improve psychological health in adolescents. Emotional support and conflict resolution skills are crucial protective factors against the negative impact of stress (Gunnar, M., & Quevedo, K., 2007; Zimmerman, M. A., 2013).

Stress can be defined as a critical factor that may adversely affect overall health status. The spectrum of health consequences that stress can provoke includes cardiovascular diseases, metabolic disturbances, diabetes, and others (Mousavi, M. S., Riazi, G., Imani, A., Meknatkhah, S., Fakhraei, N., Pooyan Pooyan, S., & Tofigh, N., 2019; Bomhof-Roordink et al., 2015). Recent comparative studies on the long-term effects of stressors in adolescence (Barha, Brummelte, Lieblich, & Galea, 2011; Okuda, A., Horii-Hayashi, N., Sasagawa, T., Shimizu, et al., 2017) indicate consequences of various types of stressors on behavioral and physiological activity (Isgor, Kabbaj, Akil, & Watson, 2004; Yahfoufi, N., Matar, C., & Ismail, N., 2020). It has been established that the brain recognizes physical and psychological stressors through the activation of different neural networks, which can lead to specific health problems (Dayas, Buller, Crane, Xu, & Day, 2001; Godoy, L. D., Rossignoli, M. T., et al., 2018; Gergov, T., 2022).

## CONCEPT OF OPTIMAL HEALTH BY O'DONNELL AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR COPING WITH STRESS IN ADOLESCENTS

Despite the negative consequences of stress on psycho-physiological health, strategies have been developed to mitigate its impact. Building healthy habits and consolidating them into the overall behavior of adolescents forms the foundation for establishing optimal physical and mental health. Such a paradigm for optimal health in adolescents was first developed by O'Donnell as early as 1986, and subsequently been expanded and enriched by the *American Journal of Health Promotion*. This concept considers the dynamic balance of physical, mental, social, and emotional health simultaneously. According to the researcher, this collaboration underpins the achievement and consolidation of optimal health as a predictor of emotional resilience and coping skills in conflict situations. The author emphasizes that health should not be viewed unilaterally but as a complex of different well-being characteristics (well-being) that are interconnected and frequently change under the influence of various factors.

Stress, by its nature, disrupts the temporary or lasting balance between external influences and coping resources—both in adults and adolescents—and can consequently lead to health impairments in various aspects. Therefore, at the core of O'Donnell's holistic approach as a tool for stress management in young people is the development and reinforcement of resilience skills against stressors. This also aims to prevent the onset of chronic health problems.

O'Donnell describes “optimal health” as a dynamic balance among physical, emotional, social, spiritual, and intellectual health. He delineates these dimensions as follows:

1. **Physical health**, determining the state of the body;
2. **Emotional health**, related to the ability to cope with and avoid stress and other emotional states;
3. **Social health**, the ability to create and maintain healthy and effective relationships with family, friends, and peers;
4. **Spiritual health**, linked to goal setting, love, hope, and peace;
5. **Intellectual health**, expressed in skills for academic achievements, career development, social interactions, talent development, and cultural pursuits (O'Donnell, M. P., 2008; O'Donnell, M. P., 2009).

In his concept, O'Donnell highlights that the most significant postulate is that the physical and social environment are the strongest predictors of mental health in youths, which in turn represents the greatest opportunity for health promotion. The author advocates the shaping influence of the social environment on the value orientation, goals, and priorities of adolescents, which, together with the family environment, form the main developmental stage of their personality (Walfish, S., McAlister, B., O'Donnell, P., & Lambert, M., 2012).

Thus, in his holistic paradigm, O'Donnell emphasizes the necessity of a fundamental understanding of the health challenges faced by contemporary adolescents, as well as the impact of stress, because health itself is not merely the absence of disease but a complex of physical, mental, emotional, social, and spiritual well-being. Based on this, the main postulates in the author's concept for optimal health in adolescents are:



- Development of socio-emotional skills for making rational decisions to improve personal well-being;
- Building and maintaining healthy interpersonal relationships as a prerequisite for proactive growth;
- Integrating health into education and living environments, encouraging the establishment of sustainable healthy habits;
- Establishing a long-term perspective on well-being.

Similar health models have been created by other authors, and despite the different times in which they were developed, they do not significantly differ in essential parameters (Jessor, R., 1991; Embry, D., 2011; Lenske, G., et al., 2016). On the contrary, they even converge around the common idea that health is a complex, integrated whole, whose main components are physical, psychological, and social factors for achieving psycho-physiological health and well-being. All these models emphasize the importance of developing healthy lifestyle habits from early childhood as a prerequisite for a higher quality of life.

## **References:**

Barha, C. K., Brummelte, S., Lieblich, S. E., & Galea, L. A. (2011). Chronic restraint stress in adolescence differentially influences hypothalamic- pituitary- adrenal axis function and adult hippocampal neurogenesis in male and female rats. *Hippocampus*, 21(11), 1216-1227.

Bomhof-Roordink, H., Seldenrijk, A., van Hout, H. P., van Marwijk, H. W., Diamant, M., & Penninx, B. W. (2015). Associations between life stress and subclinical cardiovascular disease are partly mediated by depressive and anxiety symptoms. *Journal of psychosomatic research*, 78(4), 332-339.

Dayas, C. V., Buller, K. M., Crane, J. W., Xu, Y., & Day, T. A. (2001). Stressor categorization: acute physical and psychological stressors elicit distinctive recruitment patterns in the amygdala and in medullary noradrenergic cell groups. *European Journal of Neuroscience*, 14(7), 1143-1152.

Embry, D. D. (2011). Behavioral vaccines and evidence-based kernels: nonpharmaceutical approaches for the prevention of mental, emotional, and behavioral disorders. *Psychiatric Clinics*, 34(1), 1-34.

Godoy, L. D., Rossignoli, M. T., Delfino-Pereira, P., Garcia-Cairasco, N., & de Lima Umeoka, E. H. (2018). A comprehensive overview on stress neurobiology: basic concepts and clinical implications. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 12, 127.

Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58(1), 145-173.

Isgor, C., Kabbaj, M., Akil, H., & Watson, S. J. (2004). Delayed effects of chronic variable stress during peripubertal- juvenile period on hippocampal morphology and on cognitive and stress axis functions in rats. *Hippocampus*, 14(5), 636-648.

## CONCEPT OF OPTIMAL HEALTH BY O'DONNELL AS AN EFFECTIVE STRATEGY FOR COPING WITH STRESS IN ADOLESCENTS

Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., & Leutner, D. (2016). The importance of pedagogical knowledge for classroom management and for students' achievement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 211-233.

McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological reviews*, 87(3), 873-904.

Mousavi, M. S., Riazi, G., Imani, A., Meknatkhah, S., Fakhraei, N., Pooyan, S., & Tofigh, N. (2019). Comparative evaluation of adolescent repeated psychological or physical stress effects on adult cognitive performance, oxidative stress, and heart rate in female rats. *Stress*, 22(1), 123-132.

O'Donnell, M. P. (2008). The face of wellness: Aspirational vision of health, renewing health behavior change process and balanced portfolio approach to planning change strategies. *American Journal of Health Promotion*, 23(2), 1-13.

O'Donnell, M. P. (2009). Definition of health promotion 2.0: embracing passion, enhancing motivation, recognizing dynamic balance, and creating opportunities. *American journal of health promotion*, 24(1), iv-iv.

Okuda, A., Horii-Hayashi, N., Sasagawa, T., Shimizu, T., Shigematsu, H., Iwata, E., ..& Tanaka, Y. (2017). Bone marrow stromal cell sheets may promote axonal regeneration and functional recovery with suppression of glial scar formation after spinal cord transection injury in rats. *Journal of Neurosurgery: Spine*, 26(3), 388-395.

RICHARD JESSOR, P. D. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *JOURNAL, OF ADOLESCENT HEALTH*, 12, 597-605.

Walfish, S., McAlister, B., O'Donnell, P., & Lambert, M. J. (2012). An investigation of self-assessment bias in mental health providers. *Psychological reports*, 110(2), 639-644.

Yahfoufi, N., Matar, C., & Ismail, N. (2020). Adolescence and aging: Impact of adolescence inflammatory stress and microbiota alterations on brain development, aging, and neurodegeneration. *The Journals of Gerontology: Series A*, 75(7), 1251-1257.

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child development perspectives*, 7(4), 215-220.

Dolto, F. (2006). Everything is language. /Vsichko e ezik/. Sofia: Kolibri.

Dolto, F. (2021). The Cause of the Adolescent. Let's Respect Their Freedom and Differences. /Kauzata na unoshata. Da uvajavame swobodata I razlichiqta im/. Sofia: Kolibri.

Gergov, T. (2022). Resilience and self-esteem in adulthood. /Rezilians I samoocenka prez zrelostta/. Blagoevgrad: UZU "Neofit Rilski".

Erikson, E. (1996). Identity: Youth and Crisis. /Identichnost: mladost I kriza. Sofia: Nauka I izkustvo.

Korchak, Ia. (2021). /Izprani sychineniq/. Selected works. Sofia: SONM.



## Theoretical article

### CASE REPORT: PSYCHOLOGICAL APPROACH TO OVERCOME SCREEN ADDICTION IN ADOLESCENTS

Chief Assis. Tsvetelina Hadzhieva, PhD

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

e-mail: [cveti\\_hadjieva@swu.bg](mailto:cveti_hadjieva@swu.bg)

#### **Abstract:**

*The article presents a case from psychological practice, involving an adolescent of 15 years old who was familiar with the excessive use of digital devices, whose identity remains confidential. The complex psychological approach and methods for dealing with a specific case are described.*

**Keywords:** screen addiction, digital devices, adolescence.

Screen addiction is a condition in which a person experiences a persistent and compulsive need to spend excessive amounts of time in front of various digital devices. This addiction is characterized by an inability to control the time or frequency of use, despite negative consequences on health, social relationships, and cognitive functions (Young, 1998).

Research suggests that screen addiction activates responses in the brain's reward systems similar to those in other types of addictions, such as drug or alcohol use. At the center of this response is the dopamine pathway, which is stimulated when receiving new information, social interactions, or rewards in the virtual environment. Constant stimulation of this system can lead to a decrease in sensitivity and the need for more and more time or more intense content to achieve the same effect (Kuss & Griffiths, 2017).

The inability to disconnect from digital devices can lead to isolation, social isolation, sleep problems, and concentration disorders. Studies show that people with higher levels of screen addiction often exhibit symptoms of anxiety, depression, and low self-esteem, due to social isolation or the constant number of virtual interactions versus real-life social contacts (Keles, McCrae & Grealish, 2020).

Many current treatment models for screen addiction are based on cognitive behavioral therapy, which aims to identify and change automatic thoughts that lead to misuse of digital devices. In addition, establishing clear boundaries, developing real-world social skills, and active alternatives in physical activity and hobbies can help reduce addiction (Young, S., Yue, D., & Ying, L., 007).

#### **CASE STUDY:**

## **CASE REPORT: PSYCHOLOGICAL APPROACH TO OVERCOME SCREEN ADDICTION IN ADOLESCENTS**

A 15-year-old boy was brought for psychological counseling by his parents with a request that he spend too much time using screen devices, and this hurts his overall functioning. The time he uses technical means is more than 8 hours, during which time his sense of hunger and other physiological needs become dulled, and he loses a real sense of time. The parents report that V. does not communicate physically enough with his peers, and mostly online, mainly in games. Since using screen devices, V. has experienced a sharp academic decline in school, has problems sleeping, often feels irritated and explodes, and is at times anxious or apathetic. He self-isolates, avoids contact and conversations with his parents, and does not want to share anything. Despite their attempts to impose measures to limit V.'s uncontrolled use of screen devices, they do not achieve a serious result, as he ignores the rules and restrictions in his uncontrollable desire to play online with his online friends.

### **Psychological approach and working methods:**

The first step in establishing a trusting relationship with V. turned out to be the most difficult, since in the first three sessions he behaved extremely reserved and suspicious, until he himself felt the safe and calm atmosphere, as well as the confidentiality of communication in the psychological office.

Building a trusting relationship with a client is relative like time and is individual, especially with adolescents. But after V. felt understood, and not "constantly criticized", as he put it, he began to talk more openly about his feelings and experiences.

The problem with uncontrolled use of screens began more than a year ago. Until that moment, V. had been an extremely obedient and meek child, with the highest success rate in the class. He had favorite activities such as riding a bike with friends, a strong interest in geography, and organizing frequent family excursions. V. showed pronounced extroversion and, accordingly, had a wide social circle. The abrupt transformation in his behavior immediately suggests that the possible reason for this is related to psychological stress or experienced trauma.

By applying test research methods, it was found that V. demonstrates high levels of anxiety and at the same time a low level of self-esteem.

Psychoeducational work with V. was aimed at explaining and clarifying the psycho-emotional and physical harm that electronic devices cause when used excessively. Discussions in this regard were aimed not only at the negative impact of screens, but above all at realizing the need for change.

Together with V., several strategies were developed to deal with the current problem. The first of these was to limit the time spent in front of screen devices, with V. once again attempting to return to his hobbies. He was offered to keep a diary in which to describe his thoughts and emotional experiences. Trainings were included for recognizing and naming different emotions and, accordingly, methods for working through them. V. did not express open verbal or non-verbal aggression, and yet his body language created a feeling of inner anger in him, which he verbalized during one of the trainings related to recognizing emotional states. The mental tension, which turned out to be the main reason for his kind of escape into

the “network”, was caused by the excessive demands on the part of his parents, which, according to him, were never enough, no matter how successful he was. V. openly shared: “I’m no good at anything! Maybe that’s why my parents are always unhappy with me....” Here, it immediately became clear that V. has formed negative beliefs about himself, which are the reason for his low self-esteem and for his “escape” to the online environment, where he only feels better. Therefore, gradual work began to transform the automatic negative thoughts and beliefs into their positive equivalents. V. was offered techniques for deconstructing the negative techniques, which, together with the provision of a supportive and understanding environment, led to increased self-esteem, reduced anxiety, more effective self-reflection, and more successful attempts at self-assertion and setting boundaries. In parallel with the psychological work with V., the parents were also offered one, in line with the excessive pressure they were putting on him. The goal in this case was to develop self-regulation skills in the parents and to restore balance in the child, enabling him to gain confidence in his own needs and desires, as well as learn to build autonomy despite others' expectations.

After a series of psychological consultations - individual and family, V. He overcame his mental stress, his communication with his parents improved, and he gradually entered social reality. He returned to his favorite activities and improved his academic performance at school.

**Conclusion:**

Screen addiction is a modern phenomenon with significant short-term and long-term consequences on mental health. What distinguishes this addiction from others is its integrated nature and its impact on neuronal reward systems. Therefore, prevention and therapy require a holistic approach, combining cognitive-behavioral strategies, strengthening social connections, and managing habits (Angelova, N., 2024).

Screen addiction is often expressed in isolation, reducing real interpersonal contacts and closing in the digital world as a form of escape from real problems or social fears. This, in turn, leads to the development of anxiety, depression, low self-esteem, and disorders in cognitive functions such as attention and memory, which affect the overall quality of life of the individual. For these reasons, understanding and timely responding to screen addiction should be a priority for the health system, pedagogical institutions, and the family.

Currently, the most successful intervention models include cognitive behavioral therapy, as well as strategic changes in the environment, such as regulating screen time, developing external supportive habits, and diversifying social and sports activities.

From a public health perspective, it is necessary to develop prevention programs, especially among adolescents, with an emphasis on the development of emotional intelligence and self-regulation skills. To reduce the dangers associated with this addiction, the active role of parents, teachers, and policies in creating a more balanced and supportive digital space is also important. The goal is not only to reduce symptoms, but also to restore harmonious development and mental health.

**References:**

## **CASE REPORT: PSYCHOLOGICAL APPROACH TO OVERCOME SCREEN ADDICTION IN ADOLESCENTS**

Angelova, N. V. (2024). Digital Wellbeing and Cybersecurity or Good Practices for Using Internet Technologies. /digitalno blagopoluchie I kibersigurnost ili dobri praktiki za polzwane na internet tehnologii. *Psychological Thought*, 17(2), 304-318.

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 79-93.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International journal of environmental research and public health*, 14(3), 311.

Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American journal of family therapy*, 37(5), 355-372.

Young, K. S., Yue, X. D., & Ying, L. (2007). Prevalence estimates and etiologic models of Internet addiction. *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, 1-17.



## Theoretical article

### ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА КОНФЛИКТА И НЕОБХОДИМОСТТА ОТ СОЦИО-КУЛТУРНО АДАПТИРАНА ДИАГНОСТИКА: ОБОСНОВКА ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА CRQ В БЪЛГАРСКИ КОНТЕКСТ

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

Assis. Prof., Iva Koprinkova-Ilieva, Ph.D.

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

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

#### Резюме:

Статията разглежда конфликта като универсално социално и психологическо явление, което може да има както разрушителни, така и конструктивни последици за взаимоотношенията между хората. Представени са три основни теоретични модела за възникване на конфликта – социологически, бихейвиористичен и когнитивен – както и подходи за неговото разрешаване, базирани на принципното договаряне (Fisher, R. & Uri, W., 1991) и партньорския модел на Дъдли Уийкс (Weeks, D., 1994). Акцент е поставен върху нуждите, възприятията и ценностите като ключови фактори, оформящи поведението на индивида в конфликтна ситуация. На тази теоретична основа се аргументира необходимостта от социо-културна адаптация на Conflict Resolution Questionnaire (CRQ) за български условия. За разлика от поведенчески ориентирани инструменти като Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), CRQ оценява както нагласите към конфликта (дали се възприема като заплаха или възможност), така и поведенческите реакции, произтичащи от тях. Предложеният подход цели създаване на валиден инструмент, чувствителен към социо-културния контекст, който може да бъде използван в образованието, управлението на човешките ресурси и в психотерапията. Адаптираният CRQ ще подпомогне за по-прецизната диагностика и разработването на интервенции, ориентирани към ефективно справяне в различни житейски и професионални ситуации.

**Ключови думи:** конфликт, нагласи и поведение в конфликтни ситуации, адаптация, CRQ

#### Abstract:

The article examines conflict as a universal social and psychological phenomenon that can have both destructive and constructive consequences for interpersonal relationships. Three main theoretical models of conflict emergence are presented – sociological, behavioral, and cognitive – as well as approaches to conflict resolution based on principled negotiation (Fisher, R. & Ury, W., 1991) and Dudley Weeks' partnership model (Weeks, D., 1994). Emphasis is placed on needs, perceptions, and values as key factors shaping individual behavior in conflict situations. On this theoretical basis, the necessity for a socio-cultural adaptation of the Conflict Resolution Questionnaire (CRQ) for the Bulgarian context is argued. Unlike behaviorally oriented tools such as the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), the CRQ assesses both attitudes toward conflict (whether it is perceived as a threat or an opportunity) and the behavioral responses stemming from them. The proposed approach aims to

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

*create a valid instrument sensitive to the socio-cultural context, which can be used in education, human resource management, and psychotherapy. The adapted CRQ will contribute to more precise diagnostics and the development of interventions focused on effective conflict resolution in various personal and professional situations.*

**Keywords:** conflict, attitudes and behavior in conflict situations, adaptation, CRQ

### Въведение

Конфликтът е явление с универсален характер, присъщо на всички обществени и културни системи. Той е неразделна част от човешките взаимоотношения и социалното взаимодействие, но често води до тяхното нарушаване, поради, което нерядко се възприема негативно както на индивидуално, така на социално ниво (Манчева, Р., 2006) В зависимост от контекста и начина на възприемане и управление, конфликтът може да има деструктивен ефект - когато противоречията водят до ескалация на напрежението и враждебност - или да изпълнява конструктивна функция, когато подпомага банирането на ефективни и съгласувани решения между страните.

Конфликтът може да подпомогне повишаването на ефективността на взаимодействието в различни социални контексти – от семейството до работната организация (Рашков, Р., 2014). Както посочва Дасев конфликтът представлява „...трудно разрешимо противоречие с остри емоционални преживявания или стадий в развитието на противоречие, проявявано в крайно остра форма, което възниква между хора, във връзка с решаване проблем в социалния и личния им живот и засяга статуса на личността или групата, колектива...“ (Дасев, Л., 2006, р. 235). В съвременните условия на живот, включващи високи нива на междуличностна и междуролева динамика, способността за ефективно справяне с конфликтни ситуации е от особено значение. Изисква се задълбочено познаване на възприятията за конфликта и механизмите за справянето с конфликти.

Съществуват различни теоретични парадигми за разбиране на конфликта, които подчертават различни аспекти на явлението – от социалните структури, през когнитивните оценки, до динамиката на взаимодействие и стратегиите за справяне. Това многообразие от подходи се отразява и в разработените инструменти за диагностика на конфликтното поведение – като например широко използваният инструмент на Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), преведен и публикуван в няколко български източника (Батоева, Д., Драголова, Е, 2001; Вълчев, Р., 1998). Той изследва стиловете на реакция в конфликтна ситуация – съпернически, сътруднически, отбягващ, компромисен и приспособяващ, базирайки се на две измерения – асертивност и сътрудничество. Въпреки своята практическа приложимост, подобни инструменти остават ограничени по отношение на когнитивните и емоционални нагласи към конфликта. Те предоставят картина на поведенческата реакция, но не улавят цялостната представа за това **как индивидът възприема конфликта** – като заплахата, като предизвикателство, или като възможност за развитие.



В този контекст **Conflict Resolution Questionnaire (CRQ)**, разработен от МакКлелън (McClellan, J., 1997) на основата на концепциите на Фишер и Юри (Fisher, R. & Uri, W., 1991) и Дъдли Уийкс (Weeks, D., 1994), предлага концептуално по-задълбочен подход. За разлика от TKI и подобни поведенчески ориентирани инструменти, **CRQ** изследва както нагласите (възприятията) на индивида към конфликта, така и поведението, произтичащо от тези нагласи. Именно тази двустепенна структура на оценка – когнитивно отношение и поведенческа реакция – прави инструмента особено ценен за културно-чувствителна диагностика. Така **CRQ** не само ще улови динамиката на конфликта в индивидуален план, но и ще постави акцент върху начина, по който самият конфликт се възприема в български контекст, отразявайки специфичните нагласи и поведения, характерни за българската социо-културна среда.

Настоящата разработка има за цел да представи основни теоретични разбирания за конфликта и да изследва именно потенциала на този въпросник като валиден инструмент за оценка на нагласи и поведение в конфликтни ситуации в български социо-културен контекст.

## **Теоретични перспективи върху конфликта**

Конфликтът е многоизмерен феномен, който се интерпретира в рамките на различни теоретични парадигми. Сред най-влиятелните се открояват социологическата, бихейвиористичната, когнитивната, като всяка от тях предлага специфична перспектива за динамиката и произхода на конфликта. Преговорният подход към разрешаването му добавя практическо измерение, акцентирайки върху осъзнаването на нуждите и ценностите на участниците, върху сътрудничеството и търсенето на взаимно изгодни решения. В този контекст конфликтът не се разглежда като деструктивен сблъсък, а като възможност за трансформация и изграждане на по-устойчиви взаимоотношения.

### **1. Обяснителни модели за възникване на конфликта**

#### ***1.1. Социологическа перспектива***

Функционирането на обществените и културни системи предполага интегралност и вътрешна консистентност между различните области на обществено взаимодействие. Респективно, нарушаването на този баланс поражда дисфункционалност на взаимодействието, в резултат на което се генерират сили за промяна. Конфликтът се поражда следствие на неефективното функциониране в конкретна социална област и същевременната необходимост от промяна и трансформация, насочена към повишаване на адаптивността на индивида към социалната реалност, в която живее. Емил Дюркхайм, един от основателите на социологията, разглежда конфликта като имащ предимно разрушителни и дисфункционални последици, съответно бива по-наясно с разрушителните

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

измерения на конфликта, отколкото с неговият капацитет да допринесе за някакъв прогрес или социална интеграция (Рашков, Р., 2014). Разбира се, има социолози, разглеждащи конфликта като фактор за прогрес и динамично действие, като вид интеракция, осигуряваща някаква промяна или по-добро функциониране на обществото като цяло (Wieviorka, M., 2013). Луис Козер, представител на функционалистичната теория за конфликта, подчертава неговите различни функции и най-вече неговите положителни ценности. За него конфликтът осигурява поддържането на групата, сплотеността ѝ, отнасяща се до собствените ѝ граници, и предотвратява напускането на някои от членовете ѝ. „Конфликтът може да допринесе за поддържането, приспособяването или адаптирането на социалните отношения и социалните структури“ (Coser, L. A., 1998).

Козер разглежда конфликта като форма на парадоксална комуникация, която в определени ситуации позволява автентичен обмен на информация, очертавайки нови граници на отговорност при взимането на решения (Рашков, Р. 2014).

Обяснителният модел за конфликта на Дарендорф (Дарендорф, Р., 1994, 1999), базиран на идеите на Алфред Адлер за стремежа към власт и превъзходство, разглежда този стремеж като универсална тенденция в човешкото поведение. Според този модел, когато индивиди или социални групи не успяват да постигнат този стремеж към власт или някакво влияние спрямо други индивиди това поражда напрежение, което става предпоставка за конфликт. Освен това, Дарендорф подчертава, че социалните конфликти възникват на база на обективни различия в интересите между хора и групи. Той разглежда конфликтния модел на взаимодействие едновременно като характеристика и двигател на промяната във всяка социална система. За да възникне и се прояви конфликтът обаче е важно индивидите да осъзнават наличието на противоположните интереси (Дарендорф, Р. 1994, 1999).

Следва да се отбележи, че социологията като наука поставя акцент върху междугруповите конфликти, докато психологията измества този акцент към вътрешноличностните и междуличностните конфликти на база, на които интерпретира възникването и проявата на междугруповите конфликти.

### *1.2. Бихейвиористичен модел за конфликта*

Бихейвиористичният модел обяснява конфликта чрез реакция на външни стимули и ситуационни фактори, не поставя акцент върху личностните черти на индивида. Проявата на агресия от страна на индивида се интерпретира като неуспешен опит за конструктивно справяне с конфликта.

Мортън Дойч, изследващ вътрешноличностните конфликти и Музафер Шериф, проучващ междугруповите конфликти (по Гришина, Н. В., 2006) предлагат фундаментално разграничение между кооперацията и конкуренцията като основни форми на социално взаимодействие, определящи поведението на индивида в конфликтни

ситуации. На тази база авторите предлагат три поведенчески стратегии в конфликтна ситуация:

- ✓ Стратегия на сътрудничество и кооперация с другата страна
- ✓ Стратегия на противопоставяне и разрешаване на конфликта чрез борба и надмощие над другата страна
- ✓ Стратегия на избягване на конфликтни ситуации, дори и тогава, когато личните интереси са ощетени.

### ***1.2. Когнитивна перспектива***

Когнитивната перспектива разглежда вътрешноличностите и ролевите конфликти през призмата на възприятието, интерпретацията и нагласите, които могат да усилят или смекчат напрежението между конфликтующите страни. В този контекст особено значение има приносът на Курт Левин (Levin, K., 1948), който разглежда човешкото поведение в рамките на своята теория за полето. Според него, конфликтът възниква, когато в психичното поле на индивида действат противоположни сили с еднаква интензивност – например желания и задръжки, стремежи и ограничения. Така конфликтът се явява резултат от вътрешни когнитивни напрежения и изисква тяхното балансиране чрез промяна на структурата на полето или целите. Този подход поставя основата на по-късни когнитивни модели за интерпретация на междуличностните конфликти.

**Мотивационният конфликт** възниква в контекста на обновяване на противоположни или взаимоизключващи се по съдържание мотиви в личността.

Според Гришина (2006), Левин разглежда 3 форми на проява на мотивационен вътрешноличностен конфликт, обвързвайки ги с предположението, че те могат да са релевантни на социалните нагласи и стереотипи, усвоени от индивидите.

- Конфликт, при който съществуват равни по сила, но взаимоизключващи се по съдържание привлекателни алтернативи на поведение;
- Конфликт, при който са налице равни по сила, но непривлекателни и нежелани по съдържание алтернативи на поведение;
- Конфликт, при който една и съща алтернатива съдържа както привлекателни, така и отблъскващи характеристики

**Когнитивният конфликт** възниква при несъответствие в нагласите, ценностите и убежденията на отделните индивиди, пораждащо у индивида когнитивен дисонанс. Според теорията за когнитивния дисонанс на Фестингер, вътреличностният конфликт настъпва тогава, когато два познавателни елемента се намират в противоречие. Напрежението, произтичащо от това състояние, насочва личността към намаляване на несъответствието чрез промяна в значимостта или съдържанието на един от тези елементи, така че те да изглеждат съгласувани (Фестингер, Л., 1999).

# THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

**Ролевият конфликт** е свързан с напрежението, което възниква между различни социални роли и очаквания, приписвани на индивида в социалното взаимодействие. Джордж Мийд поставя акцент върху изследването на позициите на социалното взаимодействие, и в частност две негови характеристики – социален статус и социална роля, като ключови фактори за разбирането на вътрешноличностовия конфликт (Мийд, Д., 1997). Неговата теория за социалното „Аз“ (Self), развита в рамките на символическия интеракционизъм, обяснява ролевия конфликт като резултат от напрежение между интернализирани социални очаквания, които индивидът усвоява чрез влизане в роля в различни контексти. Конфликтът възниква, когато различните социални роли – например, „работещ родител“ и „приятел в нужда“ налагат противоречиви изисквания. Това води до вътрешен конфликт между „Азът като обект“ (Me) – социално приетите очаквания, и „Азът като субект“ (I) – личната реакция и интерпретация на индивида. Този сблъсък е в сърцевината на когнитивно-ценностното регулиране и налага реорганизация както на идентичността, така и на поведението, за да се намали напрежението.

Може да се подчертае, че когнитивните теории (Левин, Фестингер, Мийд) за конфликт предоставят значима рамка за разбиране на когнитивната динамика в основата на вътреличностните и ролевите конфликти, което е в съответствие с целите на CRQ да улавя както възприятията, така и поведенческите реакции на индивида в конфликтни ситуации.

## 1. Подходи към разрешаване на конфликта

### 2.1. Принципно договаряне (Фишър и Юри)

Фишер и Юри въвеждат модела на принципно договаряне, базиран на четири основни принципа: отделяне на хората от проблема, фокус върху интересите, генериране на опции и настояване на обективни критерии (Fisher, R. & Ury, W., 1991). Този подход допълва класическите стилове на преговаряне – мек и твърд – като предлага ефективна стратегия за взаимно изгодни решения.

1. *Отделяне на хората от проблема* - хората често възприемат спора като лична атака, което затруднява ефективното общуване. Затова е необходимо да се разграничат личните отношения от същинския проблем. По този начин се запазва конструктивния диалог и има възможност за предотвратяване на емоционални бариери.
2. *Фокус върху интересите, а не върху позициите* - добрите споразумения се основават върху интересите на хората, а не върху техните позиции. Позициите са

вече взети решения, но зад тях стоят конкретни интереси – реалните нужди и мотиви на страните. Когато вниманието се насочи към интересите, се откриват повече възможности за взаимноизгодно решение.

3. *Генериране на възможности за взаимна изгода* - преди страните да се фиксират върху едно решение, е важно да обмислят множество алтернативи. Това разширява възможностите за сътрудничество и увеличава шансовете за удовлетворение на двете страни, което от своя страна укрепва междуличностните взаимоотношения.
4. *Настояване за използване на обективни критерии* – решенията, основаващи се на разумни стандарти, улесняват постигането на съгласие и помагат за запазване на добрите отношения между участниците в конфликта. От особена значимост е участието и на двете страни в споделено търсене на обективни критерии и съответно всички участници в конфликта да бъдат съгласни с техния избор. Това прави процеса по-прозрачен и справедлив, улеснявайки устойчивите споразумения. Другото, което е от съществено значение в този принцип е да се търси обосновка на предложенията, които всяка страна формулира, както и всяка страна да бъде с отворено съзнание и готовност да преразгледа позицията си, когато има причина за това.

## **2.2. Партньорски модел (Дъдли Уийкс)**

Както подчертава Уийкс (Weeks, D., 1994, p. 7), „Конфликтът е резултат от различията, които отличават нашите мисли или нагласи, нашите вярвания, възприятия, както и нашите социални системи и структури“. Това разбиране извежда конфликта извън рамката на деструктивното противопоставяне и го представя като неизбежна част от човешките взаимоотношения, носеща потенциал за развитие. Авторът изгражда своя модел за „партньорство в конфликти“ върху разбирането, че конфликтите възникват не просто от сблъсък на интереси, а от игнорирани и неосъзнати нужди, възприятия и ценности. Той подчертава, че конфликта често ескалира, когато едната или двете страни не успяват да идентифицират собствените си нужди или отричат нуждите на отсрещната страна. За Уийкс именно осъзнаването и валидирането на нуждите е първата стъпка към трайно решение. Неговото определение за власт се отклонява от класическите модели – вместо като инструмент за контрол, той я вижда като способност за ефективно действие и влияние в полза на собствените и чуждите нужди, подчертавайки трансформационният ѝ потенциал. Централно място в анализа му заемат и ценностите – устойчиви вярвания и принципи, които често стоят в основата на привидно неразрешими конфликти. Уийкс отбелязва, че когато страните не осъзнават собствените си ценности или отричат валидността на ценностите на другия, конфликтът не само се задълбочава, но и блокира възможностите за автентично партньорство. Моделът на Уийкс надхвърля рамките на

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

тактическо договаряне, предлагайки процес за изграждане на автентични отношения и трайно възстановяване на взаимното доверие.

Авторът подчертава, че често конфликта ескалира, когато страните се фокусират върху позициите си и пренебрегват своите подлежащи нужди – нужди, които остават неразпознати и неудовлетворени. Именно идентифицирането и признаването на нуждите и на двете страни, е в основата на партньорския модел. Властта се дефинира не като средство за контрол, а като способност да се действа ефективно в услуга на собствените и чуждите нужди - като ресурс за трансформация. В този контекст, конфликтът не е просто борба, а възможност за изграждане на по-дълбоко разбиране, основано на ценностите, които страните споделят или се стремят да защитят.

### Поведенчески стилове и необходимост от културно адаптирана диагностика: Conflict Resolution Questionnaire (CRQ)

Широко използваният в България тест за поведенчески стилове Томас-Килман (Thomas-Kilmann, 2008), предлага пет стила на поведение: съперничество, сътрудничество, компромис, избягване и приспособяване. Те се позиционират върху двете оси – асертивност (фокус върху личните нужди) и кооперативност (фокус върху нуждите на другия) – и се използват в зависимост от контекста и личностните характеристики на участниците. Теоретичната основа на този модел се свързва с разграничението на Дойч и Шериф (по Гришина, Н. В., 2006) между кооперативното и конкурентно поведение на индивида. Въпреки своята практическа значимост, този модел акцентира основно върху поведенческия стил и не разглежда когнитивния и ценностен аспект на отношението към конфликта.

Именно тук се явява необходимостта от инструмент като Conflict Resolution Questionnaire (CRQ), който стъпва на съвсем различна концептуална рамка. Разработен на основата на принципното договаряне на Фишър и Юри (Fisher, R. & Uri, W., 1991) и партньорският модел на Дъдли Уийкс (Weeks, D., 1994), CRQ изследва не само поведенческите реакции, но и **нагласите и възприятията на индивида към конфликта** – дали той се възприема като заплахата или като възможност за развитие. Освен това, в своя край има препоръки как индивида да повишава уменията си за справяне в конфликтни ситуации.

### Очаквани резултати и принос от потенциалната адаптация на CRQ

Адаптацията за български условия на CRQ е важна стъпка, която ще позволи следното:

- ✓ диференциране на индивидуалните нагласи към конфликта
- ✓ по-точна оценка на поведенческите стратегии в зависимост от тези нагласи

- ✓ изследване на ролята на нуждите, вярванията и ценностите в конфликта
- ✓ по-добро разбиране как загубата на фокус върху същинските нужди води до ескалация
- ✓ прилагане на резултатите в областта на образованието, управлението на човешките ресурси и в психотерапията като цяло, развивайки практически насочени интервенции.

Очаква се социо-културно адаптираният вариант да отрази специфичните особености на конфликтното поведение в българския контекст. Това ще позволи по-прецизна диагностика в практиката на психологическото консултиране и психотерапията, образованието и организационното консултиране.

### **Заклучение**

Конфликтът е сложен, но неизбежен социален феномен, чието ефективно управление изисква интеграция на задълбочено теоретично познание и валидни диагностични инструменти. В условията на културно разнообразие и социална динамика, необходимостта от надеждни и чувствителни към българската култура инструменти за диагностика на конфликта става все по-актуална и належаща. Адаптацията на CRQ е необходима стъпка към изграждане на социо-културно чувствителен и валиден инструмент за изследване и развитие на уменията за справяне с конфликти в българската реалност. Настоящата статия предлага рамка за такава адаптация, с потенциал за значим принос към практиката и изследванията на конфликта в България.

### **References:**

- Batoeva, D., Dragolova, E. (2001). Pedagogicheska i psikhologicheska diagnostika za izsledvane na detsa i uchenitsi ot preduchilishtna vuzrast.[*Pedagogical and psychological diagnostics for the study of preschool children and students*]. Sofia: ASKONI.
- Valchev, R. (1998). Kak da reshavame uspeshtno konflikti.[*How to resolve conflicts successfully*]. Sofia: Center "Otvoreno obrazovanie".
- Grishina, N. B. (2006). Psikhologiya konflikta.[*Psychology of Conflict*]. Sankt-Peterburg: Piter.
- Dahrendorf, R. (1999). Savremenniyat sotsialen svyat.[*The Modern Social World*]. Sofia.
- Dahrendorf, R. (1994). Elementy teorii sotsialnogo konflikta.[*Elements of the Theory of Social Conflict*]. Sotsiologicheskie issledovaniya, (5).
- Dasev, L. (2006). Rechnik po psikhologiya.[*Dictionary of Psychology*]. Sofia.
- Mancheva, R. (2006). Efektivni podkhodi kum razreshavane na konflikti.[*Effective approaches to conflict resolution*]. Psikhologichni izsledvaniya, 9(1), 83–100. Retrieved from <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=257387>, on 09.06.2025.
- Rashkov, R. (2014). Osobnosti na semeynite konflikti v diskursa na obshtata teoriya na sotsialnite konflikti.[*Characteristics of family conflicts in the discourse of general theory of*

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF CONFLICT AND THE NEED FOR SOCIO-CULTURALLY ADAPTED DIAGNOSTICS: JUSTIFICATION FOR USING THE CRQ IN THE BULGARIAN CONTEXT

social conflict]. UI "Sv. Sv. Kiril i Metodiy", 22(1), 227–257. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=674405>, on 07.06.2025.

Festinger, L. (1999). Teoriya kognitivnogo disonansa.[*Theory of Cognitive Dissonance*]. Sankt-Peterburg.

Coser, L. A. (1998). *The Functions of Social Conflict*. London: Routledge.

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50(1), 13–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02395.x>

Fisher, R., Ury, W. (1991). *Getting to Yes* (2nd ed.). New York: Penguin Books. Retrieved from <https://d-pdf.com/eBooks/2020/June/5ef7225a8fc99/9781847940933.pdf>

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.

McClellan, J. (1997). *The Conflict Resolution Questionnaire*. [Unpublished manuscript].

Miid, D. (1997). Razum, Az, obshtestvo.[*Mind, Self, and Society*]. Sofia: EA.

Sherif, M. (1967). *Social Interaction: Process and Products*. Chicago: Aldine.

Thomas, K. W., Kilmann, R. H. (2008). *Conflict Mode Instrument Profile and Interpretative Report*. CPP, Inc. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Ralph-Kilmann/publication/265565339\\_Thomas-Kilmann\\_conflict\\_MODE\\_instrument/links/558c15d908aee43bf6ae1917/Thomas-Kilmann-conflict-MODE-instrument.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ralph-Kilmann/publication/265565339_Thomas-Kilmann_conflict_MODE_instrument/links/558c15d908aee43bf6ae1917/Thomas-Kilmann-conflict-MODE-instrument.pdf), on 12.06.2025.

Weeks, D. (1994). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*. Retrieved from [public source].

Wievorka, M. (2013). Social conflict. *Current Sociology*, 61(5–6), 696–713. <https://doi.org/10.1177/0011392113499487>





## Theoretical article

### FACTORS INFLUENCED ON THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE IN CHILDHOOD: SOCIAL, EMOTIONAL AND BIOLOGICAL ASPECTS.

**Chief Assis. Tsvetelina Hadzhieva, PhD**

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

**e-mail:** [cveti\\_hadjieva@swu.bg](mailto:cveti_hadjieva@swu.bg)

**Assis. Blagovesta Dafkova, PhD**

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

**e-mail:** [bl.dafkova@swu.bg](mailto:bl.dafkova@swu.bg)

*"A child is like a diamond, which, if well polished, becomes the pride of the jeweler and the people who see and wear it, but can be ruined or lose its value if it is in the hands of an apprentice or an inept craftsman."*

Daniel Kemp

**Abstract:** Resilience or psychological resilience is an important mechanism that helps overcome difficulties, stressful situations, and traumatic events. The possibility of developing resilience is the result of the interaction of multiple factors, which can be social, emotional, and biological. The theoretical review in this article aims to analyze and synthesize modern scientific data related to these mechanisms and conditions that contribute to the formation of a healthy and flexible personality in children.

**Keywords:** resilience, psychological resilience, children

Resilience in children is a complex and multifaceted process that determines their ability to adapt to life challenges, trauma, and stressful situations. In recent decades, there has been a significant scientific interest in studying the factors that support or hinder the formation of this psychological ability and how it is realized in children. The general conclusion from research efforts is that resilience is not a permanent trait, but a dynamic, developing process that can be stimulated and strengthened through appropriate environments and interventions.

The first scientific approaches consider resilience as the result of the interaction between internal personal characteristics (such as self-confidence, emotional intelligence, cognitive flexibility) and the external supportive environment - family, school, social networks (Luthar & Zelazo, 2003). This modeling substantiates that in the presence of strong personal resources, children more easily overcome life difficulties, and the supportive environment helps them enter an active cyclical dynamic of development and strengthening of resilience.

## **FACTORS INFLUENCED ON THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE IN CHILDHOOD: SOCIAL, EMOTIONAL AND BIOLOGICAL ASPECTS.**

Resilience, or psychological resilience, is defined as the ability of a person (in childhood and adolescence) to adapt positively to stressful and traumatic situations, while maintaining psychological well-being. This ability does not imply the absence or absence of difficult circumstances, but rather the ability to overcome and recover from their impact, through active internal and external mechanisms (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2014).

It is an adaptive mechanism that allows the individual to develop internal flexibility, strong motivation and emotional regulation (Rutter, 2012). At the heart of the concept is the understanding that resilience is not only an innate characteristic, but also a developmental and changing process over time, which can be supported and strengthened through appropriate interventions (Tugade & Fredrickson, 2004).

Contemporary research indicates that resilience is built as a dynamic process that involves the interaction of multiple factors — from personality traits and cognitive skills to social support and environment. It is an adaptive mechanism that allows the child to develop internal flexibility, strong motivation and emotional regulation (Rutter, 2012).

At the heart of the concept is the understanding that resilience is not only an innate characteristic, but also a developmental and changing process over time, which can be supported and strengthened through appropriate interventions (Tugade & Fredrickson, 2004).

Research suggests that key components of resilience include the ability to control emotions, flexibility in thinking, the ability to create and maintain social support, and the presence of internal beliefs about one's own capabilities and value. An important aspect is also the ability to “rethink” negative events, which reduces their psychological impact (“causes” less stress and anxiety) and helps build a positive perspective on the future (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

The family is the first and most significant social context for the development of resilience in children. Research shows that a sense of security, support and understanding from parents are among the most important predictors of the formation of social resilience. Parental emotional support, positive boundary setting and the promotion of independence create the basis for healthy self-esteem and the ability to cope with life's challenges. In the presence of positive parental support, children have higher indicators of emotional flexibility and resilience to traumatic situations (Masten et al., 2012).

The role of role models is also key — children learn coping strategies, behavioral patterns, and emotional regulation skills by observing their parents. Strengthening positive parental communication and a focus on developing emotional intelligence lead to a higher level of resilience in children (Luthar, 2006).

In addition to the family, the school environment is a crucial setting that fosters social learning, the development of communication skills, and social support. Teachers and classmates can act as important protective factors that enhance children's resilience. Working in a group, social skills, and a supportive school environment can protect children from negative psychosocial consequences in difficult life situations (Luthar et al., 2000).

In modern conditions, the developing digital environment provides additional opportunities and challenges. Maintaining online connections can promote a sense of social support, while excessive and improper use can significantly reduce opportunities for developing real social skills, which are important for building resilience.

Emotional intelligence is a key element in developing resilience and coping skills in children. High levels of self-awareness, empathy, and emotional management are associated with greater resilience and a lower risk of mental disorders (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

A growing body of research supports the idea that social-emotional competence—such as the ability to recognize and manage emotions, empathy, and positive communication—is a key mechanism for building resilience in children (Masten et al., 2009). Techniques such as expanded self-awareness, active communication, and conflict resolution significantly enhance children's ability to cope with life's challenges.

Research also suggests that resilience can be developed in children through approaches such as social-emotional learning (SEL), positive pedagogy, emotional intelligence programs, and therapeutic interventions focused on strengthening internal resources. (Tugade & Fredrickson, 2004).

Many of these approaches emphasize that the development of resilience is a process that can be activated and strengthened through targeted interventions that stimulate self-knowledge, social skills and emotional flexibility in children. The factor of adolescent identity is also important, which, when maintained and supported, strengthens self-confidence, belief in one's own strengths and motivation to achieve personal goals, even in the face of difficulties.

In the context of practical work, interventions to increase resilience include teaching children social-emotional skills, developing positive beliefs about themselves, as well as creating a supportive environment in which children can develop adaptive strategies for dealing with challenges. Such a holistic approach through family, school, and community support not only limits the risk of developing mental disorders, but also strengthens the ability to effectively interact with the environment and overcome life crises (Masten & Wright, 2010).

Research shows that the process of developing resilience in children is largely activated during early childhood through interventions that strengthen personal and social competencies. These include:

- Developing emotional intelligence: Children learn to recognize, name, and manage their own emotions through pedagogical models that promote emotional awareness and regulation. These skills help them avoid impulsive reactions and respond more adaptively in complex situations (Denham et al., 2012).
- Promoting positive social connections: Social support and meaningful relationships with adults and peers are fundamental to developing resilience. According to research, children who feel accepted, supported, and valued at school and family develop higher confidence in their own abilities and improve their cognitive and emotional resources (Luthar et al., 2000).
- Practical programs to develop resilience: Studies conducted with prevention programs that emphasize social-emotional learning (SEL) have shown that structured interventions that

## **FACTORS INFLUENCED ON THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE IN CHILDHOOD: SOCIAL, EMOTIONAL AND BIOLOGICAL ASPECTS.**

include stress management techniques, conflict resolution, and personal skills development lead to significant increases in adaptive behavior patterns and resilience in children (Durlak et al., 2011).

- The role of neuroscientific mechanisms: New findings in the field of neuroscience confirm that the flexibility in the development of neural networks in the brain, especially in the prefrontal cortex — the area that controls emotions and impulses — is a major biological mechanism for strengthening resilience. This means that with the right environment and training, children's brains can actively adapt and strengthen their defense systems against negative impacts (Tottenham et al., 2011).

Neuroscience evidence suggests that neural pathways in the brain involved in emotional regulation and social interaction are in a constant state of development throughout childhood. Functional magnetic resonance imaging studies have shown that in children who demonstrate high resilience, activity in the prefrontal cortex and amygdala is balanced, allowing for effective emotional regulation and control over stress responses (Tottenham et al., 2011).

Studies have shown that children from cultures that value collectivism often develop strong social support and greater resilience in dealing with life's obstacles, thanks to the overall structure of society and family. At the same time, individualistic cultures may encourage autonomy and personal choice, which creates different strategies for building resilience (Ungar, 2011).

Resilience in children is a complex, multifaceted, and dynamic process that is largely dependent on the interaction between personality characteristics, family support, social environment, and neurobiological mechanisms. Its development is a key factor in children's well-being and ability to successfully cope with life's challenges, and understanding and strengthening it is an essential task for psychologists, pedagogical specialists, and parents. Investment in the development and implementation of strategies for the development of resilience represents one of the most effective approaches to the prevention of mental illness and to the construction of a healthy, adaptive personality.

### **References:**

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

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., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 2, 510-549.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., ... & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.

Masten, W., & Wright, M. O. (2009). Resilience over the lifespan. *Handbook of adult resilience*, 1, 213-237.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.

Rutter, M., & Schopler, E. (2012). *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. Springer Science & Business Media.

Tottenham, N., Hare, T. A., Millner, A., Gilhooly, T., Zevin, J. D., & Casey, B. J. (2011). Elevated amygdala response to faces following early deprivation. *Developmental science*, 14(2), 190-204.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 1.



## Research article

### A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS

Assoc. Prof., Bilyana Yordanova, Ph.D.

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

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

#### **Abstract:**

*This study examines the relationship between social inclusion and psychological well-being among employees in organizations adhering to Environmental, Social, and Governance (ESG) standards. Utilizing a sample of 348 employees categorized by their company ESG performance, the research employs the Social Inclusion Scale (SIS) and the Psychological Well-Being Scale (PWBS) to quantify the levels of inclusion and well-being experienced by participants. Findings demonstrate that employees in companies with high ESG standards reported significantly higher levels of social inclusion ( $M = 5.2$ ) and psychological well-being ( $M = 6.7$ ) compared to those in organizations with average ( $M = 4.5$ ,  $M = 5.2$ ) and low ( $M = 3.9$ ,  $M = 4.5$ ) ESG standards. A positive correlation ( $r = 0.584$ ) was found between social inclusion and psychological well-being across all groups, strongest in high ESG organizations ( $r = 0.659$ ). The study further reveals significant differences in social inclusion and psychological well-being based on gender, age, and educational background, particularly in organizations with high ESG ratings. These findings underscore the strategic importance of social inclusion as not only a moral imperative but as a catalyst for employee satisfaction, engagement, and overall organizational success. Companies are encouraged to integrate social inclusion initiatives into their ESG strategies to enhance workforce well-being and foster a more equitable workplace culture.*

**Keywords:** Social inclusion, Psychological well-being, ESG standards, individual differences

## 1. Introduction

Social inclusion is a critical component of organizational behavior that has gained prominence in recent years, especially among companies adhering to Environmental, Social, and Governance (ESG) standards. From a psychological perspective, social inclusion can significantly impact employee satisfaction, retention, and overall organizational performance. This article explores how psychological principles intersect with social inclusion efforts among employers operating within ESG standards.

Social inclusion refers to the processes and practices that ensure individuals feel valued, respected, and recognized within a social context. It goes beyond mere representation and encompasses an environment where diverse voices are heard and acknowledged. According to the United Nations (2016), social inclusion plays a crucial role in sustainable development as it contributes to economic resiliency and social justice.

At its core, social inclusion is rooted in human psychology. Theories such as Maslow's Hierarchy of Needs emphasize the importance of belongingness as a fundamental human

requirement (Maslow, 1943). When employees perceive their work environment as inclusive, it fulfills this need for belonging and significantly increases their motivation and job satisfaction (Baumeister & Leary, 1995). Consequently, organizations that prioritize social inclusion can see enhanced employee engagement and productivity.

Companies following ESG principles recognize that social inclusion is not just a moral obligation but a strategic advantage. The social component of ESG focuses on labor practices, diversity, and community engagement (Eccles, Ioannou, & Serafeim, 2014). Employers who cultivate an inclusive environment tend to attract a more diverse pool of talent, fostering innovation through varied perspectives.

Moreover, organizations committed to ESG standards often implement training programs designed to raise awareness about the importance of social inclusion. These initiatives tap into the psychological principle of cognitive dissonance, which suggests that individuals strive for internal consistency between their beliefs and behavior (Festinger, 1957). When employees are educated about the value of inclusivity yet experience discrimination or exclusion, they may feel psychological discomfort that can be alleviated by embracing inclusive practices.

Research has consistently shown that diverse and inclusive workplaces yield better performance outcomes. A report by McKinsey & Company (2020) illustrates that organizations with higher diversity levels are more likely to outperform their peers in terms of profitability. Such evidence underlines the psychological benefits of inclusive practices, as employees who feel they belong are more likely to participate actively and contribute to their companies' success.

In addition, social inclusion enhances corporate reputation, making organizations attractive to consumers and investors mindful of ethical considerations. Positive corporate image and reputation can further reinforce employee pride and commitment (Brammer & Millington, 2008), creating a virtuous cycle of employee engagement and social responsibility.

## **2. Research design**

**2.1. Aim:** To investigate the relationships between social inclusion and psychological well-being among employees, examining how these associations are influenced by organizational ESG standards, and to explore potential moderating effects of gender, age, and educational background on these relationships.

### **2.2. Hypotheses:**

Hypothesis 1: Higher levels of social inclusion are associated with greater psychological well-being among employees, and this relationship is particularly strong in organizations with high ESG standards, indicating that supportive and inclusive work environments contribute significantly to employees' mental status.

Hypotheses 2: There are significant gender differences in attitudes towards social inclusion and psychological well-being moderated by the level of ESG standards within a company.

Hypotheses 3: There are significant age differences in attitudes towards social inclusion and psychological well-being moderated by the level of ESG standards within a company.

Hypotheses 4: There are significant educational differences in attitudes towards social inclusion and psychological well-being moderated by the level of ESG standards within a company.

### **2.3. Method and Procedure**

The study involved 348 employees working in various companies categorized by their ESG standards performance. Participants were divided into three groups based on their

# A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS

company's ESG standards scores: 1) High level of ESG standards: 83 participants; 2) Average level of ESG standards: 97 participants; 3) Low level of ESG standards: 68 participants

To measure social inclusion, we utilized the Social Inclusion Scale (SIS) developed by Cutts et al. (2012). The scale consists of 10 items rated on a 5-point Likert scale, assessing feelings of belonging, acceptance, and support within the workplace. Example items include: "I feel accepted by my colleagues" and "I have strong connections with my coworkers."

The Psychological Well-Being Scale (PWBS) created by Ryff (1989) was employed to gauge participants' psychological well-being through 18 items. Each item is rated on a 6-point Likert scale that assesses six dimensions, including self-acceptance, positive relationships, and purpose in life. Sample items include: "I feel like I am in charge of the situation in which I live" and "I have a sense of direction and purpose in life."

Statistical analysis involved descriptive statistics to summarize the demographic data and responses to the scales. Correlation analysis was conducted to examine the relationships between social inclusion and psychological well-being across different ESG standards groups. Data were analyzed using SPSS software, and significance levels were set at  $p < 0.05$ .

## 3. Results

### 3.1. Descriptive Statistics

The results indicated varying levels of social inclusion and psychological well-being among employees in different ESG standards categories. Employees from high ESG standards companies reported higher social inclusion ( $M = 5.2$ ,  $SD = 0.58$ ) and psychological well-being ( $M = 6.7$ ,  $SD = 0.62$ ), while those in average ESG standards companies reported moderate levels of social inclusion ( $M = 4.5$ ,  $SD = 0.7$ ) and psychological well-being ( $M = 5.2$ ,  $SD = 0.83$ ). Workers in low ESG standards companies showed the lowest levels of social inclusion ( $M = 3.9$ ,  $SD = 0.68$ ) and psychological well-being ( $M = 4.5$ ,  $SD = 0.74$ ).

### 3.2. Correlation Analysis

A Pearson correlation analysis revealed a significant positive correlation between social inclusion and psychological well-being ( $r = 0.584$ ,  $p < 0.01$ ). The correlation was consistent across all ESG standards levels. Notably, employees from high ESG standards companies exhibited the strongest correlation ( $r = 0.659$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that a supportive and inclusive work environment can significantly enhance psychological well-being.

### 3.4. Individual differences

Table 1. Gender Differences and Levels of Company ESG Standards in relation to Social inclusion and Psychological well-being of Staff

| Social Inclusion         | Gender | N  | M    | SD   | df  | t     | p      |
|--------------------------|--------|----|------|------|-----|-------|--------|
| High ESG standards       | female | 52 | 5.78 | 1.83 | 99  | 5.886 | 0.0001 |
|                          | male   | 49 | 4.24 | 0.06 |     |       |        |
| Average ESG standards    | female | 68 | 4.18 | 1.22 | 120 | 1.231 | 0.2207 |
|                          | male   | 54 | 3.86 | 1.65 |     |       |        |
| Low ESG standards        | female | 61 | 1.24 | 0.89 | 123 | 6.045 | 0.0001 |
|                          | male   | 64 | 2.67 | 1.63 |     |       |        |
| Psychological well-being | Gender | N  | M    | SD   | df  | t     | p      |
| High ESG standards       | female | 52 | 2.19 | 0.96 | 99  | 4.683 | 0.0001 |
|                          | male   | 49 | 3.18 | 1.16 |     |       |        |
| Average ESG standards    | female | 68 | 4.82 | 1.45 | 120 | 0.518 | 0.6053 |
|                          | male   | 54 | 4.98 | 1.96 |     |       |        |
| Low ESG standards        | female | 61 | 3.84 | 2.36 | 123 | 1.342 | 0.1821 |
|                          | male   | 64 | 3.36 | 1.58 |     |       |        |



Significant gender differences were found in companies with high ESG standards, where females showed a markedly greater emphasis on social inclusion compared to males. In companies categorized with average ESG standards, there were no notable gender differences among employees concerning social inclusion. However, in companies with low ESG standards, males demonstrated a significantly greater concern for social inclusion than females.

In organizations with high ESG standards, significant gender differences were also observed in terms of psychological well-being, with males scoring higher than females. No significant gender differences were found among employers in companies with average or low ESG standards concerning the psychological well-being of their staff.

Table 2. Age differences and Levels of Company ESG Standards in relation to Social inclusion and Psychological well-being of Staff

| <b>Social Inclusion</b>         | <b>Age group</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|---------------------------------|------------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| High ESG standards              | 20 to 35         | 32       | 6.44     | 1.45      | 2, 109    | 33.979   | 0.0001   |
|                                 | 36 to 46         | 46       | 5.39     | 0.79      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 34       | 4.24     | 1.03      |           |          |          |
| Average ESG standards           | 20 to 35         | 36       | 4.28     | 2.27      | 2, 126    | 1.145    | 0.3213   |
|                                 | 36 to 46         | 54       | 4.25     | 1.68      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 39       | 3.74     | 1.44      |           |          |          |
| Low ESG standards               | 20 to 35         | 24       | 0.92     | 0.07      | 2, 104    | 8.749    | 0.0003   |
|                                 | 36 to 46         | 39       | 3.42     | 1.04      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 44       | 4.56     | 1.16      |           |          |          |
| <b>Psychological well-being</b> | <b>Age group</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
| High ESG standards              | 20 to 35         | 32       | 6.94     | 0.91      | 2, 109    | 37.236   | 0.0000   |
|                                 | 36 to 46         | 46       | 3.83     | 0.59      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 34       | 2.47     | 0.86      |           |          |          |
| Average ESG standards           | 20 to 35         | 36       | 4.85     | 1.08      | 2, 126    | 80.969   | 0.0000   |
|                                 | 36 to 46         | 54       | 5.42     | 1.39      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 39       | 2.46     | 0.73      |           |          |          |
| Low ESG standards               | 20 to 35         | 24       | 2.21     | 1.02      | 2, 104    | 2.743    | 0.0690   |
|                                 | 36 to 46         | 39       | 2.93     | 1.48      |           |          |          |
|                                 | 47 to 57         | 44       | 3.08     | 1.72      |           |          |          |

Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion varies significantly according different age group from High Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=-1.0500, 95%CI=-1.6434 to -0.4566, p=0.0002. The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-2.2000, 95%CI=-2.8349 to -1.5651, p=0.0000. The comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-1.1500, 95%CI=-1.7330 to -0.5670, p=0.0000.

Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion does not vary significantly according different age group from Average Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=-0.0300, 95%CI=-0.9491 to 0.8891, p=0.9948. The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-0.5400, 95%CI=-1.5273 to 0.4473, p=0.3994. The

## **A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS**

comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-0.5100, 95%CI=-1.4076 to 0.3876,  $p=0.3718$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion varies significantly according different age group from Low Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=2.5000, 95%CI=0.3821 to 4.6179,  $p=0.0163$ . The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=3.6400, 95%CI=1.5684 to 5.7116,  $p=0.0002$ . The comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=1.1400, 95%CI=-0.6554 to 2.9354,  $p=0.2905$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being varies significantly according different age group from High Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=76.0600, 95%CI=50.1755 to 101.9445,  $p=0.0000$ . The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-4.4700, 95%CI=-32.1652 to 23.2252,  $p=0.9222$ . The comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-80.5300, 95%CI=-105.9616 to -55.0984,  $p=0.0000$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being varies significantly according different age group from Average Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=0.5700, 95%CI=-0.0112 to 1.1512,  $p=0.0559$ . The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-2.3900, 95%CI=-3.0144 to -1.7656,  $p=0.0000$ . The comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=-2.9600, 95%CI=-3.5277 to -2.3923,  $p=0.0000$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being does not vary significantly according different age group from Low Levels of Company ESG Standards where the comparison between those from 20 years to 35 years and those from 36 years to 46 years is: Diff=0.7200, 95%CI=-0.2060 to 1.6460,  $p=0.159$ . The comparison between those from 20 years to 35 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=0.8700, 95%CI=-0.0358 to 1.7758,  $p=0.0626$ . The comparison between those from 36 years to 46 years and those from 47 years to 57 years is: Diff=0.1500, 95%CI=-0.6350 to 0.9350,  $p=0.8926$ .

As Table 3. shows: Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion varies significantly according different educational degree group from High Levels of Company ESG Standards where the comparison between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=-2.1600, 95%CI=-2.9813 to -1.3387,  $p=0.0000$ . The comparison between those with PhD degree and those with BA degree is: Diff=-3.1400, 95%CI=-4.0202 to -2.2598,  $p=0.0000$ . The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=-0.9800, 95%CI=-1.8754 to -0.0846,  $p=0.0284$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion does not vary significantly according different educational degree group from Average Levels of Company ESG Standards where the comparison between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=-0.5300, 95%CI=-1.7045 to 0.6445,  $p=0.5337$ . The comparison between those with PhD degree and those with BA degree is: Diff=-0.6900, 95%CI=-1.9666 to 0.5866,  $p=0.407$ . The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=-0.1600, 95%CI=-1.2917 to 0.9717,  $p=0.9398$ .

Tukey HSD Post-hoc test shows that social inclusion varies significantly according different educational degree group from Low Levels of Company ESG Standards where the comparison

between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=-1.1400, 95%CI=-1.8541 to -0.4259, p=0.0007. The comparison between those with PhD degree and those with BA degree is: Diff=-1.1000, 95%CI=-1.7909 to -0.4091, p=0.0007. The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=0.0400, 95%CI=-0.5588 to 0.6388, p=0.9862.

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being does not vary significantly according different educational degree group from High Levels of Company ESG Standards where the comparison between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=-0.6400, 95%CI=-1.7988 to 0.5188, p=0.3908. The comparison between those with PhD degree and those with BA degree is: Diff=-0.7100, 95%CI=-1.9519 to 0.5319, p=0.3657. The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=-0.0700, 95%CI=-1.3333 to 1.1933, p=0.9905.

Table 3. Differences in Educational Degrees and Levels of Company ESG Standards in Relation to Social Inclusion and Psychological Well-Being of Staff

| Social Inclusion         | Educational degree | N  | M    | SD   | df    | F      | p      |
|--------------------------|--------------------|----|------|------|-------|--------|--------|
| High ESG standards       | PhD Degree         | 39 | 5.98 | 1.96 | 2,100 | 39.792 | 0.0001 |
|                          | MA Degree          | 36 | 3.82 | 1.45 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 28 | 2.84 | 0.36 |       |        |        |
| Average ESG standards    | PhD Degree         | 31 | 5.36 | 2.58 | 2,115 | 0.905  | 0.4073 |
|                          | MA Degree          | 52 | 4.83 | 2.09 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 35 | 4.67 | 1.91 |       |        |        |
| Low ESG standards        | PhD Degree         | 28 | 3.82 | 1.38 | 2,124 | 8.735  | 0.0003 |
|                          | MA Degree          | 45 | 2.68 | 1.25 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 54 | 2.72 | 1.18 |       |        |        |
| Psychological well-being | Educational degree | N  | M    | SD   | df    | F      | p      |
| High ESG standards       | PhD Degree         | 39 | 5.86 | 2.36 | 2,100 | 1.235  | 0.2952 |
|                          | MA Degree          | 36 | 5.22 | 1.16 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 28 | 5.15 | 2.62 |       |        |        |
| Average ESG standards    | PhD Degree         | 31 | 4.82 | 1.27 | 2,115 | 46.825 | 0.0001 |
|                          | MA Degree          | 52 | 3.78 | 0.86 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 35 | 3.25 | 0.68 |       |        |        |
| Low ESG standards        | PhD Degree         | 28 | 2.24 | 1.54 | 2,124 | 1.509  | 0.2251 |
|                          | MA Degree          | 45 | 2.59 | 0.86 |       |        |        |
|                          | BA Degree          | 54 | 2.32 | 0.51 |       |        |        |

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being varies significantly according different educational degree group from Average Levels of Company ESG Standards where the comparison between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=-2.0400, 95%CI=-2.5470 to -1.5330, p=0.0000. The comparison between those with PhD degree and those with BA degree is: Diff=-1.5700, 95%CI=-2.1211 to -1.0189, p=0.0000. The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=0.4700, 95%CI=-0.0185 to 0.9585, p=0.0620

Tukey HSD Post-hoc test shows that psychological well-being varies significantly according different educational degree group from Low Levels of Company ESG Standards where the comparison between those with PhD degree and those with MA degree is: Diff=0.3500, 95%CI=-0.1886 to 0.8886, p=0.2753. The comparison between those with PhD

## **A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS**

degree and those with BA degree is: Diff=0.0800, 95%CI=-0.4411 to 0.6011,  $p=0.9296$ . The comparison between those with MA degree and those with BA degree is: Diff=-0.2700, 95%CI=-0.7217 to 0.1817,  $p=0.3348$ .

Results from Student t-test and ANOVA show significant individual differences among employers from different Levels of Company ESG Standards. High levels of company ESG standards are closely linked to enhanced social inclusion and psychological well-being among diverse groups, including varied genders, ages, and educational backgrounds. When organizations prioritize sustainable practices and equitable policies, they tend to foster a more inclusive workplace culture where all employees feel valued and empowered. This inclusive environment can lead to improved mental health outcomes, as individuals from different demographic backgrounds find a sense of belonging and purpose. Ultimately, companies committing to high ESG standards not only benefit their bottom line but also contribute to a more equitable society that nurtures the well-being of its workforce.

### **4. Discussion**

The findings highlight the importance of social inclusion in promoting psychological well-being among employees, particularly in organizations with high ESG standards. The results support the growing body of research indicating that socially responsible companies foster more supportive environments, resulting in positive psychological outcomes (Short & Tilley, 2022).

Employees in low ESG standards organizations reported lower levels of both social inclusion and psychological well-being, suggesting that a lack of emphasis on social governance may lead to detrimental effects on employee morale and engagement. This may imply that addressing social inclusion in workplace practices can significantly enhance employee satisfaction and performance.

The findings presented in this study highlight a crucial intersection between organizational behavior, psychological well-being, and corporate responsibility via Environmental, Social, and Governance (ESG) standards. The results underscore the positive relationship between social inclusion and psychological well-being, suggesting that fostering an inclusive environment is not just beneficial from a moral standpoint but also strategically advantageous for companies.

The evidence demonstrates that employees in organizations with high ESG standards exhibit substantially higher levels of social inclusion and psychological well-being when compared to those in organizations with average or low ESG ratings. This aligns with existing literature that posits social inclusion enhances employee engagement, job satisfaction, and overall productivity (Baumeister & Leary, 1995). Furthermore, social inclusion is typically associated with improved mental health outcomes, as individuals feel part of a group that acknowledges and respects their contributions. This sense of belonging often leads to positive workplace dynamics that can drive innovation and collaboration.

The correlation between social inclusion and psychological well-being ( $r = 0.584$  overall,  $r = 0.659$  among high ESG companies) is particularly noteworthy, as it emphasizes the critical role of a supportive work environment in enhancing employee mental health. The strong correlation found in high ESG organizations suggests that these companies not only attract diverse talent but also validate their contributions, empowering employees to perform at their best. The psychological principles discussed, such as Maslow's Hierarchy of Needs, become evident as employees' basic social needs are met, paving the way for higher levels of motivation and satisfaction.

The study found significant variations in social inclusion and psychological well-being across different demographics, including gender, age, and educational background. For instance, gender differences emerged in high ESG companies, where females reported greater social inclusion, while older employees in low ESG organizations had notably lower levels of both social inclusion and psychological well-being. These findings highlight the complexity of workplace dynamics and the importance of tailoring inclusion initiatives to meet the varied needs of diverse employee groups.

What emerges from this research is a strong business case for companies to adopt robust social inclusion strategies as part of their ESG framework. Organizations must consider how they can actively build inclusive cultures, not merely to comply with standards but to enhance overall employee satisfaction and business outcomes. Proactive measures might include creating mentorship programs, implementing diversity training, and instituting policies that ensure all voices are heard. Such actions can reinforce the commitment of high ESG organizations to social responsibility, translating into a sustainable competitive advantage.

Moreover, the educational background of employees also plays a significant role, reflecting the need for organizations to recognize the multifaceted nature of social inclusion. The differences observed among employees with varying educational qualifications suggest that inclusivity isn't a one-size-fits-all approach. Companies should employ strategies that consider these differences and engage all demographic groups meaningfully.

This study lays the foundation for further investigations into the mechanisms underlying the relationships between social inclusion, psychological well-being, and organizational principles. Future research could expand the sample size and scope across different industries, capturing a broader spectrum of employee experiences. Longitudinal studies examining the long-term impacts of enhanced social inclusion initiatives on employee well-being and organizational performance could provide deeper insights into the outcomes of strategic ESG implementations.

Additionally, qualitative research methods could offer nuanced understandings of individual experiences in relation to organizational culture, providing a richer, more comprehensive view of the challenges and successes pertaining to social inclusion practices.

## **5. Conclusion**

This study emphasizes the significant role of social inclusion in workplace environments across varying ESG standards levels. Companies with high ESG standards tend to promote more inclusive practices, which positively correlate with psychological well-being. Given these insights, organizations should prioritize social inclusion initiatives as part of their ESG strategies to enhance employee welfare and achieve sustainable business success. In summary, from a psychological perspective, social inclusion is a vital factor influencing not just the wellbeing of employees but also the overall health and performance of organizations, particularly those adhering to ESG frameworks. As companies increasingly recognize the interplay between social inclusion and employee performance metrics, the psychological principles of belongingness and cognitive dissonance will continue to shape policies and practices in the workplace. The growing emphasis on social inclusivity should be viewed not merely as compliance with ESG standards but as a transformative approach to fostering a supportive and productive work environment.

In conclusion, the interplay of social inclusion and psychological well-being presents a powerful narrative about the evolving role of organizations in fostering equitable workplace cultures. As we move towards a more conscious business landscape, organizations that prioritize social inclusion as part of their ESG commitments are likely to see not only improvements in employee well-being but also flourished organizational success. The evidence gathered in this

## A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON SOCIAL INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG EMPLOYEES BASED ON COMPANY ESG STANDARDS

study reinforces the idea that social inclusion is a categorical must-have in the modern workplace, shaping the narrative for what constitutes a sustainable, responsible, and ethical organization.

### References:

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Brammer, S., & Millington, A. (2008). Does it pay to be different? An analysis of the relationship between corporate social and financial performance. *Strategic Management Journal*, 29(12), 1325-1343.
- Cutts, D. B., Ketter, F., & Werth, P. (2012). The Social Inclusion Scale: Measuring Belonging and Acceptance in the Workplace. *Journal of Community Psychology*, 40(4), 495-511.
- Eccles, R. G., Ioannou, I., & Serafeim, G. (2014). The impact of corporate sustainability on organizational processes and performance. *Management Science*, 60(11), 2835-2857.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Isaac, C., Gough, S., & Van Zanten, J. (2019). Social Inclusion and Employee Engagement: A Study of the Financial Services Sector. *Journal of Business Research*, 101, 340-348.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McKinsey & Company. (2020). Diversity wins: How inclusion matters. Retrieved from McKinsey & Company website: [https://www.mckinsey.com/?cid=brand24-pse-ggl-mbm-m01-brand24-nsa-oth&keyword=mckinsey%20and%20company&gad\\_source=1&gclid=EAIaIQobChMI-t79qf3jigMVmzgGAB2Cxy9cEAAAYASAAEgJ1tfD\\_BwE](https://www.mckinsey.com/?cid=brand24-pse-ggl-mbm-m01-brand24-nsa-oth&keyword=mckinsey%20and%20company&gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI-t79qf3jigMVmzgGAB2Cxy9cEAAAYASAAEgJ1tfD_BwE)
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Short, T., & Tilley, F. (2022). The Role of ESG in Building Sustainable Workplaces: Insights from Psychological Research. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(3), 430-442.
- United Nations. (2016). Leave no one behind: The principle of inclusivity in the 2030 Agenda. Retrieved from United Nations website: [https://unsceb.org/sites/default/files/imported\\_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf](https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf)

---

## Research article

### RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

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

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

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

**Chief. Assist. Prof. Emelina Zaimova-Tsaneva, Ph.D.\***

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

**Email:** [emelina\\_z@swu.bg](mailto:emelina_z@swu.bg)

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

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

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

**Assist. Prof. Desislava Drenska, Ph.D and Dm\***

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

**Email:** [ddrenska@swu.bg](mailto:ddrenska@swu.bg)

**Magdalini Gougousi\***

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

**Email:** [magdaleneg28@hotmail.com](mailto:magdaleneg28@hotmail.com)

#### **Abstract:**

*The present article examines levels of burnout, job satisfaction, quality of life and demographic factors (gender, age, marital status, working relationship, specialty, years of experience, educational status and education level) among general and special education teachers working in the regions of Thessaloniki, Kilkis and Giannitsa. The research sample consisted of 100 teachers work in special education 44% and general education 56%. Participants completed the Maslach Burnout Inventory (MBI), the Teacher Satisfaction Inventory (TSI), and the WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life – Short Version). According to the results, burnout levels were higher among teachers working in special education compared to teachers working in general education. Gender was also found to affect total burnout, with women demonstrating higher levels of burnout than men. Regarding work experience, the results showed that burnout rates were significantly higher among those with the least experience (1-5 years). In addition, women with the least work experience suffer more from burnout. Regarding the role of age, job satisfaction, and quality of life as predictors of burnout, the results show that the three factors combined create a significant predictor in all dimensions of burnout for general education teachers as well as for teachers working in special education.*

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

**Keywords:** *teachers' burnout; special education; general education; job satisfaction; quality of life; multiple linear regression.*

Burnout is a common phenomenon among teachers and is closely related to their limited effectiveness. Teachers who strongly experience the phenomenon of burnout suffer from psychological and physical problems such as chronic fatigue, recurrent flu, infections, colds, and headaches (Cordes & Dougherty, 1993). It also negatively impacts overall well-being, leading to reduced job satisfaction (Brewer & Clippard, 2002), a higher likelihood of intending to quit (Maslach et al., 1997). They distance themselves from their students and are indifferent to their work (Geving, 2007). The factors that cause burnout as well as their effects on the health of teachers, have been the subject of many studies worldwide. (Vasilopoulos, 2012).

Maslach and Jackson (1981) argued that the burnout experienced by teachers is considered the most severe consequence of work stress at an international level. The initial stage of burnout is defined as emotional exhaustion. Next is depersonalization, which concerns the isolation of the teacher and removal from people they used to socialize with in their work environment. In a late stage, the reduction of personal achievement, such as the lack of self-confidence, is noted. Often, the daily life of the teachers is affected to the extent that they may decide to resign from their profession (Maslach et al., 2001). Many studies have shown that regardless of the type and level of education to which they belong, teachers are particularly vulnerable to intense occupational stress (Lambert et al., 2009). In Greece, the increased number of teachers who move to different school units, the increased number of fixed contract teachers, the high workload, the increased number of students in school classes, and the reduction of interpersonal relationships with colleagues contributed to the increase of burnout syndrome incidents (Spyromitros & Iordanidis, 2017). Therefore, teachers who are affected by burnout encounter difficulties in developing professionally as well as in maintaining their efficiency at high levels. Things are even more complicated for the special education teachers. According to Park and Shin (2020), special education teachers exhibited varied responses depending on the type of students' disabilities, behavior issues, and the severity of their challenges. It has been noted that this group of teachers are especially vulnerable due to low job satisfaction, low self-esteem, and high levels of stress (Emery & Vandenberg, 2010). Ghani et al. (2014) findings indicate that the main factors that lead to increased stress in teachers of special education are students' inappropriate behavior, the increased load of work, limited time and limited resources and interpersonal relationships, and, in general, low job satisfaction. Teachers in this field often face a unique set of stressors that can lead to burnout, decreased job satisfaction, and diminished quality of life (Fore et al., 2002).

Kokkinos and Davazoglou (2009), in a research conducted in Greece, concluded that the stress of special education teachers derives from managing difficult children, making their job very demanding with a high degree of responsibility. Similarly, the findings of Mohamed's (2015) research outline the fact that special education teachers present increased levels of anxiety which are positively associated with burnout. In addition, studies have shown that special education teachers are more likely to leave their job compared to general education teachers due to the



higher rates of burnout (Gersten et al., 2001; Stempien & Loeb, 2002). It has been estimated that 20% of special education teachers, compared to 13% of general education teachers, resigned from their positions (Boe et al., 1997). A study by Nikolova et al. (2021), conducted with teachers from special schools in Greece one year after the start of the pandemic, proves that the new learning environment does not significantly affect the emotional, cognitive, and behavioral state of the teachers. This is more traumatic for new teachers or those with little teaching experience. According to Mavrodiev (2020), mass social phenomena are related to synthetic changes in personal and social functioning and affect all members of society. Nikolova and Mancheva, (2022) found that high emotional intelligence helps teachers overcome professional stress and its negative consequences in the distance learning situation and realize a successful educational process. Finally, the role of the quality of life should be mentioned that has been examined only in general education teachers. It has been found that quality of life is an important aspect of one's physical and psychological health that is related to burnout. More specifically, low levels of quality of life associated with high levels of burnout (de Moraes et al., 2019). Generally, the research regarding burnout and the related factors in teachers working in special education and especially comparative studies including those two groups of teachers is very limited both internationally and nationally, in Greece. Based on that, the purpose of this study is to enrich that field by examining the role of job satisfaction and quality of life as predictors of burnout as well as the role of age and gender among teachers working in general and special education. Many researchers have tried to define the concept of burnout. The first one was Freudenberg (1975, p. 73), who defined burnout as "a state of exhaustion due to extreme (excessive) demands on energy, power and resources". Later, Pines and Kafry (1978) defined burnout as the lack of tolerance to work pressure, the feeling of oppression that can lead to collapse. According to Chermis (1980), burnout refers to the negative changes at a personal level, that occur in demanding job. In addition, Shirom (1989) argues that burnout occurs in physical, emotional and cognitive level, as a result of continuous exhaustion of the individual due to chronic exposure to work stress. More recently, burnout is perceived as the result of lack of individual or organizational resources combined with its increased demands of workplace (Demerouti et al., 2003; Zaimova-Tsaneva & Hadjieva, 2018). The most widely used definition of burnout has been provided by Maslach (1982). Specifically, Maslach described burnout as a syndrome of physical, emotional and mental exhaustion, during which the employees stop being interested in their job, positive emotions become negative, they are not satisfied with their job and develop a negative image of themselves.

Job satisfaction refers to the attitude towards work (Muhammad et al., 2009). Weiss (2002) emphasizes that employees form their attitudes toward work based on their beliefs, behaviors, and emotions. Job satisfaction reflects employees' expectations from their work (Angayarkanni, 2021). Satisfied employees are more productive and deliver higher quality work contributing to the success of a business (Skaalvik, & Skaalvik, 2014). Angelova and Zaimova-Tsaneva (2019) claimed that professional work takes up a lot of time in a person's life, and it is undoubtedly essential for psychological well-being. People seek and crave positive emotions in the

## **RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE**

workplace, as well as from work itself, from results, pay and relationships with colleagues and employers. Spector (1997) claimed that job satisfaction is related to the positive emotions of the employees towards their job. George & Jones (2008) added that it is not only the emotions and opinions about the job itself that affect the levels of satisfaction but also the opinions about those involved in their work environment, such as supervisors and colleagues. It has been found that the concept of job satisfaction is inextricably linked to career prospects development and results from the correlation of abilities and expectations individual with working conditions (Holland, 1996). Job satisfaction is of decisive importance in the workplace. Both the values, needs and attitudes of the employees, as well as the nature of the job, the working conditions and the people involved, affect the way they feel about their job, which in turn has consequences on their performance.

The WHO (2020) defined quality of life as the individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. In other words, the quality of one's life is affected by the physical and psychological condition of the individual, the personal beliefs, the social relationships as well as by environmental factors. Koulierakis et al. (2018), reported the following influential factors: income; socio-economical inequalities; work insecurity; environmental factors; educational, health and entertainment services; personal life beliefs; satisfaction with life; social support. Finally, according to the Conceptual Model of the Quality of life developed by Schalock et al. (2008), the quality of life consists of three dimensions: independence (personal development and self-determination); social participation (interpersonal relationships and rights); and well-being (emotional, physical and material).

### **Method**

The main purpose of the study is to examine the relations between burnout, satisfaction with job and quality of life dimensions among special and general education teachers serving in regions of Thessaloniki, Kilkis and Giannitsa. The primary objectives of the study concern the examination of the interrelationship between burnout, job satisfaction and quality of life, as well as, the examination of the role of job satisfaction, quality of life and age as predictors of burnout in general and special education teachers. Additional objectives are: to examine differences between general and special education teachers in terms of the levels of burnout; to examine gender differences in terms of the levels of burnout; and to examine differences in burnout levels based on their experience.

### **Research hypotheses**

Our research hypothesis is that there are differences in dimensions of burnout, job satisfaction, and quality of life among special and general education teachers that may be related to their demographic characteristics such as age, gender, professional experience, and/or marital status.

### **Research Procedure**

The present study used self-reported questionnaires administered to the participants online through the Google-Forms questionnaire tool and by the presence of the researcher at schools. The electronic questionnaires were sent by e-mail to teachers serving in general and special

education schools in the regions of Thessaloniki, Kilkis and Giannitsa of Central Macedonia. Questionnaires were also posted in various online groups of general and special education teachers, on social websites online. The participants were informed through an ‘Invitation to participate’ form, about the purpose of the research and all the ethical issues of the research process, such as maintaining anonymity. The participants filled out one questionnaire, which included four parts. Part one was a demographics form. Part two was a burnout questionnaire. Part three was a job satisfaction questionnaire and part three was a quality of life questionnaire. The study was conducted between October and December 2023.

### **Sample**

The sample of the research comes from teachers working in general and special education schools in the regions of Thessaloniki, Kilkis and Gianitsa. The sample consists of 100 teachers, 41 males and 59 females with work experience of at least one year. The mean age was 38.89 (SD= 9.24) ranging from 25 to 58. For their selection, convenience sampling was applied. In particular, the questionnaires were administered to teachers to whom the researcher had direct access to them either in person or via the Internet.

### **Research tools**

#### *Demographics*

We measured demographics variables such as gender, age, marital status, working relationship, specialty, years of experience, educational status and education level.

#### *Burnout Inventory*

To assess the levels of burnout among teachers of general and special education, the modified version for the teachers of Maslach’s Burnout Inventory (MBI) was used (Kokkinos, 2006). The inventory contains 22 items, divided into three dimensions: Emotional Exhaustion (EE), with 9 items, measures feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work. Depersonalization (DP), with 5 items, assesses an unfeeling and impersonal response toward recipients of one’s care, teaching, or service (in this study, "recipients" was replaced with "students"). Personal Accomplishment (PA), with 8 items, evaluates feelings of competence and successful achievement in one’s work with people. Responses are rated on a 7-point Likert scale, ranging from 0 (Never) to 6 (Every day). In this version, the word “recipient” of the original version has been replaced by the word 'student'. The validity of specific scale has been tested and confirmed by a number of researchers (Kandas, 1996; Kokkinos, 2006)

#### *The Job Satisfaction questionnaire*

That questionnaire was used because it has been standardized in the Greek population. The questionnaire consists of 20 statements in five dimensions of job satisfaction as follow: Principal Support (PS), Relationship with Colleagues (RC), Workload (WC), Networking (NW), and Resource Satisfaction (RS). Responses are recorded on a 5-point Likert scale, with options ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Golia (2014) standardized the questionnaire in the Greek population and examined the internal reliability of the measurement for each dimension separately and for all the dimensions in total.

#### *The Quality of Life Questionnaire*

## **RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE**

The WHOQOL-BREF is a shorter version of the HOQOL-100, which includes 100 questions. This shortened version of the WHOQOL-100 includes 26 items and is divided into four key dimensions. Subscale Physical health (PH) assesses general physical well-being, including energy, mobility, and sleep (7 items). Subscale Mental health (MH) evaluates psychological well-being, including emotions, cognition, and self-esteem (6 items). Subscale Social relationships (SR) measures satisfaction with personal relationships and social support (3 items). Subscale Environmental factors (E) assesses external factors such as financial resources, safety, and access to health and social care (8 items). Additionally, two general questions address the overall quality of life and satisfaction with health. Responses are measured on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (Very dissatisfied) to 5 (Very satisfied). The WHOQOL-BREF has been translated into many languages. In the Greek sample, it has been standardized by Ginieri – Coccossis et al., (2012). The Greek version of the questionnaire consists of 4 dimensions: physical health, mental health, social relationships and the environment. In total, 26 questions are included. Two of the questions are general and concern the quality of life and satisfaction form health. Cronbach's alpha coefficient was higher then 0.7, which indicate very high internal consistency emerged for all scales both separately and in total.

### **Ethics of research**

This survey was conducted under the Helsinki Declaration. Participants were informed about the purpose of the study, and its scientific nature, and declared their adulthood and consent to participate anonymously and voluntarily.

### **Data Analysis**

All statistical analyses were performed with the SPSS program, version 23. Descriptive statistics were used to summarize the sample's characteristics and the main variables of the study. Reliability analyses (Cronbach's alpha) were conducted to assess the internal consistency of each scale and subscale. Correlation and regression analyses were used to explore the relationships between burnout, job satisfaction, and quality of life.

### **Results**

Distribution of the raw data according to all applied methods is normal (for details supplementary file, Table S1). Reliability assessment of the scales is high, and Cronbach's alpha coefficient is higher than 0.7 for all scales and subscales (Table S2). The sample includes 41 males and 59 females, indicating a higher proportion of female participants, who make up 59% of the total, compared to 41% male participants. The age distribution of the participants is categorized into four groups: 15 participants are between 20-30 years old, 34 participants are in the 31-40 age group, 35 participants are aged between 41-50, and 16 participants are 51 years or older. This shows that the majority of participants, 69%, are within the 31-50 age range. In terms of marital status, 23 participants are single, 59 are married, and 18 are in a relationship, with married participants representing the largest group at 59%. The employment status of the participants is split between 63 participants who have permanent contracts and 37 participants who are working with fixed-term contracts. This indicates that the majority of the participants, 63%, hold permanent employment. Regarding professional experience, 24 participants have 1-5

years of experience, 33 participants have 5-10 years of experience, and 43 participants have more than 10 years of professional experience. The largest group, representing 43%, consists of those with over 10 years of experience. In terms of educational qualifications, 19 participants hold a bachelor's degree, while the majority, 81 participants, hold a master's degree. Finally, participants are distributed across different teaching levels. In Primary General Education, there are 27 participants; in Primary Special Education, there are 23 participants; in Secondary General Education, there are 29 participants; and in Secondary Special Education, there are 21 participants. The distribution shows a relatively balanced representation across these teaching levels, with the largest group teaching in Secondary General Education, comprising 29 participants. Participants are predominantly female and married, with most of them holding a master's degree, having permanent contracts, and significant teaching experience, with more than 10 years of service. The sample is well-distributed across age groups and teaching levels, providing a comprehensive demographic profile of the participants involved in the study (Table S3).

Table 2 presents the results of the Pearson correlation analysis between all subscales. The Pearson correlation values indicate the strength and direction of the relationships between these variables. A negative correlation indicates an inverse relationship, whereas a positive correlation suggests a direct relationship.

**Table 2. Results of Pearson correlation analysis between the subscales of the applied methods**

|    |                     | EE     | PA    | D      |
|----|---------------------|--------|-------|--------|
| PS | Pearson Correlation | -,61** | ,65** | -,64** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | <.001 | <.001  |
| RC | Pearson Correlation | -,56** | ,57** | -,41** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | <.001 | <.001  |
| NW | Pearson Correlation | ,15    | -,09  | -,03   |
|    | Sig. (2-tailed)     | ,12    | ,34   | ,75    |
| RS | Pearson Correlation | -,11   | -,15  | -,14   |
|    | Sig. (2-tailed)     | ,25    | ,12   | ,16    |
| WC | Pearson Correlation | -,43** | ,39** | -,36** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | <.001 | <.001  |
| PH | Pearson Correlation | -,37** | ,28** | -,39** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | ,004  | <.001  |
| MH | Pearson Correlation | -,26** | ,26** | -,42** |
|    | Sig. (2-tailed)     | ,008   | ,008  | <.001  |
| SR | Pearson Correlation | -,54** | ,46** | -,50** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | <.001 | <.001  |
| E  | Pearson Correlation | -,34** | ,27** | -,41** |
|    | Sig. (2-tailed)     | <.001  | ,007  | <.001  |

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

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

PS shows a significant negative correlation with EE ( $r = -0.61, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.64, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.65, p < 0.001$ ). This indicates that higher levels of support from the principal are associated with lower emotional exhaustion and depersonalization, and greater feelings of personal accomplishment.

RC also reveals significant correlations. There is a negative correlation with EE ( $r = -0.56, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.41, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.57, p < 0.001$ ). This suggests that better relationships with colleagues are linked to lower burnout and higher personal accomplishment.

NW, on the other hand, does not show significant correlations with any of the burnout dimensions. The correlations with EE ( $r = 0.15, p = 0.12$ ), PA ( $r = -0.09, p = 0.34$ ), and D ( $r = -0.03, p = 0.75$ ) are weak and not statistically significant.

RS shows weak, non-significant correlations with burnout dimensions. The correlation with EE ( $r = -0.11, p = 0.25$ ), PA ( $r = -0.15, p = 0.12$ ), and D ( $r = -0.14, p = 0.16$ ) are not statistically significant.

WC displays significant negative correlations with EE ( $r = -0.43, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.36, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.39, p < 0.001$ ). This means that higher perceived workload is associated with higher emotional exhaustion and depersonalization, and lower personal accomplishment.

PH shows significant negative correlations with EE ( $r = -0.37, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.39, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.28, p = 0.004$ ). This indicates that better physical health is linked to lower burnout and higher personal accomplishment.

MH is negatively correlated with EE ( $r = -0.26, p = 0.008$ ) and D ( $r = -0.42, p < 0.001$ ), and positively correlated with PA ( $r = 0.26, p = 0.008$ ), showing that better mental health correlates with lower burnout and higher personal accomplishment.

SR has strong negative correlations with EE ( $r = -0.54, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.50, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.46, p < 0.001$ ). This suggests that better social relationships are associated with lower burnout and higher personal accomplishment.

E also show significant negative correlations with EE ( $r = -0.34, p < 0.001$ ) and D ( $r = -0.41, p < 0.001$ ), and a positive correlation with PA ( $r = 0.27, p = 0.007$ ), indicating that a better environment is linked to reduced burnout and increased personal accomplishment.

Table 3 presents the results of an independent samples t-test comparing gender differences across several subscales. The analysis includes data from 41 male and 59 female participants, evaluating their scores for all subscales.

**Table 3. Gender differences between all subscales (Independent samples t-test)**

| Subscales | Gender  | N  | Mean  | SD   | t     | df | p     |
|-----------|---------|----|-------|------|-------|----|-------|
| EE        | Males   | 41 | 9,39  | 7,20 | -4,77 | 98 | <,001 |
|           | Females | 59 | 17,47 | 9,03 |       |    |       |
| PA        | Males   | 41 | 15,75 | 5,00 | -2,35 | 98 | ,020  |
|           | Females | 59 | 18,50 | 6,19 |       |    |       |

|    |         |    |       |      |       |    |       |
|----|---------|----|-------|------|-------|----|-------|
| D  | Males   | 41 | 3,87  | 2,98 | -2,78 | 98 | ,00   |
|    | Females | 59 | 5,98  | 4,15 |       |    |       |
| PS | Males   | 41 | 17,78 | 4,14 | 2,82  | 98 | ,00   |
|    | Females | 59 | 15,52 | 3,77 |       |    |       |
| RC | Males   | 41 | 16,82 | 3,54 | 2,50  | 98 | ,014  |
|    | Females | 59 | 14,94 | 3,77 |       |    |       |
| NW | Males   | 41 | 16,31 | ,93  | -2,58 | 98 | ,011  |
|    | Females | 59 | 17,13 | 1,87 |       |    |       |
| RS | Males   | 41 | 12,70 | 1,20 | ,25   | 98 | ,80   |
|    | Females | 59 | 12,49 | 5,39 |       |    |       |
| WC | Males   | 41 | 8,34  | 3,42 | ,26   | 98 | ,79   |
|    | Females | 59 | 8,20  | 1,73 |       |    |       |
| PH | Males   | 41 | 29,75 | 2,11 | 3,63  | 98 | <,001 |
|    | Females | 59 | 28,13 | 2,24 |       |    |       |
| MH | Males   | 41 | 23,34 | 2,62 | 1,23  | 98 | ,21   |
|    | Females | 59 | 22,74 | 2,17 |       |    |       |
| SR | Males   | 41 | 11,46 | 1,77 | 2,81  | 98 | ,00   |
|    | Females | 59 | 10,42 | 1,84 |       |    |       |
| E  | Males   | 41 | 29,60 | 1,62 | 1,99  | 98 | ,04   |
|    | Females | 59 | 28,62 | 2,83 |       |    |       |

For the EE subscale, males had a mean score of 9.39 with a standard deviation of 7.20, while females scored significantly higher, with a mean of 17.47 and a standard deviation of 9.03. The t-value is -4.77 with a degrees of freedom (df) of 98, and the p-value is less than 0.001, indicating a significant difference between males and females in terms of emotional exhaustion, with females reporting higher levels.

On PA subscale, males had a mean of 15.75 (SD = 5.00), while females had a higher mean score of 18.50 (SD = 6.19). The t-value is -2.35, with a df of 98 and a p-value of 0.020, showing that females reported significantly higher personal accomplishment than males.

For the Depersonalization (D) subscale, males had a mean score of 3.87 (SD = 2.98), whereas females had a mean of 5.98 (SD = 4.15). The t-value is -2.78, with a df of 98, and the p-value is 0.00, indicating that females experience higher levels of depersonalization compared to males.

In terms of PS, males scored higher with a mean of 17.78 (SD = 4.14), while females had a mean of 15.52 (SD = 3.77). The t-value is 2.82 with a df of 98, and the p-value is 0.00, suggesting that males perceive significantly higher levels of support from the principal than females.

Regarding RC, males reported a mean of 16.82 (SD = 3.54), and females reported a mean of 14.94 (SD = 3.77). The t-value is 2.50, with a df of 98, and the p-value is 0.014, indicating that males perceive better relationships with colleagues than females.

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

For NW, males had a mean of 16.31 (SD = 0.93), while females scored higher with a mean of 17.13 (SD = 1.87). The t-value is -2.58, with a df of 98 and a p-value of 0.011, showing that females reported significantly higher levels of networking.

On the RS subscale, males and females showed similar results. Males had a mean of 12.70 (SD = 1.20), and females had a mean of 12.49 (SD = 5.39). The t-value is 0.25 with a df of 98, and the p-value is 0.80, indicating no significant difference between genders.

For Workload (WC), males had a mean of 8.34 (SD = 3.42), and females had a mean of 8.20 (SD = 1.73). The t-value is 0.26 with a df of 98, and the p-value is 0.79, showing no significant difference in perceived workload between males and females.

On PH subscale, males reported a mean of 29.75 (SD = 2.11), while females had a mean of 28.13 (SD = 2.24). The t-value is 3.63 with a df of 98, and the p-value is less than 0.001, indicating that males perceive better physical health compared to females.

For MH, males had a mean of 23.34 (SD = 2.62), while females had a mean of 22.74 (SD = 2.17). The t-value is 1.23 with a df of 98, and the p-value is 0.21, showing no significant difference between genders in mental health.

On the SR subscale, males reported a mean of 11.46 (SD = 1.77), while females had a mean of 10.42 (SD = 1.84). The t-value is 2.81 with a df of 98, and the p-value is 0.00, indicating that males report better social relationships than females.

Finally, for E, males had a mean of 29.60 (SD = 1.62), and females had a mean of 28.62 (SD = 2.83). The t-value is 1.99 with a df of 98, and the p-value is 0.04, indicating a significant difference, with males perceiving their environment more positively than females.

Table 4 presents the comparisons across various subscales between participants of different age groups, using One-Way ANOVA. The analysis covers four age groups: 20-30 years, 31-40 years, 41-50 years, and 51 years and above, with data provided for all measured subscales.

Table 4. Comparisons on the subscales between the examined persons of different age groups (One-Way ANOVA)

**Table 4 Comparisons across various subscales between participants of different age groups, using One-Way ANOVA**

| Subscales | Age groups   | N  | Mean  | SD    | F    | df   | p    |
|-----------|--------------|----|-------|-------|------|------|------|
| EE        | 20-30        | 15 | 19,53 | 11,44 | 3,23 | 3;98 | 0,02 |
|           | 31-40        | 34 | 15,20 | 9,45  |      |      |      |
|           | 41-50        | 35 | 11,31 | 7,76  |      |      |      |
|           | 51 and above | 16 | 13,12 | 7,22  |      |      |      |
| PA        | 20-30        | 15 | 19,60 | 6,09  | 2,61 | 3;98 | 0,05 |
|           | 31-40        | 34 | 18,58 | 6,82  |      |      |      |
|           | 41-50        | 35 | 16,40 | 5,01  |      |      |      |
|           | 51 and above | 16 | 14,87 | 4,03  |      |      |      |
| D         | 20-30        | 15 | 6,06  | 2,96  | 3,40 | 3;98 | 0,02 |
|           | 31-40        | 34 | 6,38  | 4,67  |      |      |      |
|           | 41-50        | 35 | 4,28  | 3,48  |      |      |      |
|           | 51 and above | 16 | 3,37  | 2,12  |      |      |      |
| PS        | 20-30        | 15 | 15,00 | 4,27  | 4,39 | 3;98 | 0,00 |
|           | 31-40        | 34 | 15,11 | 4,68  |      |      |      |
|           | 41-50        | 35 | 17,37 | 3,37  |      |      |      |
|           | 51 and above | 16 | 18,62 | 2,12  |      |      |      |



|    |              |    |       |       |      |      |      |
|----|--------------|----|-------|-------|------|------|------|
| RC | 20-30        | 15 | 14,00 | 14,00 | 3,17 | 3;98 | 0,02 |
|    | 31-40        | 34 | 15,17 | 15,17 |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 16,02 | 16,02 |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 17,81 | 17,81 |      |      |      |
| NW | 20-30        | 15 | 16,40 | ,82   | 1,66 | 3;98 | 0,18 |
|    | 31-40        | 34 | 16,64 | 1,49  |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 16,77 | 1,73  |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 17,56 | 1,93  |      |      |      |
| RS | 20-30        | 15 | 14,73 | 10,38 | 1,93 | 3;98 | 0,13 |
|    | 31-40        | 34 | 11,70 | 1,40  |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 12,34 | 1,21  |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 12,93 | 1,28  |      |      |      |
| WC | 20-30        | 15 | 2,43  | ,62   | 2,56 | 3;98 | 0,05 |
|    | 31-40        | 34 | 2,91  | ,50   |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 2,40  | ,40   |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 1,59  | ,39   |      |      |      |
| PH | 20-30        | 15 | 28,40 | 1,88  | 4,74 | 3;98 | 0,00 |
|    | 31-40        | 34 | 29,11 | 2,48  |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 29,45 | 2,20  |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 27,06 | 1,80  |      |      |      |
| MH | 20-30        | 15 | 22,66 | 11,44 | 3,10 | 3;98 | 0,03 |
|    | 31-40        | 34 | 22,17 | 19,53 |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 23,82 | 19,53 |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 23,18 | 19,53 |      |      |      |
| SR | 20-30        | 15 | 10,26 | 2,34  | 2,23 | 3;98 | 0,08 |
|    | 31-40        | 34 | 10,44 | 2,25  |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 11,42 | 1,14  |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 11,00 | 1,59  |      |      |      |
| E  | 20-30        | 15 | 27,40 | 2,22  | 4,26 | 3;98 | 0,00 |
|    | 31-40        | 34 | 28,88 | 2,67  |      |      |      |
|    | 41-50        | 35 | 29,94 | 1,86  |      |      |      |
|    | 51 and above | 16 | 28,87 | 2,62  |      |      |      |

For EE subscale, participants aged 20-30 reported the highest mean score of 19.53 (SD = 11.44), while those aged 41-50 had the lowest mean of 11.31 (SD = 7.76). The F-value is 3.23 with a df of 3,98, and the p-value is 0.02, indicating a significant difference in emotional exhaustion between the age groups.

On the PA subscale, participants aged 20-30 had the highest mean of 19.60 (SD = 6.09), while the 51 and above age group had the lowest mean of 14.87 (SD = 4.03). The F-value is 2.61 with a df of 3,98, and the p-value is 0.05, suggesting a borderline significant difference in personal accomplishment across age groups.

For D subscale, the 20-30 age group again reported the highest mean of 6.06 (SD = 2.96), while those aged 51 and above had the lowest mean of 3.37 (SD = 2.12). The F-value is 3.40 with a df of 3,98, and the p-value is 0.02, indicating significant differences in depersonalization between the age groups.

In terms of PS, participants aged 51 and above had the highest mean score of 18.62 (SD = 2.12), while those aged 20-30 had the lowest mean of 15.00 (SD = 4.27). The F-value is 4.39 with a df of 3,98, and the p-value is 0.00, indicating a significant difference in perceived principal support across the age groups.

## **RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE**

For RC subscale, participants aged 51 and above reported the highest mean of 17.81 (SD = 3.77), while those aged 20-30 had the lowest mean of 14.00 (SD = 14.00). The F-value is 3.17 with a df of 3,98, and the p-value is 0.02, suggesting significant differences in perceived relationships with colleagues.

For RS, participants aged 20-30 reported the highest mean of 14.73 (SD = 10.38), while those aged 31-40 had the lowest mean of 11.70 (SD = 1.40). The F-value is 1.93 with a df of 3,98, and the p-value is 0.13, indicating no significant differences in resource satisfaction across age groups.

On WC subscale, participants aged 51 and above reported the lowest mean of 1.59 (SD = 0.39), while those aged 31-40 reported the highest mean of 2.91 (SD = 0.50). The F-value is 2.56 with a df of 3,98, and the p-value is 0.05, indicating a borderline significant difference in perceived workload between age groups.

For PH, participants aged 41-50 reported the highest mean of 29.45 (SD = 2.20), while those aged 51 and above had the lowest mean of 27.06 (SD = 1.80). The F-value is 4.74 with a df of 3,98, and the p-value is 0.00, showing a significant difference in perceived physical health across the age groups.

In terms of MH, participants aged 41-50 reported the highest mean of 23.82 (SD = 19.53), while those aged 31-40 had the lowest mean of 22.17 (SD = 19.53). The F-value is 3.10 with a df of 3,98, and the p-value is 0.03, indicating a significant difference in perceived mental health between the age groups.

Finally, for Environmental factors (E), participants aged 41-50 reported the highest mean of 29.94 (SD = 1.86), while those aged 20-30 had the lowest mean of 27.40 (SD = 2.22). The F-value is 4.26 with a df of 3,98, and the p-value is 0.00, indicating a significant difference in perceived environmental factors across the age groups.

No significant differences were found between age groups on the NW, RS, and SR scales.

In comparisons between participants of different marital statuses across several subscales we used One-Way ANOVA. The analysis examines three groups: single, married, and those in a relationship (Table S4). In terms of PA, single participants have a mean score of 19.39 (SD = 5.50), married participants have a mean of 16.15 (SD = 5.57), and those in a relationship have a mean of 18.83 (SD = 6.51). The F-value is 3.34 with a df of 2,97, and the p-value is 0.04, indicating a significant difference in personal accomplishment across marital statuses. In terms of NW, single participants have a mean score of 16.08 (SD = 1.27), married participants have a mean of 17.08 (SD = 1.76), and those in a relationship have a mean of 16.77 (SD = 1.11). The F-value is 3.36 with a df of 2,97, and the p-value is 0.03, indicating a significant difference in networking based on marital status. No significant differences in marital status were found between the age groups on the other scales.

Significant differences are found across work experience levels in the subscales of PA, PS, WC, and E (Table S5). On the PA subscale, participants with shortest work experience had the highest mean of 19.70 (SD = 6.22), while those above 10 years work experience had the lowest mean of 15.76 (SD = 4.86). The F-value is 3.79 with a df of 2,97, and the p-value is 0.02.

On the PS subscale, participants with shortest work experience had the lowest mean of 14.62 (SD = 3.96), while these above 10 years work experience had the highest mean of 17.81 (SD = 3.07). The F-value is 5.50 with a df of 2.97, and the p-value is 0.00. On the WC subscale, participants with shortest work experience had the lowest mean of 7.20 (SD = 2.62), while these with work experience 5-10 years had the highest mean of 8.93 (SD = 2.30). The F-value is 5.50 with a df of 3.37, and the p-value is 0.03. On the E subscale, participants with work experience above 10 years had the highest mean of 29.48 (SD = 2.29), while these with work experience 5-10 years had the lowest mean of 27.83 (SD = 2.85). The F-value is 4.03 with a df of 2.97, and the p-value is 0.02.

Table 5 presents comparisons between participants at different teaching levels (Primary General Education, Primary Special Education, Secondary General Education, and Secondary Special Education) across various subscales, using One-Way ANOVA.

**Table 5. Comparisons on the subscales between the examined persons in different teaching levels (One-Way ANOVA)**

| Subscales | Teaching levels             | N  | Mean  | SD   | F     | df    | p     |
|-----------|-----------------------------|----|-------|------|-------|-------|-------|
| EE        | Primary General Education   | 27 | 9,51  | 6,51 | 32,69 | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 19,86 | 4,84 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 7,55  | 6,02 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 23,00 | 8,70 |       |       |       |
| PA        | Primary General Education   | 27 | 14,11 | 4,66 | 16,10 | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 21,73 | 4,97 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 14,68 | 5,02 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 20,52 | 4,76 |       |       |       |
| D         | Primary General Education   | 27 | 3,40  | 3,31 | 22,31 | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 8,47  | 3,21 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 2,62  | 2,76 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 7,09  | 2,58 |       |       |       |
| PS        | Primary General Education   | 27 | 18,00 | 3,68 | 7,10  | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 13,86 | 3,74 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 17,82 | 3,32 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 15,38 | 4,27 |       |       |       |
| RC        | Primary General Education   | 27 | 17,18 | 3,53 | 9,45  | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 13,95 | 3,64 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 17,41 | 3,24 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 13,42 | 3,00 |       |       |       |
| NW        | Primary General Education   | 27 | 16,59 | 1,50 | 1,47  | 3; 96 | ,22   |
|           | Primary Special Education   | 23 | 17,34 | 2,05 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 16,48 | 1,27 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 16,90 | 1,51 |       |       |       |
| RS        | Primary General Education   | 27 | 14,11 | 7,68 | 1,89  | 3; 96 | ,13   |
|           | Primary Special Education   | 23 | 11,43 | 1,44 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 12,27 | 1,36 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 12,28 | ,95  |       |       |       |
| WC        | Primary General Education   | 27 | 9,70  | 2,12 | 19,76 | 3; 96 | <,001 |
|           | Primary Special Education   | 23 | 7,52  | 2,29 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 9,37  | 1,87 |       |       |       |
|           | Secondary Special Education | 21 | 5,66  | 1,82 |       |       |       |
| PH        | Primary General Education   | 27 | 28,29 | 2,82 | 2,13  | 3; 96 | ,10   |
|           | Primary Special Education   | 23 | 28,43 | 1,85 |       |       |       |
|           | Secondary General Education | 29 | 29,68 | 2,40 |       |       |       |

# RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

|    |                             |    |       |      |      |       |      |
|----|-----------------------------|----|-------|------|------|-------|------|
| MH | Secondary Special Education | 21 | 28,61 | 1,68 | 1,19 | 3; 96 | ,31  |
|    | Primary General Education   | 27 | 23,00 | 2,92 |      |       |      |
|    | Primary Special Education   | 23 | 22,26 | 2,32 |      |       |      |
|    | Secondary General Education | 29 | 23,13 | 2,37 |      |       |      |
| SR | Secondary Special Education | 21 | 23,57 | 1,39 | 5,67 | 3; 96 | ,00  |
|    | Primary General Education   | 27 | 11,25 | 1,53 |      |       |      |
|    | Primary Special Education   | 23 | 10,43 | 1,64 |      |       |      |
|    | Secondary General Education | 29 | 11,62 | 1,47 |      |       |      |
| E  | Secondary Special Education | 21 | 9,71  | 2,41 | 1,16 | 3; 96 | ,329 |
|    | Primary General Education   | 27 | 28,44 | 2,73 |      |       |      |
|    | Primary Special Education   | 23 | 29,17 | 2,53 |      |       |      |
|    | Secondary General Education | 29 | 29,62 | 2,24 |      |       |      |
|    | Secondary Special Education | 21 | 28,80 | 2,22 |      |       |      |

Significant differences are found across work experience levels in the subscales of EE, PA, D, PS, RC, WC, and SR.

Regarding EE, the highest mean values are observed among teachers in Secondary Special Education (M=23.00, SD=8.70), and the lowest among teachers in Secondary General Education (M=7.55, SD=6.02). The F-value is 32.69 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the PA subscale, the highest mean values are observed among teachers in Primary Special Education (M=21.73, SD=4.97), and the lowest among teachers in Primary General Education (M=14.11, SD=4.66). The F-value is 16.10 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the D subscale, the highest mean values are observed among teachers in Primary Special Education (M=8.47, SD=3.21), and the lowest among teachers in Secondary General Education (M=2.62, SD=2.76). The F-value is 22.31 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the PS subscale, the highest mean values are observed among teachers in Primary General Education (M=18.00, SD=3.68), and the lowest among teachers in Primary Special Education (M=13.86, SD=3.73). The F-value is 7.10 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the RC subscale, the highest mean values are observed among teachers in Secondary General Education (M=17.41, SD=3.24), and the lowest among teachers in Secondary Special Education (M=13.42, SD=3.00). The F-value is 9.45 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the WC subscale, the highest mean values are observed among teachers in Primary General Education (M=9.70, SD=2.12), and the lowest among teachers in Secondary Special Education (M=5.66, SD=1.82). The F-value is 19.75 with a df of 3; 96, and the p-value is <,001.

On the SR subscale, the highest mean values are observed among teachers in Secondary General Education (M=11.62, SD=1.47), and the lowest among teachers in Secondary Special Education (M=9.71, SD=2.41). The F-value is 5.67 with a df of 3; 96, and the p-value is 0,00.

## Discussion

The findings from this study provide insightful distinctions between general and special education teachers across various subscales, such as emotional exhaustion, personal accomplishment, depersonalization, and workload, and illustrate the particular challenges faced by each group. These results shed light on important aspects of the working conditions and personal experiences of teachers, reflecting the differential impact that teaching context has on

their well-being and professional outcomes. One of the most striking findings in this study is the significant difference in **Emotional Exhaustion (EE)** between general and special education teachers. Special education teachers reported significantly higher levels of emotional exhaustion compared to their general education counterparts. This is consistent with previous research suggesting that special education teachers face unique stressors, such as working with students who have more complex needs, behavioral issues, and severe disabilities, which can lead to higher levels of burnout (Park & Shin, 2020). The intense demands of special education, coupled with insufficient resources and support, may exacerbate feelings of exhaustion and ultimately contribute to burnout. Conversely, general education teachers, while still reporting some levels of emotional exhaustion, appeared to manage their workload more effectively, possibly due to fewer challenges related to student behavior and individualized attention demands.

In line with emotional exhaustion, the results also revealed a significant difference in **Depersonalization (D)** between the two groups, with special education teachers again reporting higher levels. Depersonalization refers to the emotional detachment and sense of indifference teachers may develop toward their students as a coping mechanism for dealing with chronic stress (Maslach & Jackson, 1981). The high levels of depersonalization among special education teachers may be attributed to the emotional toll of managing students with challenging behaviors, limited resources, and high expectations. This finding underscores the need for interventions that specifically target emotional resilience and mental health support for special education teachers, who may be at a greater risk of emotional detachment from their students due to sustained stress. The significant differences in **Personal Accomplishment (PA)** between general and special education teachers present an interesting contrast. Despite experiencing higher levels of emotional exhaustion and depersonalization, special education teachers reported higher levels of personal accomplishment. This suggests that, while special education teachers may be more emotionally taxed, they still derive a strong sense of fulfillment and success from their work. The sense of personal accomplishment may stem from the deep, meaningful connections they develop with their students and the tangible improvements they observe in their students' progress over time. Special education teaching, while demanding, may offer unique rewards in terms of personal and professional satisfaction, as teachers often see the direct impact of their efforts on students with significant educational needs. This finding aligns with previous studies suggesting that, despite higher burnout levels, special education teachers often report strong intrinsic motivation and job satisfaction due to the meaningful nature of their work (Fore et al., 2002).

The disparities in **Principal Support (PS)** and **Relationship with Colleagues (RC)** between general and special education teachers also provide important insights. General education teachers reported higher levels of perceived support from their principals and better relationships with colleagues compared to special education teachers. This discrepancy may reflect a systemic issue within schools, where the unique challenges faced by special education teachers are not adequately acknowledged or supported by school leadership and peers. Special education teachers may feel isolated or disconnected from the broader teaching community, especially if

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

their specialized role is not fully integrated into the general education framework. Enhancing collaboration between general and special education teachers and ensuring that school leadership provides targeted support for the challenges faced by special education staff are critical steps in fostering a more inclusive and supportive working environment.

In terms of **Workload (WC)**, the findings suggest that general education teachers perceive a heavier workload compared to special education teachers, despite the latter group's higher levels of emotional exhaustion and depersonalization. This apparent contradiction may be explained by differences in the nature of the work. While general education teachers may face larger class sizes and more administrative duties, the challenges faced by special education teachers are often more intense on an emotional and psychological level. Special education teachers may spend more time dealing with individualized educational plans, behavioral interventions, and specialized instruction, which, although less quantifiable in terms of hours, can be far more draining on a personal level. Thus, while general education teachers may experience a higher volume of tasks, the intensity and complexity of the work in special education may lead to greater emotional fatigue.

Another notable finding is the significant difference in **Social Relationships (SR)** between the two groups, with general education teachers reporting stronger social connections than special education teachers. This may reflect the more isolated nature of special education teaching, where teachers often work in smaller teams or even alone in specialized settings. Strengthening the sense of community and support among special education teachers is crucial, as social isolation can exacerbate feelings of burnout and detachment. Schools should consider creating more opportunities for collaboration and peer support between general and special education teachers to foster a more inclusive and supportive environment for all staff.

Interestingly, there were no significant differences between general and special education teachers in terms of **Networking (NW)**, **Resource Satisfaction (RS)**, **Physical Health (PH)**, **Mental Health (MH)**, or **Environmental factors (E)**. This suggests that, while emotional and professional experiences may vary between the two groups, both face similar challenges in terms of access to resources, physical health, and the general environment in which they work. However, it is worth noting that resource satisfaction was lower in special education teachers, although not statistically significant, indicating that further attention should be given to ensuring that special education teachers have adequate resources to meet the demands of their roles.

In conclusion, the findings of this study highlight the unique challenges faced by special education teachers, particularly in terms of emotional exhaustion, depersonalization, and a lack of support from principals and colleagues. While special education teachers report higher levels of personal accomplishment, the emotional toll of their work suggests a need for targeted interventions aimed at reducing burnout and enhancing emotional resilience. School leadership should prioritize creating more supportive environments for special education teachers, fostering collaboration between general and special education staff, and ensuring that the emotional and psychological demands of special education are adequately addressed. By doing so, schools can

help mitigate the risk of burnout and improve the overall well-being of their teachers, which, in turn, can lead to better educational outcomes for students.

The feelings of emotional removal, withdrawal and detachment from work were low in all groups. In other words, the groups appear to differentiate mainly in terms of emotional exhaustion. Also, the groups that reported low levels of emotional burnout appeared to be more satisfied with their job and with a better quality of life compared to those that reported medium levels of emotional exhaustion. According to Emery and Vandenberg (2010), special education teachers are especially vulnerable due to low job satisfaction, low self-esteem and high levels of stress. Studies have also shown that the ages between 20 and 30 present higher levels of burnout (Kantas, 1996; Farber, 2000; Maslach et al., 2001) and that women show higher levels of "emotional fatigue", than their male colleagues (Maslach & Jackson, 1984; Hart & Heaver, 2013; Daniilidou, et al., 2018).

As far as the differences among groups in the levels of burnout are concerned, the results showed significant main effects for the type of school factor in total burnout. Specifically, the levels of burnout are higher in the teachers working to special education compared to the teachers working to the general education. Sex was also found to affect total burnout, with the females demonstrating higher levels of burnout compared to males. As far as work experience is concerned, the results showed that the levels of burnout are significantly higher for those with the smallest experience (1-5 years). Also, females with the smallest work experience were found to suffer more from burnout. Those findings agree with the majority of previous related studies (Schaufel & Enzman, 1998; Friedman & Farber, 1992; Hart & Heaver, 2013; Daniilidou, et al., 2018; Ozdemir, 2007).

In this study the interaction between type of school and gender was not significant. Kokkinos and Davazoglou (2009) compared burnout in general and special education teachers and found that the teachers of special education show greater emotional exhaustion and higher levels of depersonalization than general education teachers, indicating that their work is particularly demanding. In comparing the differences in burnout between general and special education teachers, Koliadis et al., (2003) found that the levels of burnout are higher in all three dimensions compared to the general education teachers.

Those working 1-5 years reported higher levels of emotional exhaustion and depersonalization compared to those working 5-10 and more than 10 years. Surveys have revealed that those whose teaching experience period is shorter had more burnout (Shreeve et al., 1986; Singer, 1993; George et al., 1995; Kilgore & Griffin, 1998). Küçüksüleymanoğlu (2011, p.3) found that teachers with 16-20 years of experience had the lowest burnout score. Shreeve et al. (1986) who also found that less experienced teachers report higher levels of burnout, argued that this could be due to the experience that they gain over the years. In other words, the more experienced they are the more able they to cope with the problems.

### **Limitations and future research suggestions**

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

The use of e-survey as a data collection method has several disadvantages that are related to the representativeness of the sample, the possibility of sampling bias, absence of personal contact with the participants and lack of control (Stalikas, 2011). The lack of supervision of the process entails the risk that some questionnaires may be filled out casually and hastily by the people taking part in the survey. Another limitation of the study concerns the timing of the measurement of the burnout levels. The data collection took place during October and December, and probably the levels of burnout would have been higher if the study took place at the middle of the school year or towards the end. It would have been useful future studies to measure burnout levels at different times and make comparisons. There is the possibility that additional variables might have influenced the results. Such variables could be family problems; relationships with significant others; support they receive from their social surrounding; reasons for choosing that profession and especially special education, which is very demanding; personality traits; additional demographics such as marital status and many other factors that a quantitative approach cannot identify. Future studies should identify and control possible confounding variables in order to reach more accurate and valid conclusions.

### Conclusion

We found significant differences varying by age, by teaching level, and by family status among teachers from the Greek population in the dimensions of burnout, job satisfaction, and quality of life. Our evidence, in the comparative context of general and special education, replicates a consistent line of findings in research on these phenomena in the teaching profession. Routine and expanded future research is needed on the interrelated phenomena of burnout, job satisfaction, and quality of life at different levels of work in educational systems.

### References:

- Angayarkanni, R. (2021). Factors influencing job satisfaction among teachers: using Garrett Ranking Method. *Elementary Education Online*, 20(1), 2702-2707. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.303>
- Angelova, N. & Zaimova-Tsaneva, E. (2019). The relationship of some social-demographic factors and job satisfaction, *Yearbook of Psychology*, pp. 88-98, Online ISSN 2683-0426
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., & Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 371- 389.
- Brewer, E. W., & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 169-186.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind; healthy organization: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 47(4), 455-471. <https://doi.org/10.1177/001872679404700405>



Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.

de Moraes, M., Hitora, V., & Verardi, C. (2019). The relationship between burnout and quality of life. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*. 19 (1), 51-64.

Daniilidou, A., Platsidou, M. & Gonida, E. (2018). Primary school teachers resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 18 (52), 549-582

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), 12-23.

Emery, D., & Vandenberg, B. (2010). Special Education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-130.

Farber, B. A. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), .675-689.

Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.

Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35 <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>

Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12, 73-82.

George, J.M. and Jones, G.R. (2008) *Understanding and Managing Organizational Behavior*. 5th Edition, Pearson Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special education teachers' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549- 567.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640.

Ghani, M.Z., Ahmad, A.C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 4 – 13.

Ginieri – Coccossis, M., Triantafillou, E., Tomaras, V., Soldatos, C., Mavreas, V., Cristodoulou, G. (2012). Psychometric properties of WHOQOL – BREF in clinical and healthy Greek populations: Incorporating new culture – relevant items. *Psychiatriki*, 23(2), 130 – 142.

Golia, A. (2014). Metasximatiki igesia kai epaggelmatiki ikanopoihsh ekpaideutikon: o rolos tis auto-aptelesmatikotitas (Didaktoriki diatrivi). Diathesimo apo to Ethniko Arxeio Diatrivon (<http://hdl.handle.net/10442/hedi/37096>).

George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. R. (1995). To leave or to stay? An explanatory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16, 227–236.

Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53. <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/jcyd/article/view/22>

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397–406. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>

## RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE

Kantas, A. (1996). To syndrome tis epaggelmatikis exouthenosis stous ekpaideutikous kai stous ergazomenous se epaggelmata ygeias kai pronoias. *Psychologia*, 3(2), 71-85.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1) 25 – 33.

Kokkinos, C., & Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424.

Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2018). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. *Education*, 47 (4), 426-436.

Kokkinos, C. and Panayiotou, G. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviours. *Psychology in the School*, 42, 79-89.

Koliadis, E., Mylonas, K.L., Koumpias, E., Tsinarellis, G., Valsami, N., & Varfi. (2003). To sindromo epaggelmatikis exouthenosis se ekpaideutikous protovathmias Genikis kai Idikis. Sto A. Papas, A. Tsiplitaris, N. Petroulakis, K. Charis, S. Nikodimos & N. Zoukis (Epim), *Praktika, 2o Panellinio Sinedrio tis Pedagogikis Etairias Ellados, Elliniki kai Ekpaideutiki Ereuna*, B' tomos, 289-297. Atrapos.

Kilgore, K. L. and Griffin, C. C. (1998). Beginning Special Educators: Problems of Practice and Influence of School Context. *Teacher Education and Special Education*, 21, 155–173.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C. (1997). Progress in understanding teacher burnout. In: Vandenberghe R, Huberman AM (eds). Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice, (pp. 211-222). Cambridge University Press: Cambridge UK.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498– 512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>

Mavrodiev, S. (2020). Socio-Psychological Analysis of the Crisis Situations. The Effect of the Coronavirus Pandemic on Bulgarians, *Psychological Thought*, Vol. 13(1), pp. 1-11, <https://doi.org/10.37708/psyct.v13i1.487>

Mohamed, A.H.H. (2015). Burnout and Work Stress Among Disability Centers Staff in Oman. *International Journal of Special Education*, 30(1), 1-12.

Muhammad, M. A., Jegak ,U. & Balakrishnan, P. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Jurnal Kemanusiaan bil.13*, 12-18. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/41757991>

Nikolova, S. & [Mancheva](#), R. (2022). *The relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in greek teachers in remote learning situation*. [Psychological Thought](#); Blagoevgrad, [Vol. 15, Iss. 1](#), (2022):242264. DOI:10.37708/psyc.v15i1.678

Nikolova, S., [Mancheva](#), R., Nerantzi, E. (2021). Burnout syndrome in teachers from special schools in the hellenic republic in a situation of social isolation, KNOWLEDGE – International Journal Vol.46.2, pp. 241-249.

Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2, 257-263.

Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *Sage Open*, 10(2), 2158244020918297.

Pines, A., & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social work*, 23(6), 499-507.

Singer, J. (1993). Are Special Educators' Career Paths Special? *Exceptional Children*, 59, 262–279.

Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice: A critical analysis. Taylor & Francis.

Shreeve, W. C., Goetter, W., Norby, J. R., Griffith, G. R., Stueckle, A. F., De Michele, B., & Midgley, T. K. (1986). Job Satisfaction: The Role of Staff Recognition. *Early Child Development and Care*, 24, 83–90.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, (pp. 25–48). John Wiley & Sons.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>

Spyromitros, A. & Iordanidis, G. (2017). Sindromo epaggelmatikis exouthenosis kai epagelmatiko agxos ekpaideutikon deutrovathmias ekpaideusis: I periptosi tis periferias dytikis Thessalonikis. *Epistimoniki Epetirida Pedagogikou Tmimatos Nipaigogon Panepistimiou Ioanninovn*, 10(1), 142-186.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23, 258- 267.

Stalikas, A. (2011). Metodoi Ereunas stin Kliniki Psychologia. Topos.

Vasilopoulos, S.F. (2012). I epagelmatiki exouthenosi kai I sxesi me to kinoniko agxos stous ekpaideutikous tis protovathmias ekpaideusis, *Hellenic Journal of Psychology*, (9), 18–44.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

## **RELATIONS BETWEEN BURNOUT, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF LIFE AMONG TEACHERS IN GENERAL AND SPECIAL SCHOOLS IN GREECE**

WHO (The Whoqol Group) (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409.

Zaimova-Tsaneva, E. & Hadjieva, T. (2018). Burn-out Syndrome and Behavior in Conflict Situations among Nurses and Doctors, e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences <https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.02.08097z> 2IeCSHSS, ISBN (Online) 978-86-81294-01-7, pp. 97-104.

## Research article

### FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST- QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

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

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

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

**Kristina Stoyanova, Assist. Ph.D. \***

**\* Research Institute at Medical University of Plovdiv, Bulgaria.**

**Email:** [kristina.stoyanova@mu-plovdiv.bg](mailto:kristina.stoyanova@mu-plovdiv.bg)

**Nikolaos Tympanidis\***

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

**Email:** [tympanidis@msn.com](mailto:tympanidis@msn.com)

#### **Abstract:**

*The purpose of this research was to study the attitudes of teachers of Greek primary and secondary schools towards bullying as a general phenomenon, but more specifically in the context of the closure and the resumption of schools due to the COVID-19 quarantine in Greece. More specifically, we attempted to identify any differences in the forms and the frequency of school bullying before and after the quarantine. In addition, this research aimed to investigate the teachers' attitudes regarding the effectiveness of the various strategies they use to deal with bullying in schools. The data collection method was the survey. Our sample consisted of 110 primary and secondary school teachers from various schools in Greece. The choice of questions was made according to the purpose and objectives of the research. Specifically, the questionnaire was based on similar questionnaires by Thanos (2016) and Tsatsakis (2019) that investigated primary and secondary school teachers' views on school violence and delinquency. The questionnaire was administered in the final months of the 2022-2023 school year. We confirmed that there were significant differences in the frequency of bullying between the closure and after the resumption of schools due to COVID-19. We also observed an increase in specific forms of bullying that occur in the classroom. Moreover, we observed significant differences between the forms of bullying at primary and secondary education levels. Finally, our results suggest that more experienced teachers tend to evaluate less punitive practices of dealing with bullying to be more effective.*

**Keywords:** Violence; Teacher's; bullying; pandemic; COVID-19.

The phenomenon of school violence is not new, and the interest of researchers increased, especially in the last decades. The phenomenon of bullying is observed in many countries and to such an increased degree that it significantly concerns the international community, as its effects are evident in many areas" (Artinopoulou et al, 2016, pp. 3). School violence is now at the center of scientific, social and educational interest, and bullying is becoming one of the most important social phenomena. As school bullying incidents occur

## **FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS**

(usually) in the school, the teachers are mainly in charge of identifying and eliminating school violence. Teachers use various strategies to deal with bullying, depending on how effective they think they are.

According to "Indeed, in recent years in our country, many surveys have been carried out on school violence and delinquency. Most of this research focuses on the forms, the frequency of school violence and delinquency, and the factors that contribute to their appearance, and less on the treatment strategies according to students' views. However, the research focuses much less on teachers' views. Therefore, examining teachers' views is very crucial since it is them that they are responsible for dealing with school violence and delinquency incidents". (Tsatsakis 2019, pp. 18)

### **The impact of COVID-19 in school violence**

As we all know, COVID-19 has enormously impacted virtually every aspect of our lives. The pandemic's effects will undoubtedly be studied for years to come under many different contexts. The pandemic has affected both individuals and communities. One area that was heavily affected was education. Due to the pandemic, schools had to shut down for a long time. Therefore, a reasonable question arises: How was bullying shaped before and after the quarantine? Was there a difference in school violence behaviors and frequency before and after the quarantine? Research on teachers' views on school violence is scarce in Greece. "Teachers play an important role in preventing and responding to school violence "not because they have the power to punish, but because they can become role models and complementary parents" for students" (Panousis, 2012, pp. 13).

According to Panousis (2012) "Teachers' views are particularly important in studying school violence because they highlight the "...aspect of the internal (by teachers themselves) assessment of domestic violence, its form, the extent and, most importantly, its management" (in Thanos, 2016, pp. 115). In the survey by Tsiganou, Daskalaki & Tsampanli (2004) of secondary school teachers in Greece of 1,075 secondary school teachers, the teachers' views on school violence and delinquency of students at school, teachers and peers are examined. Regarding student violence against teachers, the majority of teachers in the sample report that it is a phenomenon that occurs "rarely" or "never". On the contrary, incidents of student-on-student violence occur "often/very often", according to teachers' responses, which involve: verbal Violence (1/3 of high school teachers and 1/5 of high school teachers), fights (2/5 of high school teachers and 16.5% of high school teachers) and scuffles (30% in high school and 10.2% in junior high school). Another study of primary and secondary schools in Greece (Salichos, P. & Alevisos, S., 2015) explored the views of primary and secondary school teachers on bullying and its consequences. The study sample consisted of 100 primary teachers (58.1%) and 72 high school teachers (41.9%). A questionnaire was used to collect data.

When asked if they consider bullying to be a serious problem in their school, 40% of teachers answered positively, which is twice as much as the corresponding percentage of teachers (20.8%). Regarding the ways of showing aggression, such as social exclusion, ridicule,

contempt and humiliation, the percentages collected by teachers and educators did not differ significantly with respect to the ways of showing aggression, such as pushing, threatening, hooliganism or stealing. where teachers observed it at 70% as opposed to the teacher rate of 26.7%. To deal with the phenomenon by themselves, 83% of teachers and 63.9% of teachers suggest discussing it with the "victim" and the "perpetrator". 52.6% of teachers and 41.7% of teachers reported seeking to bring the parties involved into discussion. 56, 7% of teachers and 45.8% of teachers responded that they should settle the problem themselves. 84.5% of teachers and 65.3% of teachers were in favour of possible punishment of the "offender". Moreover, 25.8% of teachers and 19.4% of teachers suggested strict supervision as a solution. All teachers (100%) were against non-intervening.

A survey by Christofi (2015) in Greece , examined teachers' views on the frequency and forms of offending behavior of students. The sample of the survey consisted of 153 secondary school teachers. A questionnaire was used as a means of data collection. The sample results stated that the occurrence of deviant behavior in students at school is "a little" common. Their opinions varied in terms of the location and population of the area in which the school was located. In areas with a population of more than one million, teachers consider deviant student behavior to be a "fairly" common occurrence, in contrast to teachers serving in areas with a smaller population. No deviant student behavior related to the orderly conduct of the instructional process and school property was reported by teachers to be observed "very" or "quite" often. The only forms of deviant behavior that teachers in the sample reported as being observed "quite" often were verbal violence and hostile gestures.

The research (Thanos, T., & Tsatsakis, A.,2015) aimed to examine the views of secondary school teachers on school violence and delinquency among students in terms of its frequency, forms, and factors. The sample of the study consisted of 530 secondary school teachers. The sample was not selected by any systematic method but was based on the accessibility of schools and teachers. A questionnaire was chosen as the instrument for data collection. The frequency with which the different forms of school violence occur varies between schools. Some forms occur 'quite' often, others 'a little' often and others 'not at all' often. The most frequent forms of school violence concerning interpersonal relationships between pupils were verbal violence, mockery and gestures.

The research (Nikolova, S. ,2021) summarizes critically important realities in the global field of education -the problem of distance education as a cultural and educational trend and teacher work's crisis in assessing psychosocial stress and mental health. The focus of this review was the assessment of the impacts of COVID-19 on stress, anxiety, depression and burnout in teachers at different levels of education. "One of the significant social systems - education - has proved particularly vulnerable in the current global pandemic. The indefinite and unpredictable duration of the spread of COVID-19 has led the affected societies to a psychosocial crisis through impaired social functioning. Teachers were among the most exposed groups to the adverse psychological effects of a pandemic. High levels of stress, burnout, and anxiety were reported" (Nikolova, 2021, pp. 1253). "Symptoms of depression,

## **FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS**

anxiety, and feelings of isolation are starting points for researchers concerning intra- and inter-psychiatric changes in educators experiencing the pandemic (Kush et al., 2021, in Nikolova, 2021, pp. 1255).

Research that examines the effect of COVID-19 and bullying is non-existent in Greece, and extremely scarce internationally. In addition, most of international research attempts to examine Cyberbullying phenomena in relation to COVID-19. That is “because of the implementation of social distancing measures following the onset of the COVID-19 pandemic, face-to-face interaction has plummeted, which has resulted in the prolific use of social networking services (SNS) and increased activity in the cyberspace environment. This is especially true for teenagers and young adults with the shift to online classes in the education sector, which has increased the chances of being exposed to cyberbullying” (Choi et al., 2022, p. 1). In research (Bacher-Hicks et al., M. (2021), the researchers tested their hypothesis that the suspension of lessons due to the pandemic would force cyberbullying to grow dramatical “As schools were forced to close and shift to remote learning across the U.S. in March 2020, there was a sudden decrease in in-person interaction and dramatic surge in the use of digital technology” (Koeze & Popper, 2020; De et al., 2020, pp.51).

Given the small number and limitations of existing research, this study seeks to fill this gap by assessing in real-time and with a measure of behavior generated by a wide cross-section of Americans whether bullying involvement has varied over the course of the pandemic. The researchers used data from Google internet searches to examine changing bullying patterns as COVID-19 disrupted in-person schooling. According to their results, pre-pandemic historical patterns show that internet searches provide useful information about actual bullying behavior. Real-time data then shows that searches for school bullying and cyberbullying both dropped about 30-40 per cent as schools shifted to remote learning in the spring of 2020. This drop is sustained through the fall and winter of the 2020-21 school year, though the gradual return to in-person instruction partially returns bullying searches to pre-pandemic levels. These results highlight how in-person interaction is an important mechanism underlying not only in-person school bullying, but also cyberbullying.

In areas where more schools re-opened there was a greater return to pre-pandemic levels for bullying in Canadian students (Vaillancourt, T., et al., 2021).

Despite anti-Asian rhetoric during the pandemic, no difference was found between East Asian Canadian and White students on bullying victimization. Finally, research largely confirmed previous published patterns in both conditions:

- (1) girls were more likely to report being bullied than boys,
- (2) boys were more likely to report bullying others than girls,
- (3) elementary school students reported higher bullying involvement than secondary school students,
- (4) gender diverse and LGTBQ+ students reported being bullied at higher rates than students who identified as gender binary or heterosexual.



According to the researchers, the results highlight that the pandemic may have mitigated bullying rates, prompting the need to consider retaining some of the educational reforms used to reduce the spread of the virus that could foster caring interpersonal relationships at school such as reduced class sizes, increased supervision, and blended learning. (Vaillancourt, et al 2021, pp. 557). Given the enormous impact of the pandemic on human health, several scholars in Shantou City, China (Xie, L. et al. 2023) have conducted comparative studies on various aspects before and during the pandemic. The researchers concluded that types of bullying victimization and perpetration (physical, verbal, social and property bullying) were more common during the pandemic than before the pandemic. The prevalence of bullying victimization and bullying perpetration was higher during the pandemic than before the pandemic, which was contrary to the findings of (Vaillancourt et al., 2021).

There has been only a handful of international research on the implications of COVID-19 and the quarantine to school bullying. According to the limited research so far, there is not a universal pattern in the research about the impact of the quarantine to school bullying. One study (Choi et. al., 2022) concluded that the average age of those who engage in cyberbullying decreased in 2020 compared to 2019. Some studies (Vaillancourt et al., 2021; Repo et. al 2022), concluded that the prevalence of bullying has been decreased and that students reported far higher rates of bullying involvement before the pandemic than during the pandemic across all forms of bullying (general, physical, verbal, and social), except for cyberbullying, where differences in rates were less pronounced. Another study (Bacher-Hicks et. al, 2021) concluded that both in-person bullying and cyberbullying decreased dramatically during the school years affected by the pandemic. Other studies (Patchin, Hinduja, 2022) suggest that “physical” bullying has been decreased (due to the schools being closed), while cyberbullying remained stable. There were also studies (Xie et.al., 2021; Forsberg, & Thorvaldsen, 2022), that concluded that the prevalence of bullying victimization and bullying perpetration of traditional and digital bullying, was higher during the pandemic than before the pandemic.

There are conflicting results among the few studies on bullying. The aforementioned studies corroborate the significance of the pandemic on traditional school bullying and suggest that we should further examine it during public health emergencies such as the COVID-19 pandemic. Thus, we were motivated to conduct a relevant study in Greece.

## **Method**

The aim of this study is to investigate the assessment of teachers in Greek primary and secondary schools regarding the phenomena of bullying in a subjective comparative framework BEFORE the closure and AFTER the resumption of normal educational regimes interrupted by the pandemic. In addition, the differences in the forms and frequency of school bullying before and after the quarantine should be established, as well as the assessment of teachers regarding the effectiveness of different strategies to deal with bullying implemented in school. The selection of teachers was not done in a systematic method but was based on the availability of teachers through Facebook and Viber social media. Participants were asked to fill out a

## **FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS**

questionnaire via the Google Forms platform. In addition, the attitudes of Primary and Secondary school teachers regarding bullying (in the context of the closing and resumption of schools due to the COVID-19 pandemic in Greece), will be examined. More specifically, this research attempts to identify any changes in the frequency and forms of bullying that took place after the resumption of lessons in schools due to the COVID-19 pandemic.

For research purposes, a structured survey was developed in which we borrowed and modified items from related questionnaires (Thanos, 2016; Tsatsakis, 2019) exploring the views of elementary and junior high school teachers regarding school violence and crime. The main content of the survey included questions exploring the subjective comparison of teachers' observation of the forms and levels of school bullying BEFORE the closure and AFTER school reopening due to the national quarantine. The data analysis only included information from participants who had submitted a completed survey.

### **Research hypotheses**

Our leading hypothesis is based on the assumption of differences in specific forms of classroom violence in a comparable chronological plan - BEFORE the national quarantine during the COVID-19 pandemic, and AFTER the restoration of the normal educational process.

Furthermore, we expected to find differences in how teachers assess the handling of bullying at their educational institutions, based on their demographic profiles. Additionally, we anticipated variations in their opinions on addressing school bullying in general.

The questionnaire was administered in the final months of the 2022-2023 school year, a period when teachers would have formed a more comprehensive view of student violence in schools. The questions were for the 2020 to 2023 school years, and teachers were required to serve in the same school before and after the extended quarantine. This was done because the questions related to school violence needed to have a specific spatiotemporal context in order for the answers to be specific. As N. Kourakis states, questions about school violence should not be vague but specific: "One should first of all limit the question to the last year or even the previous year". (Kourakis, N. (2018)

As in Tsatsakis' research (2019), the questionnaire presented to teachers clearly indicated that the questions were for the current school year. As an example, the question on forms of school violence and their frequency, the question was worded as follows: "In the school you serve this year, which of the following forms of school violence -among your students- have you observed and how often?". The questions were adapted to the characteristics of teachers in primary and secondary schools. The questions of the questionnaire are divided into two major sections. The first section includes questions on the individual data/characteristics of secondary school teachers such as: gender, years of service, teaching grade, education and the population of the school district where the teacher teaches. The second section includes specific questions regarding secondary school teachers' views on school violence.

### Method of statistical data analysis

Raw data were transformed into ordinal Likert-type variables. The statistical processing of the data was performed out with SPSS.23 system program, applying descriptive statistics (Crosstabs for a graphical representation of the distribution) and Pearson's Chi square analysis.

### Analysis of the results

The study sample consisted of 110 primary and secondary teachers from different schools in Greece. Table 1 presents the demographic characteristics of the teachers

**Table 1**

*Demographic characteristics of teachers (n=110).*

| Characteristic                          |                     | n (%)     |
|-----------------------------------------|---------------------|-----------|
| Gender                                  | Male                | 19 (17.3) |
|                                         | Female              | 91 (82.7) |
| Academic degree                         | Bachelor's degree   | 31 (28.2) |
|                                         | Master's degree     | 65 (59.1) |
|                                         | PhD                 | 14 (12.7) |
| Level of teaching                       | Primary education   | 42 (38.2) |
|                                         | Secondary education | 68 (61.8) |
| Capacity of the educational institution | Up to 300 pupils    | 55 (50)   |
|                                         | 301 to 500 pupils   | 26 (23.6) |
|                                         | Over 500 pupils     | 29 (26.4) |
| Professional experience (years)         | 1-5                 | 37 (33.6) |
|                                         | 6-10                | 23 (20.9) |
|                                         | 11-15               | 20 (18.2) |
|                                         | 16-20               | 19 (17.3) |
|                                         | 21-25               | 3 (2.7)   |
|                                         | Over 26             | 8 (7.3)   |
| Type of area                            | Rural               | 21 (19.1) |
|                                         | Semi-Urban          | 24 (21.8) |
|                                         | Urban               | 65 (59.1) |

\*Note. (Example of table footnote formatting). Decimal numbers should appear with a full stop (.) in English texts. In English texts, also omit the zero before the dot (e.g. p= .03)

19 sample teachers were male (17.27%), and 91 were female (82.73%). In terms of years of service, 37 teachers of the sample (33.63%) have up to 5 years of service, 23 teachers (20.91%) have 6 to 10 years of service, 20 (18.18%) have 11 to 15 years of service, 19 (17.28%) have 16 to 20 years of service, 1 (0.91%) have 21 to 25 years of service, and 8 (7.27%) have 26 or more years of service. One person ( 0.91%)did not specify years of service. Regarding education, 28.19% of the teachers in the sample stated that they have a bachelor's degree, 50.09% have a

## **FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS**

master's degree, and 12.73% have a doctorate<sup>1</sup>. In terms of the level of education of the teachers sample, 42 teachers (38.18%) teach in primary education and 68 (61.82%) in secondary education. The majority of teachers (61.82%) teach in the secondary education. Regarding the number of students at the schools that the sample teachers teach, according to their responses presented, 55 teachers (50%) teach in schools with up to 300 students, 26 (23.64%) teach in schools with 301 to 500 students, 29 (26.36%) teachers teach in larger schools with over students. The half of teachers (50%) teach in smaller schools. The majority of the teachers in the sample (59.09%) teach in schools located in urban areas. 21.82% of teachers teach in a semi-urban area and 17.27% of teachers teach in a rural area. Regarding the number of inhabitants of the area in which the school where the sample teacher's school is located, 28.18% answered that they teach in schools located in places with a population of up to 10,000 inhabitants, 13.64 % teach in schools located in cities with a population between 10.001 to 25.000 inhabitants, 10.91% teach in schools located in cities with a population between 25.001 to 50.000 inhabitants. 15.5% teach in schools located in cities with a population between 50.001 to 100.000 inhabitants. 10% teach in schools located in cities with a population between 100.001 to 200.000 inhabitants. 7.27% of the teachers teach in schools located in cities with a population between 200.001 and 500.000. Finally, 13.64 of the sample teachers, teach in schools located in very large cities with a population of more than 500.001 inhabitants.

Thirteen forms of violence were examined, to which teachers (by different level of teaching) responded on a four-point Likert scale. The question seeks the subjective evaluation of the educators on the difference in levels of violence. Responses to each form of violence were analyzed with Pearson Chi-square analysis (Tables 2-14). This is a retrospective assessment of teachers, as the question requires them to compare with past unspecified periods the frequency of forms of bullying at the moment.

Statistically significant differences were found (more often in secondary education) in the levels of Verbal violence towards classmates Verbal violence towards teachers, Physical violence towards teachers (fairly often), Negative gestures (eg giving the finger) towards teachers, Cyber-bullying (threatening messages, etc.) and Sexual harassment, according teachers observations.

There were no statistically significant differences in teachers' observations regarding Physical violence towards classmates, Bustle/noise in the classroom, Negative gestures (eg giving the finger) towards classmates, Mocking / Spreading malicious rumours, Isolation/exclusion from peer groups, Racist comments and Intimidation by extortion (deliberate extortion of money or objects, or coercion into specific acts) according the levels of teaching in the forms of violence.

---

<sup>1</sup> Most demographic descriptions are also presented by gender in order to be more informative.

**Table 2**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Verbal violence towards classmates according to teachers observation (different level of teaching).*

Verbal violence towards classmates

| $X^2=8,707/df=3/p=0.033$                        |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 3     | 4      | 21           | 14         | 42     |
|                                                 |                     | %     | 7,1%  | 9,5%   | 50,0%        | 33,3%      | 100,0% |
|                                                 | Secondary education | Count | 1     | 5      | 21           | 41         | 68     |
|                                                 |                     | %     | 1,5%  | 7,4%   | 30,9%        | 60,3%      | 100,0% |

**Table 3.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Verbal violence towards teachers according to teachers observation (different level of teaching).*

Verbal violence towards teachers

| $X^2=16,617/df=4/p=0.002$                       |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 13    | 19     | 6            | 4          | 42     |
|                                                 |                     | %     | 31,0% | 45,2%  | 14,3%        | 9,5%       | 100,0% |
|                                                 | Secondary education | Count | 8     | 20     | 26           | 14         | 68     |
|                                                 |                     | %     | 11,8% | 29,4%  | 38,2%        | 20,6%      | 100,0% |

**Table 4.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Physical violence towards classmates according to teachers observation (different level of teaching).*

Physical violence towards classmates

| $X^2=16,617/df=4/p=0.098$                       |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 4     | 8      | 23           | 7          | 42     |
|                                                 |                     | %     | 9,5%  | 19,0%  | 54,8%        | 16,7%      | 100,0% |
|                                                 | Secondary education | Count | 4     | 21     | 23           | 20         | 68     |
|                                                 |                     | %     | 5,9%  | 30,9%  | 33,8%        | 29,4%      | 100,0% |

# FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

**Table 5.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Physical violence towards teachers according to teachers observation (different level of teaching).*

Physical violence towards teachers

| $X^2=9,085/df=2/p=0.011$                               |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|--------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| <b>The school you are currently placed belongs to:</b> | Primary education   | Count | 35    | 7      | 0            | 0          | 42     |
|                                                        |                     | %     | 83,3% | 16,7%  | 0,0%         | 0,0%       | 100,0% |
|                                                        | Secondary education | Count | 38    | 28     | 2            | 0          | 68     |
|                                                        |                     | %     | 55,9% | 41,2%  | 2,9%         | 0,0%       | 100,0% |

**Table 6.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Bustle/noise in the classroom according to teachers observation (different level of teaching).*

Bustle/noise in the classroom

| $X^2=2,591/df=3/p=0.459$                               |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|--------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| <b>The school you are currently placed belongs to:</b> | Primary education   | Count | 1     | 3      | 10           | 28         | 42     |
|                                                        |                     | %     | 2,4%  | 7,1%   | 23,8%        | 66,7%      | 100,0% |
|                                                        | Secondary education | Count | 0     | 3      | 13           | 52         | 68     |
|                                                        |                     | %     | 0,0%  | 4,4%   | 19,1%        | 76,5%      | 100,0% |

**Table 7.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Negative gestures (eg giving the finger) towards classmates according teachers observation (different level of teaching).*

Negative gestures (eg giving the finger) towards classmates

| $X^2=5,142/df=3/p=0.162$                               |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|--------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| <b>The school you are currently placed belongs to:</b> | Primary education   | Count | 2     | 5      | 20           | 15         | 42     |
|                                                        |                     | %     | 4,8%  | 11,9%  | 47,6%        | 35,7%      | 100,0% |
|                                                        | Secondary education | Count | 2     | 7      | 20           | 39         | 68     |
|                                                        |                     | %     | 2,9%  | 10,3%  | 29,4%        | 57,4%      | 100,0% |

**Table 8.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Negative gestures (eg giving the finger) towards teachers according teachers observation (different level of teaching).*

|                                                          |                        |       | Negative gestures (eg giving the finger)<br>towards teachers |        |              |            | Total  |
|----------------------------------------------------------|------------------------|-------|--------------------------------------------------------------|--------|--------------|------------|--------|
| $X^2=8,026/df=3/p=0.045$                                 |                        |       | Never                                                        | Rarely | Fairly Often | Very Often |        |
| The school you<br>are currently<br>placed belongs<br>to: | Primary<br>education   | Count | 20                                                           | 16     | 5            | 1          | 42     |
|                                                          |                        | %     | 47,6%                                                        | 38,1%  | 11,9%        | 2,4%       | 100,0% |
|                                                          | Secondary<br>education | Count | 22                                                           | 19     | 22           | 5          | 68     |
|                                                          |                        | %     | 32,4%                                                        | 27,9%  | 32,4%        | 7,4%       | 100,0% |

**Table 9.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Mocking / Spreading malicious rumors according to teachers observation (different level of teaching).*

|                                                          |                        |       | Mocking / Spreading malicious rumours |        |              |            | Total  |
|----------------------------------------------------------|------------------------|-------|---------------------------------------|--------|--------------|------------|--------|
| $X^2=7,149/df=3/p=0.067$                                 |                        |       | Never                                 | Rarely | Fairly Often | Very Often |        |
| The school you<br>are currently<br>placed belongs<br>to: | Primary<br>education   | Count | 6                                     | 9      | 20           | 7          | 42     |
|                                                          |                        | %     | 14,3%                                 | 21,4%  | 47,6%        | 16,7%      | 100,0% |
|                                                          | Secondary<br>education | Count | 3                                     | 13     | 27           | 25         | 68     |
|                                                          |                        | %     | 4,4%                                  | 19,1%  | 39,7%        | 36,8%      | 100,0% |

**Table 10.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Isolation/exclusion from peer groups according to teachers observation (different level of teaching).*

|                                                          |                        |       | Isolation/exclusion from peer groups |        |              |            | Total  |
|----------------------------------------------------------|------------------------|-------|--------------------------------------|--------|--------------|------------|--------|
| $X^2=3,371/df=3/p=0.287$                                 |                        |       | Never                                | Rarely | Fairly Often | Very Often |        |
| The school you<br>are currently<br>placed belongs<br>to: | Primary<br>education   | Count | 4                                    | 13     | 15           | 10         | 42     |
|                                                          |                        | %     | 9,5%                                 | 31,0%  | 35,7%        | 23,8%      | 100,0% |
|                                                          | Secondary<br>education | Count | 2                                    | 17     | 24           | 25         | 68     |
|                                                          |                        | %     | 2,9%                                 | 25,0%  | 35,3%        | 36,8%      | 100,0% |

# FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

**Table 11.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Cyber-bullying (threatening messages, etc.) according to teachers observation (different level of teaching).*

Cyber-bullying (threatening messages, etc.)

| $X^2=10,650/df=4/p=0.031$                       |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|-------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 1     | 14     | 9            | 12         | 6     |
|                                                 |                     | %     | 2,4%  | 33,3%  | 21,4%        | 28,6%      | 14,3% |
|                                                 | Secondary education | Count | 0     | 8      | 19           | 21         | 20    |
|                                                 |                     | %     | 0,0%  | 11,8%  | 27,9%        | 30,9%      | 29,4% |

**Table 12.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Sexual harassment according to teachers observation (different level of teaching).*

Sexual harassment

| $X^2=23,597/df=4/p<0.001$                       |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|-------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 0     | 30     | 9            | 2          | 1     |
|                                                 |                     | %     | 0,0%  | 71,4%  | 21,4%        | 4,8%       | 2,4%  |
|                                                 | Secondary education | Count | 1     | 18     | 23           | 20         | 6     |
|                                                 |                     | %     | 1,5%  | 26,5%  | 33,8%        | 29,4%      | 8,8%  |

**Table 13.**

*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Racist comments according to teachers observation (different level of teaching).*

Racist comments

| $X^2=3,936/df=3/p=0.268$                        |                     |       | Never | Rarely | Fairly Often | Very Often | Total  |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------|--------|
| The school you are currently placed belongs to: | Primary education   | Count | 5     | 12     | 12           | 13         | 42     |
|                                                 |                     | %     | 11,9% | 28,6%  | 28,6%        | 31,0%      | 100,0% |
|                                                 | Secondary education | Count | 5     | 11     | 21           | 31         | 68     |
|                                                 |                     | %     | 7,4%  | 16,2%  | 30,9%        | 45,6%      | 100,0% |



**Table 14.**

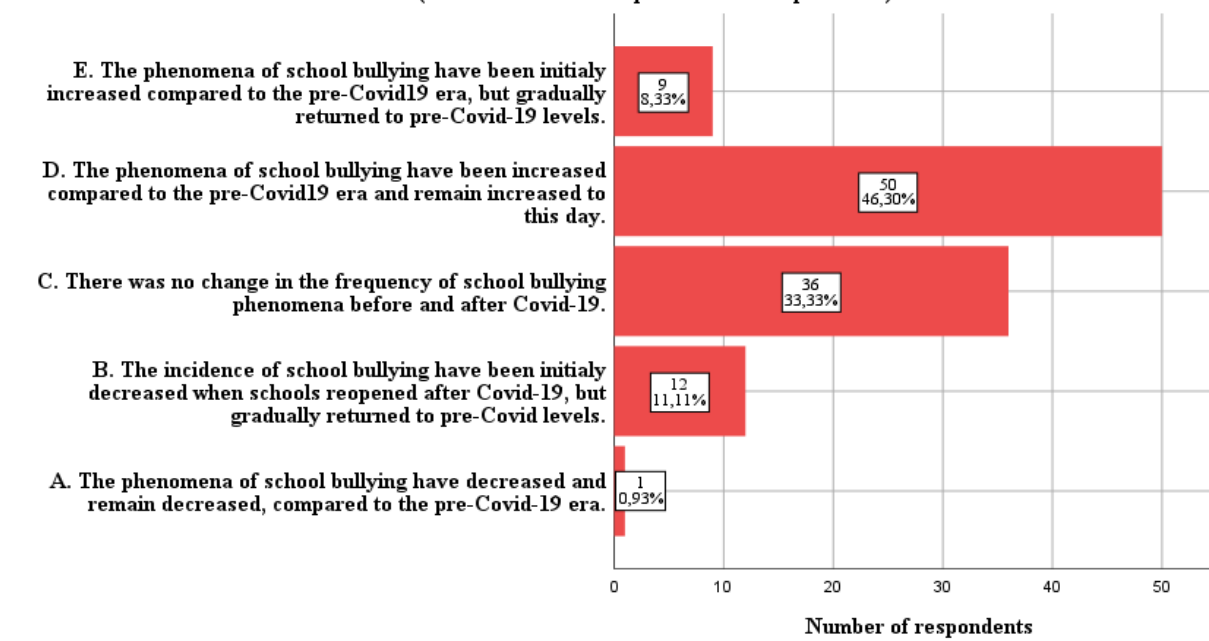
*Results of Pearson's chi-square analysis of significant differences in Intimidation by extortion (deliberate extortion of money or objects, or coercion into specific acts) according to teachers observation (different level of teaching).*

|                                                          |                        |       | Intimidation by extortion<br>(deliberate extortion of money or objects, or<br>coercion into specific acts) |        |              |            | Total  |
|----------------------------------------------------------|------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------|------------|--------|
|                                                          |                        |       | Never                                                                                                      | Rarely | Fairly Often | Very Often |        |
| The school you<br>are currently<br>placed belongs<br>to: | Primary<br>education   | Count | 15                                                                                                         | 17     | 7            | 3          | 42     |
|                                                          |                        | %     | 35,7%                                                                                                      | 40,5%  | 16,7%        | 7,1%       | 100,0% |
|                                                          | Secondary<br>education | Count | 14                                                                                                         | 21     | 19           | 14         | 68     |
|                                                          |                        | %     | 20,6%                                                                                                      | 30,9%  | 27,9%        | 20,6%      | 100,0% |

**Answers to question: “Based on your experience, was there any difference in the phenomenon of school bullying before school closures and after Covid-19 (when the schools re-opened after the quarantine)”?**

The results show that almost half of the teachers (46.30%) think that the phenomena of school bullying have been increased compared to the pre-Covid19 era and remain increased to this day. According to another large part of them (33.33%) there was no change in the frequency of school bullying phenomena before and after Covid-19. One person, or less than 1% of the sample, is of the opinion that the phenomena of school bullying have decreased and remain decreased, compared to the pre-Covid-19 era (Figure 1).

**Based on your experience, was there any difference in the phenomenon of school bullying before school closures and after Covid-19 (when the schools re-opened after the quarantine)?**



## FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

**Figure 1.** Results of answering the question „Based on your experience, was there any difference in the phenomenon of school bullying before school closures and after Covid-19 (when the schools re-opened after the quarantine)?

We made several more demographic cuts of the teachers' subjective global evaluation regarding the effectiveness of the approach to dealing with bullying of the educational institution in which they work. Here we can observe trends in which teachers with shorter professional experience (from 1 to 5 years) give higher ratings of effectiveness in dealing with bullying (Very effective and Fairly effective) (Figure 2).

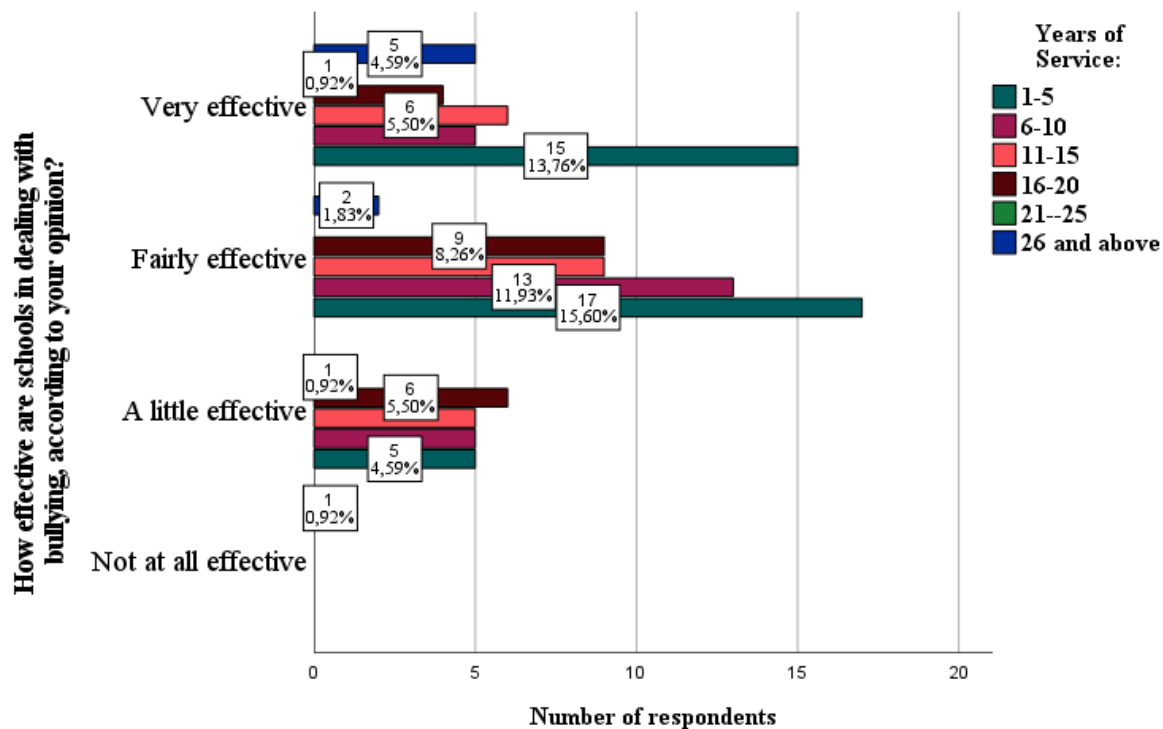


**Figure 2.** Presenting teachers' views on the effectiveness of schools in dealing with bullying according to their years of service

Also, those who give high ratings are likelier to work as secondary education teachers in smaller schools in urban areas ( 1-300 students) (Figure 3,4,5).

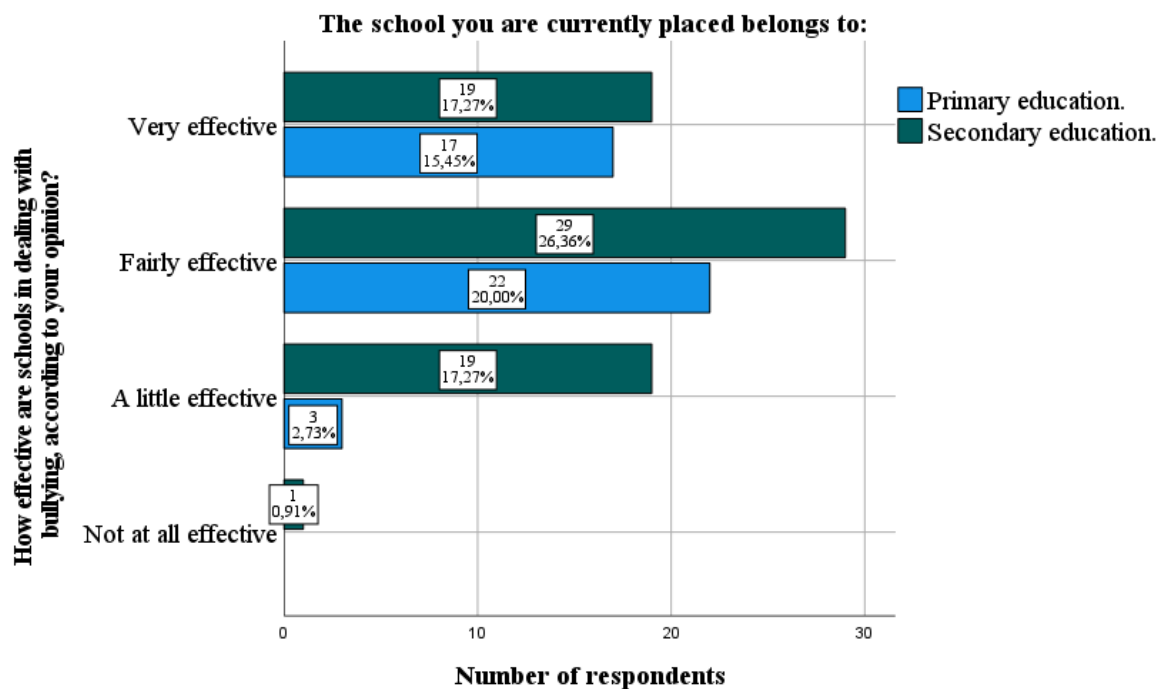


**Figure 3.** Presenting teachers' views on the effectiveness of schools in dealing with bullying according to their level of teaching

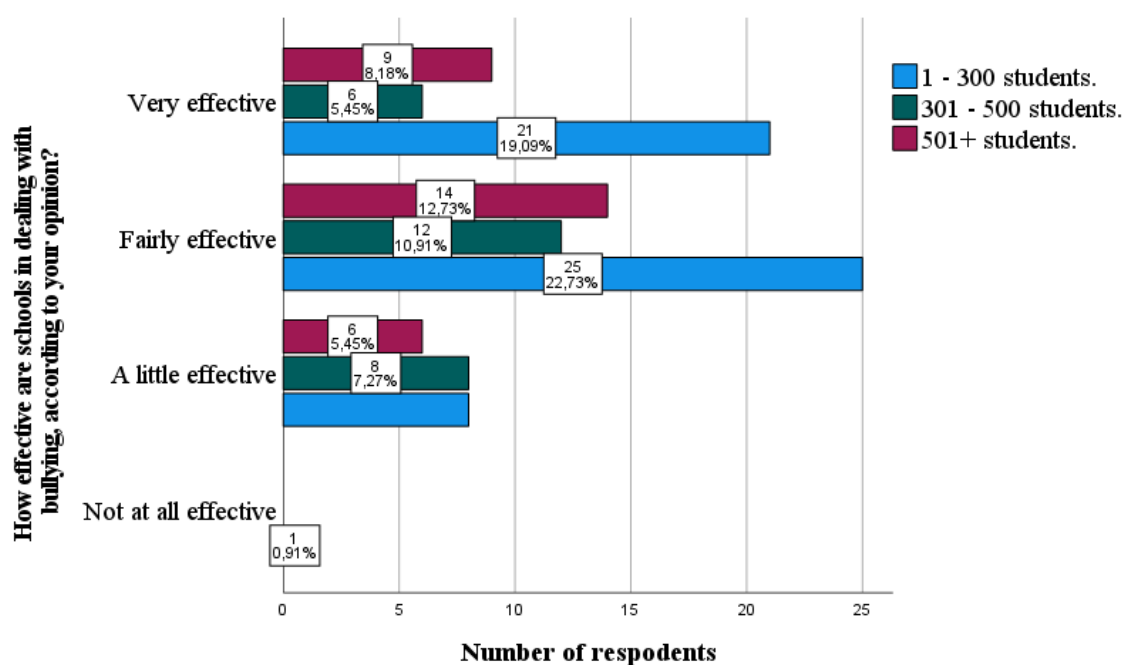


**Figure 4.** Presenting teachers' views on the effectiveness of schools in dealing with bullying according to the number of students in their school.

## FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

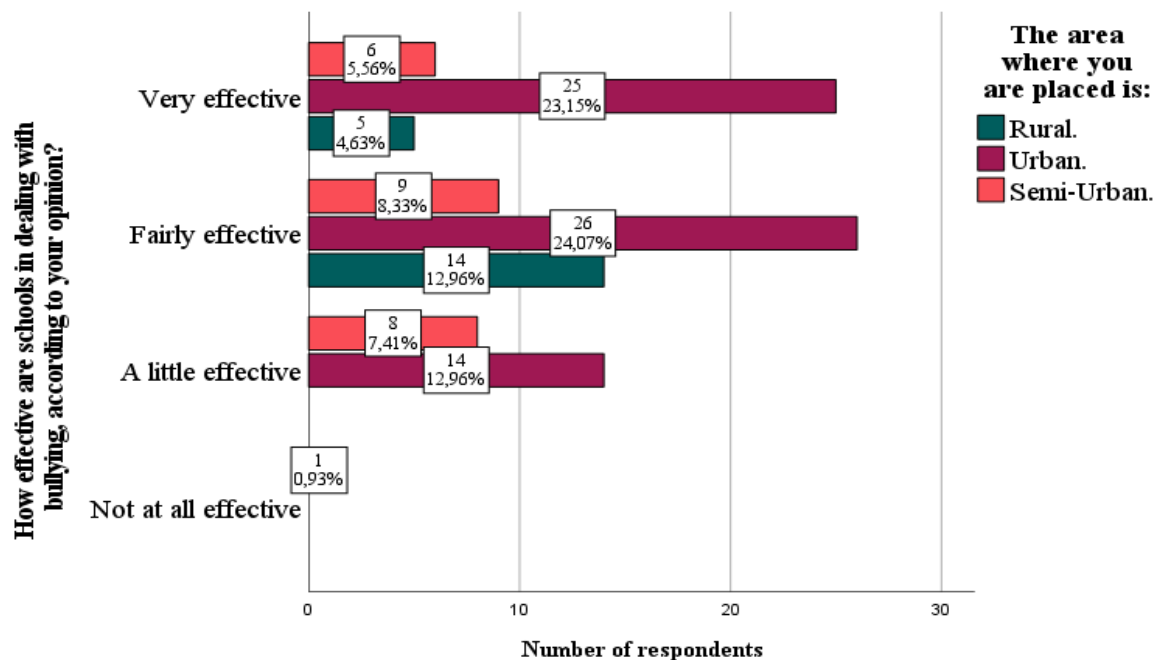


**Figure 5.** Presenting teachers' views on the effectiveness of schools in dealing with bullying according to different areas.

Finally, teachers were asked to rate various strategies for addressing school bullying (Table 15). Some of them have a more restrictive character, while others can be described as more constructive and positive. The results indicate that nearly half of the teachers surveyed rated certain restrictions, such as hourly expulsion from class, verbal reprimands, indifference toward the student, and isolation of the student from the teacher and classmates, as not very effective or somewhat effective. And again, nearly half of teachers rated more constructive strategies such as projecting the student's positive characteristics onto himself, Informing parents about the student's behavior, and especially expert support of the student (psychologist, etc.) as the most effective.

**Table 15.**

*The total percentages of teachers' opinions regarding different strategies for dealing with school bullying are presented in a pie charts.*

| Strategies for Coping with School Bullying      | Not effective | Little effective | Fairly effective | Very effective |
|-------------------------------------------------|---------------|------------------|------------------|----------------|
| Hourly expulsion from the class.                | 45 / 40, 91%  | 47 / 42, 73%     | 15 / 13, 64%     | 3 / 2, 73%     |
| One, or more days of expulsion from the school. | 24 / 21, 82%  | 43 / 39, 09%     | 22 / 20%         | 21 / 19, 09%   |

|                                                                            |                     |                     |                     |                     |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>Verbal reprimand.</b>                                                   | <b>53 / 48, 18%</b> | <b>39 / 35, 45%</b> | 15 / 13, 64%        | 3 / 2, 73%          |
| <b>Referral to the school principal.</b>                                   | 7 / 6, 42%          | 38 / 34, 86%        | 43 / 39, 45%        | 21 / 19, 27%        |
| <b>Threat of sanctions towards the student.</b>                            | 15 / 13, 76%        | 39 / 35, 78%        | 42 / 38, 53%        | 13 / 11, 93%        |
| <b>Indifference towards the student.</b>                                   | <b>67 / 62, 04%</b> | <b>32 / 29, 63%</b> | 8 / 7, 41%          | 1 / 0, 93%          |
| <b>Isolation of the student (from teacher and classmates)</b>              | <b>50 / 45, 45%</b> | <b>41 / 37, 27%</b> | 16 / 14, 55%        | 3 / 2, 73%          |
| <b>Discussion/approach on an individual level.</b>                         | 3 / 2, 73%          | 42 / 38, 18%        | 33 / 30%            | 32 / 29, 09%        |
| <b>Discussion/approach in the classroom level.</b>                         | 4 / 3, 64%          | 33 / 30%            | 36 / 32, 73%        | 37 / 33, 64%        |
| <b>Projection of his/her positive characteristics towards the student.</b> | 1 / 0, 91%          | 20 / 18, 18%        | <b>43 / 39, 09%</b> | <b>46 / 41, 82%</b> |
| <b>Informing the parents of the student's behavior.</b>                    | 16 / 14, 55%        | 24 / 21, 82%        | <b>43 / 39, 09%</b> | 27 / 24, 55%        |
| <b>School mediation.</b>                                                   | 10 / 9, 17%         | 28 / 25, 69%        | 41 / 37, 61%        | 30 / 27, 52%        |
| <b>Grade reduction.</b>                                                    | 27 / 25%            | 35 / 32, 41%        | 36 / 33, 33%        | 10 / 9, 26%         |
| <b>Expert's help to the student (psychologist, etc.)</b>                   | 1 / 0, 92%          | 7 / 6, 42%          | <b>42 / 38, 53%</b> | <b>59 / 54, 13%</b> |

### **Limitations of the research**

The sample was selected based on ease of access. Therefore, the results and conclusions of the survey cannot be representative. Also, this research did not examine how teachers perceive and define school violence and offending. The research is subject to all the limitations that any research that uses a questionnaire as a means of data collection is subject to, such as: the impossibility of suggesting and formulating clarifying questions, the failure to collect additional data, the impossibility of checking the subject's response and the honesty of the questions, etc.

### **Strengths of the research:**

The advantages of our study are two. Firstly, it focuses on psychosocial aspects, and the survey method we used is well-established and appropriate for this purpose. Recently, online surveys are increasingly seen as representative, and during the pandemic, they have been

## **FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS**

objectively necessary. Secondly, the survey provides an original instrument, specifically based on literature from the last retrospective stage of the pandemic.

### **Discussion**

The multiple closures of educational institutions around the world during the last pandemic contributed to changes in the phenomena of school bullying. The limited amount of literature on these subjects amid an unpredictably ongoing pandemic motivated us to investigate this within a Greek population. Based on our structured survey, we examined the subjective assessment of these phenomena among Greek primary and secondary school teachers, in line with current literature.

We found statistically significant differences, associated with relative increases (more often in secondary education) in the levels of Verbal violence towards classmates, Verbal violence towards teachers, Physical violence towards teachers, Negative gestures (eg giving the finger) towards teachers, Cyber-bullying (threatening messages, etc.) and Sexual harassment, according to teachers observations. 46.30% of the teachers think that the phenomena of school bullying have increased compared to the pre-COVID-19 era and remains increased to this day. According to 33.33% of them, there was no change in the frequency of school bullying phenomena before and after Covid-19. Less than 1% of the sample, thinks that the phenomena of school bullying have decreased and remain decreased, compared to the pre-Covid-19 era. The surveyed teachers who highly rated the effectiveness of the anti-bullying approaches implemented in their institution are typically less experienced, mainly teach in secondary education, and work in small urban schools. Nearly half of the surveyed teachers rated certain restrictions, such as being expelled from class for an hour, receiving verbal reprimands, being ignored by the teacher, and being isolated from the teacher and classmates as not very effective or somewhat effective. Additionally, nearly half of the teachers rated more constructive strategies such as highlighting the student's positive characteristics, informing parents about the student's behavior, and seeking expert support for the student (such as from a psychologist) as the most effective.

Our results are consistent with reported specific increases in some forms of bullying in school settings during the pandemic (Vaillancourt, T., et al., 2021; Choi et. al., 2022; Repo et. al 2022; Patchin, Hinduja, 2022). Our findings expand and detail knowledge about manifestations of school bullying such as Verbal violence towards classmates, Verbal violence towards teachers, Physical violence towards teachers, Negative gestures (eg giving the finger) towards teachers, Cyber-bullying (threatening messages, etc.) and Sexual harassment whom are indirectly affected by the quarantine pauses. In addition, these findings indicate a significant social trend: teachers' assessment of the effectiveness of anti-bullying strategies implemented in their schools. In particular, the high assessment of strategies such as projecting the student's positive characteristics onto himself, informing parents about the student's behavior, and expert support of the students. These findings can shape educational and social policies concerning

collaborative approaches to addressing bullying in school, regardless of historical circumstances.

### **References:**

Artinopoulou, V., Bampalis, Th., & Nikolopoulos, V. (2016). [“Panellinia erevna yia tin Endoscholiki via kai ton ekphovismo stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi”. Athina: IP. P. E. Th.] (Αρτινοπούλου, Β., Μπάμπαλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ).

Bacher-Hicks, A., Goodman, J., Greif Green, J., & Holt, M. (2021). The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying. (EdWorkingPaper: 21-436). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/7jy7-x816>

Christofi, M. (2015). “Ethnocultural diversity and deviant behaviour of secondary school students in Greece. The views of teachers and students”. University of Ioannina.

Choi, Y-J., Shin, S-Y., Lee, J. (2022). “Change in Factors Affecting Cyberbullying of Korean Elementary School Students during the COVID-19 Pandemic. Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, 19, 11046. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711046>

De, R., Pandey, N., and Pal, A. (2020). “Impact of digital surge during Covid-19 pandemic: A viewpoint on research and practice.” International Journal of Information Management, 55.

Forsberg, J.T., Thorvaldsen, S.(2022). The severe impact of the COVID-19 pandemic on bullying victimization, mental health indicators and quality of life. Sci Rep 12, 22634 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27274-9>

Koeze, Ella, & Popper, N. (2020). “The Virus Changed the Way We Internet.” The New York Times.

Kourakis, N. (2018) [“Morphes Scholikos vias kai dinatotites antimetopisis tis”, sto Th. Thanos - A. Tsatsakis (Epim.), Scholiki via kai skholikos ekphovismos. Methodologyka zitimata, diastasis, antimetopisi Ekdosis Kiriakidi, Thessaloniki 2018, 62.]

Kush, J. M., Badillo-Goicoechea, E., Musci, R. J., & Stuart, E. A. (2021). Teacher Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Informing Policies to Support Teacher Well-being and Effective Teaching Practices. arXiv preprint arXiv:2109.01547.

Patchin, JW, Hinduja, S.(2022). Cyberbullying among asian american youth before and during the COVID-19 Pandemic. J Sch Health. 2023; 93: 82- 87. DOI: [10.1111/josh.13249](https://doi.org/10.1111/josh.13249)

Panousis, G. (2012). [“Proloyika”. Sto Th. Thanos (Epim.), Apoklinousa kai paravatiki simperiphora ton mathiton sto Scholio (pp. 13-16). Thessaloniki: Kiriakidi.] (Πανούσης, Γ. (2012). Προλογικά. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (pp. 13-16). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη).

Repo J, Herkama S, Salmivalli C. (2022). Bullying Interrupted: Victimized Students in Remote Schooling During the COVID-19 Pandemic. Int J Bullying Prev. 2022 Oct 29;1-13. doi: 10.1007/s42380-022-00146-6. Epub ahead of print. PMID: 36340812; PMCID: PMC9617040.

Salichos, P. & Alevisos, S. (2015). "The phenomenon of bullying in the school and online environment", in X. Patsalis (Ed.), Looking to Europe (Proceedings of the 1st Scientific Conference of the European Network against School Bullying, Athens, 11-12 June 2014), Athens 2015.

## FREQUENCY AND FORMS OF SCHOOL BULLYING: PRE- AND POST-QUARANTINE IN GREECE ACCORDING TO TEACHER OBSERVATIONS

Thanos, Th. (2016). [“Apoklinousa kai paravatiki simperiphora ton mathiton sto Scholio”. (G. Panousis, Prologos-Epimetro). Thessaloniki: Kiriakidi.] (Θάνος, Θ. (2016). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Γ. Πανούσης, Πρόλογος-Επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη).

Thanos, Th. & Tsatsakis, A. (2015). [“Ekphansis tis Scholikiis vias. I apopsis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis”. Sto Th. Thanos (Epim.), I Kinoniologia tis Ekpaidefsis stin Ellada. Erevnon apanthisma (pp. 410- 425). Athina: Gutenberg.] (Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα (pp. 410- 425). Αθήνα: Gutenberg).

Tsiganou, I., Daskalaki. H., & Tsamparli, D. (2004). Images and Representations of Violence in Greek schools. Law Library, Athens.

Tsatsakis, A. (2019). [“Didaktoriki Diatrivi: Scholiki via kai paravatikotita: I apopsis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis”, Ioannina.] (Τσατσάκης, Α. (2019). Διδακτορική Διατριβή: Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ιωάννινα).

Nikolova, S., (2021) Psychological effects of the COVID-19 pandemic in teachers .International Journal, Institute of Knowledge Management, vol 49, pp. 1253-1259, Skopje, [ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X].

Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Landon, S., & Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design.

Xie, L.; Da, Q.; Huang, J.; Peng, Z.; Li, L. (2023). A Cross-Sectional Survey of Different Types of School Bullying before and during COVID-19 in Shantou City,





## Research article

### ПСИХОМЕТРИЧЕН АНАЛИЗ НА ВЪПРОСНИКА ORTO-15 ЗА СКРИНИНГ И ОЦЕНКА НА НАГЛАСИ, СВЪРЗАНИ С ОРТОРЕКСИЯ НЕРВОЗА В БЪЛГАРСКАТА КУЛТУРНА СРЕДА

### PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

Chief Assis. Prof., Gergana Stanoeva, Ph.D.

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

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

#### Резюме:

Целта на настоящото изследване е да валидира и оцени психометричните свойства на въпросника ORTO-15 като инструмент за измерване на нагласи към орторексия нервоза в българската културна среда. Орторексия нервоза представлява патологична фиксация към здравословното хранене, която все по-често се изследва поради въздействието ѝ върху психичното здраве и социалното функциониране. Психометричният анализ на представения въпросник включва оценка на вътрешната консистентност (коефициент - Алфа на Кронбах), конструкт валидност чрез експлораторен факторен анализ и критерийна валидност чрез корелации с релевантни психометрични инструменти. Създателят на въпросника ORTO-15 е Luigi Marco Donini и негови колеги, които през 2005 г. публикуват първото изследване, в което се представя ORTO-15. Настоящото изследване включва 320 изследвани лица от различни възрастови и социални групи в България. Резултатите подкрепят частично надеждността и валидността на ORTO-15 в българския контекст, което кореспондира и на резултатите в направените до този момент шест чуждестранни национални адаптации. Предвид наличието на различни и противоречиви резултати относно стабилността на факторния модел, настоящото изследване допринася със своята емпирична стойност и актуалност по темата.

**Ключови думи:** орторексия нервоза; ORTO-15; психометрична валидизация; факторен анализ

#### Abstract:

The aim of the present study is to validate and assess the psychometric properties of the ORTO-15 questionnaire as a tool for measuring attitudes toward orthorexia nervosa within the Bulgarian cultural context. Orthorexia nervosa is defined as a pathological fixation on healthy eating, which is increasingly studied due to its impact on mental health and social functioning. The psychometric evaluation of the instrument includes an assessment of internal consistency (Cronbach's alpha), construct validity through exploratory factor analysis, and criterion validity via correlations with relevant psychometric instruments. The ORTO-15 questionnaire was originally developed by Luigi Marco Donini and colleagues, who published the first study presenting the tool in 2005. The current study includes 320 participants from various age and social groups in Bulgaria. The findings partially support the reliability and validity of the ORTO-15 in the Bulgarian context, aligning with results from six other international adaptations of the instrument conducted to date. Given the divergent and inconclusive results

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

*regarding the stability of the factor model, this study provides valuable empirical insight and contributes to the ongoing discussion on the topic.*

**Keywords:** *orthorexia nervosa; ORTO-15; psychometric validation; factor analysis*

## Въведение

Начинът на хранене е ключов компонент от биопсихосоциалната структура на човешкия живот. През последните десетилетия се наблюдава нарастващ обществен интерес към здравословното хранене, който се насърчава от медиите, социалните мрежи и различни здравни кампании. Въпреки положителните ефекти от информираността относно начина на хранене и на живот, в някои случаи този стремеж към „перфектно хранене“ може да придобие патологични измерения. Разстройствата на хранителното поведение като анорексия нервоза и булимия нервоза отдавна са обект на научен и клиничен интерес, но през последните години се очертават и нови, по-слабо изследвани форми на хранително разстройство като орторексия нервоза.

С всяка изминала година, в световен мащаб, темата за хранителните навици и модели набира все по-голяма значимост, на фона на повишения интерес към веганството, био продуктите, детокс диетите и функционалното хранене, особено сред младите хора. Според данни от проучвания на социологически агенции, едва 6% от българите водят изцяло здравословен начин на живот, като това е по-характерно за по-младите (на възраст между 18 – 30 години), но близо 40% от анкетираните посочват, че се интересуват активно от здравословен начин на живот и следят блогъри и инфлуенсъри в социалните мрежи, които промотират различни хранителни режими ([https://www.mediapool.bg/na-polovinata-balgari-im-se-vizhda-skapo-da-zhiveyat-zdravoslovno-news372137.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.mediapool.bg/na-polovinata-balgari-im-se-vizhda-skapo-da-zhiveyat-zdravoslovno-news372137.html?utm_source=chatgpt.com)). Въпреки своите положителни аспекти, културата на здравословното хранене може да способства за изграждането на психологически нагласи, свързани с тревожност, когнитивна ригидност и чувство за вина при неспазване на установения хранителен модел – поведения, присъщи на орторексия нервоза.

Терминът *орторексия нервоза* (от гръцки *orthos* – „правилен“ и *orexis* – „апетит“) се въвежда за първи път в научната и клиничната литература от американския холистичен лекар Steven Bratman. През 1997 г. той описва това състояние като obsесивна фиксация върху „здравословното“ хранене, първоначално в статия, а по-късно и в книгата си „Пристрастяване към полезните продукти: как да преодолеем манията си към правилното хранене“/*Health Food Junkies: Orthorexia Nervosa – Overcoming the Obsession with Healthful Eating*/ (Bratman, 1997; Bratman, 2001; Angelova, N., Stamenova, D., 2019). За разлика от хранителните разстройства като анорексия нервоза и/или булимия нервоза, при орторексията доминиращият мотив не е контролът върху теглото или телесния образ и количеството консумирана храна, а стремежът към „чиста“, „естествена“ или „идеално балансирана“ храна. Напоследък се наблюдава и засилен медиен интерес към хора, чиято

силно рестриктивна „здравословна“ диета води до хранителни разстройства. Клиничните наблюдения показват, че орторексията може да доведе до значителни психосоциални и физиологични последици (Dunn & Bratman, 2016; Bratman & Knight, 2000).

Към момента орторексията все още не е призната като официална диагноза в *„Диагностично и статистическо ръководство за психични разстройства“ -5-то издание/Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.; DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013), нито съществуват универсално приети диагностични критерии, въпреки че няколко автора са предложили различни дефиниции и модели (Bratman, 2001; Dunn & Bratman, 2016; Moroze et al., 2015; Missbach et al., 2016).

За да оценят риска от обесия към здравословно хранене, Bratman и Knight разработват въпросник (обикновено наричан „тест на Bratman“), който съдържа 10 въпроса, като например „Прекарвате ли повече от 3 часа на ден в мислене за здравословна храна?“, на които се отговаря с „да“/„не“. Авторите на въпросника, проектиран като инструмент за скрининг, не е подкрепен от никакви психометрични тестове и предлага гранични стойности или е валидиран спрямо референтни групи. В опит да се справят с някои от ограниченията му, Donini и група колеги разработват ORTO-15. ORTO-15 се състои от 6 от 10-те айтема от въпросника на Bratman и допълнителни 9 айтема, като например „Смятате ли, че убеждението да се храните здравословно повишава самочувствието?“ (Moller, Apputhurai and Knowles, 2019). Luigi Marco Donini е италиански изследовател и диетолог, работещ в областта на хранителните разстройства и психологията на храненето. Той и колегите му предлагат дефиниция и диагностични критерии за орторексия нервоза — състояние, характеризиращо се с патологично внимание към здравословното хранене и фиксация върху качеството на храната. Също така разработват ORTO-15 като първия инструмент за количествено измерване на нагласите и поведението, свързани с орторексия нервоза и провеждат пилотно изследване с италианска популация, което демонстрира приложимостта и първоначални частични психометрични свойства на въпросника (Donini, 2005).

Най- широко разпространената и обща дефиниция за орторексия нервоза е, че тя е обесивна фиксация по здравословно хранене. Индивидите, проявяващи орторектични нагласи, систематично елиминират определени групи храни, които субективно възприемат като „нездравословни“ или „нечисти“. От хранителния си режим са изключени храни с високо съдържание на сол, захар и мазнини, както и такива, съдържащи генно-модифицирани организми (ГМО), хербициди, пестициди, синтетични добавки и други неорганични съставки. Често засегнатите лица следват специфични хранителни режими като вегетарианство, веганство, суровоядство, фрутарианство или макробиотично хранене (източници Dell'Osso et al., 2016, Missbach et al., 2016). Мотивите за подобно поведение обикновено се коренят в стремеж към оптимизиране на здравето и постигане на високо благосъстояние (Bratman & Knight, 2000), което само по себе си не се класифицира като патологично. В този контекст някои автори правят

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

разграничение между адаптивна (здравословна) и дезадаптивна (патологична) форма на фиксацията върху здравословното хранене (Dera & Barrada, Ramón & Roncero, 2019).

При патологичната форма се наблюдават значителни хранителни ограничения (Babicz-Zielińska, 2006), които могат да доведат до нутритивни дефицити и редукия на телесното тегло (Park, Kim, Go, et al., 2011). Наред с физиологичните ефекти, индивидите често преживяват и психологични такива - описани в таблица 1 (Bratman, 1997; Mathieu, 2005).

На база предложените широки дефиниции и модели за описание на това състояние, се извеждат и диагностични характеристики, обособени в четири аспекта:

**Таблица 1. Диагностични характеристики на орторексия нервоза**

| Аспект       | Прояви                                                                                                                                                           |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивни   | Обсесивни мисли, черно-бяло мислене, морална оценка на храната и себе си                                                                                         |
| Емоционални  | Тревожност, вина, срам, гордост, социална тревожност                                                                                                             |
| Поведенчески | Изоляция, хранителни ритуали (обсесии), строги диети, „детокс“ практики                                                                                          |
| Клинични     | Загуба на тегло, недोхранване, физически симптоми, психични коморбидности (често се среща с обсесивно-компулсивно разстройство, тревожни разстройства, депресия) |

Резултати от проучване в Турция показват връзка между орторексичните тенденции и обсесивно-компулсивните симптоми (Yazkan, & Ugurlu, 2022).

Резултати от изследване на Beloreshka (2024) в България сочат, че депресията е значим предиктор за орторексия нервоза, т.е. с повишаване на депресивните симптоми се увеличават и симптомите на орторексия нервоза (Beloreshka, M., 2024).

Орторексия нервоза не се проявява изолирано, а често се развива във взаимодействие с редица психосоциални фактори, които оказват влияние върху начина, по който индивидът възприема храната, себе си и социалната си среда (McComb & Mills, 2019). Те са:

**Социално влияние, културни норми и медийно въздействие:** В съвременното общество, където здравословният начин на живот е широко промотиран, особено в социалните мрежи, хората са изложени на непрекъснати послания за „чиста“, „био“ и „натурална“ храна. Тези норми могат да подтикнат индивидите към перфекционизъм и обсесивно отношение към храненето, както и до засилване на тревожността и рестриктивното поведение (McComb & Mills, 2019; Cena et al., 2019). **Семейните модели**

*на хранене и нагласи към здравословния живот* също играят роля. Ако в семейството има засилено внимание към диети, ограничаване на храни или обсъждане на „чистота“ на храната, това може да повлияе на развитието на орторексия (Barthels et al., 2015).

**Психологични фактори:** Личностни характеристики като перфекционизъм, тревожност, нужда от контрол и ниско самочувствие допринасят за уязвимост към развитието на орторексия. Тези фактори могат да бъдат както предшествващи, така и усложняващи заболяването (Koven & Abry, 2015).

**Социална изолация и подкрепа:** Обсебването с храната често води до социална изолация, тъй като засегнатите избягват социални събития с храна, което намалява социалната подкрепа – важен фактор за психичното здраве. От друга страна, липсата на подкрепа може да задълбочи симптомите и да усложни терапията (Dunn & Bratman, 2016).

Тези психосоциални фактори не само подпомагат възникването на орторексията, но и взаимодействат динамично с когнитивните, емоционалните и поведенческите аспекти, оформяйки индивидуалния клиничен профил на заболяването (Strahler et al., 2018).

#### **Изследователски дизайн:**

Настоящото емпирично изследване е проведено в периода 2022-2023 година, на територията на Република България.

*Целта на изследването* е да представи резултати за психометричните характеристики и структурна организация на ORTO -15 - въпросник предназначен за измерване на хранителните нагласи и поведения, свързани с орторексия нервоза, за нуждите на българската културна среда, и да установи дали съществуват статистически значими различия по социално демографските фактори като пол, възраст, образование, семейно положение.

#### **Задачи на изследването**

1. Набиране на изследвани лица – в настоящото изследване участие взеха 320 изследвани лица;
2. Избор на подходящ методически инструментариум, съответстващ на теоретичния и емпиричен модел;
3. Провеждане на изследването.
4. Обработка и анализ на данните.
5. Да се изведат психометричните характеристики на въпросника.
6. Да се провери конструкторна валидността и надеждността на въпросника.
7. Да се установи дали съществуват статистически значими различия по отношение изследвания конструктор по независимите фактори.

#### **Хипотеза на изследването**

**Основна хипотеза:** *Допуска се, че въпросникът за орторексия нервоза ще демонстрира добра вътрешна съгласуваност и адекватна факторна структура,*

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

*съпоставима с оригиналния инструмент, при изследване на целева българска извадка. Предполага се, че съществуват статистически значими различия по отношение изследвания конструкт по демографските фактори – пол, възраст, образование и семейно положение.*

## ***Методика на изследването***

***Въпросник ORTO -15 за скрининг и оценка на*** обесивни нагласи към здравословно хранене (орторексия нервоза )

ORTO-15 бързо придобива популярност като лесен и достъпен скринингов инструмент за измерване на обесивни мисли и поведение към здравословно хранене. Той се превежда на множество езици и се адаптира в няколко държави – Полша, Гърция, Германия, Турция, Испания и др.. За български условия въпросникът е адаптиран от проф. S. Karabeliova и I. Pileva през 2017 година (Pileva, I. & Karabeliova, S., 2017). Тъй като проведените към настоящия момента проучвания отбелязват евентуалните му слабости, като например нестабилна факторна структура, слаба вътрешна съгласуваност на айтемите, варираща валидност и не съществува общоприета версия на метода, възниква необходимост от последваща адаптация на инструмента с цел подобряване на неговите психометрични свойства, осигуряване на по-висока надеждност и валидност, както и постигане на културна и концептуална съгласуваност спрямо целевата популация.

Въпросникът се състои от 15 твърдения, всяко от които със скала за оценка от 1 - “Никога“ до 4 – „Винаги“. Изчислява се общ бал по скалата – максимален брой точки – 60, минимален-15 точки. За настоящата извадка, нормите са, както следва: до 32 точки-ниска нагласа към орторексия; между 33 точки и 44 точки – умерено изразена орторексична тенденция и над 45 точки -високи обесивни нагласи към здравословно хранене ( $M = 38.55$ ;  $SD = 6.11$ ). Според Rogoza & Donini (2020) някои твърдения от ORTO-15 може да се разглеждат не като мярка за патология, а по-скоро за здравословно хранене. Също така те отбелязват, че те се фокусират най-вече върху нагласи, които не е задължително да са правилни при избора на храна за консумация. В статията им се посочва, че като самооценъчна скала ORTO-15 не би могла да разграничи здравословното от патологичното хранене и следователно не е добре да се използва самостоятелно като диагностична мярка ( Rogoza & Donini, 2020).

## ***Изследвани лица***

Изследваните лица са 320 на брой, като от тях 40% са мъже и близо 56% жени. Изследваните са на възраст от 18 до 46 години, със средна възраст 23 години, със стандартно отклонение 5.29. По-голямата част от изследваните лица са необвързани ( $N=138$  ) или живеещи сами, но с приятел ( $N=93$ ) и по-малко са тези, които са семейни и

съжителстващи без брак (N=37; N=36). Повечето изследвани лица са със средно образование (N= 257). Близко 60% от изследваните са непушачи, а 37% - са пушачи. Близко 40% от изследваните лица живеят в малък град, като същият процент се отнася и за, живеещите в голям град.

**Етични проблеми** Настоящото емпирично изследване е проведено на доброволен принцип, при изричното информирано съгласие на всички участници. Те са предварително уведомени за целите, съдържанието и значимостта на изследването, както и за факта, че участието им не е свързано с преки лични ползи. Спазени са основните етични стандарти за научни изследвания, включително гарантирането на анонимност и строга конфиденциалност. Събраните данни се използват единствено за научни цели, без разкриване на каквито и да било лични идентифициращи данни.

#### ***Статистически методи за обработка на получените резултати***

За статистическата обработка на резултатите е приложен статистикоматематическата програма SPSS, версия 23. Приложени са следните статистически процедури: описателна статистика; проверка за нормалността на разпределение на отговорите по айтемите от въпросника, чрез коефициент за асиметрия и ексцес; определяне на дискриминативната мощност на айтемите чрез напараметричната процедура Ман-Уитни; функционалност на дистракторите; оценка на надеждността на въпросника, чрез Алфа на Кронбах; извличане на структурната организация на въпросника (конструкт-валидност), чрез прилагане на експлораторен факторен анализ на въпросника; Т-тест за две независими извадки; еднофакторен дисперсионен анализ.

#### ***Обработка и анализ на резултатите:***

***Извеждане на психометричните характеристики на въпросника за нагласи към орторексия***

Проверката за нормалността на разпределение на отговорите по айтемите и баловите по отделните скали от въпросника е осъществена чрез коефициент за асиметрия и ексцес. Коефициентите на асиметрия на всички айтеми от въпросника ORTO-15, измерващ орторексия нервоза, варират в диапазона от 0,007 до -0,220, а коефициентите на ексцес варират от -0,933 до -1,714, което означава, че може да се приеме, че разпределението на отговорите по тези айтеми е приблизително нормално, тъй като тези коефициенти са в диапазона от -2 до +2 (Jonev, S., 2004; Stoyanova, S., 2007).

#### ***Функционалност на дистракторите:***

Всички алтернативи за отговор демонстрират висока привлекателност и по петнайсетте твърдения. Това може да се интерпретира като признак за **добре балансирана оценъчна рамка, което придава на въпросника** потенциал за улавяне на нюансите в орторексичните нагласи.

#### ***Дискриминативна мощност на дистракторите:***

За определяне на дискриминативната мощност на айтемите на въпросника, измерващ орторексия нервоза, изследваните лица са групирани в две групи, според общия им бал по въпросника. В групата със слаба изразеност на орторексични тенденции

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

попадат изследвани лица с бал от 19 точки до 35 точки, а в групата с висока изразеност, попадат изследвани лица с бал от 42 точки до 55 точки. Непараметричният метод на Ман-Уитни, показва, че и двете групи изследвани лица се различават статистически значимо по отговорите си по всички айтеми от въпросника ( $p < 0.001$ ), с изключение на две твърдения – 8 ( $p = 0,075$ ) и 14 ( $p = 0,071$ ). Тези данни демонстрират, че 13 от айтемите имат отлична дискриминативна мощност да разграничат получилите висок бал по въпросника, от тези с нисък бал. Резултатите са поместени в таблица 2.

**Таблица 2. Разграничение между изследваните с нисък и висок бал по въпросник ORTO-15**

| Айтеми   | групи | брой | Среден ранг | Статистически коефициенти                             |
|----------|-------|------|-------------|-------------------------------------------------------|
| Айтем 1  | слаба | 97   | 70,20       | U=2056,500<br>Z= -7,205;<br>P<0.001                   |
|          | силна | 99   | 126,23      |                                                       |
| Айтем 2  | слаба | 97   | 71.02       | Mann-Whitney<br>U=2136.000 ;<br>Z= -6,944;<br>P<0.001 |
|          | силна | 99   | 125.42      |                                                       |
| Айтем 3  | слаба | 97   | 63,60       | Mann-Whitney<br>U=1416,500;<br>Z=-8,815;<br>P<0.001   |
|          | Силна | 99   | 132.69      |                                                       |
| Айтем 4  | слаба | 97   | 69,25       | Mann-Whitney<br>U=1964,500;<br>Z= -7,391;<br>P<0.001  |
|          | силна | 99   | 127.16      |                                                       |
| Айтем 5  | слаба | 97   | 81.71       | Mann-Whitney<br>U=3173,000;<br>Z=;<br>P<0.001         |
|          | силна | 99   | 114.95      |                                                       |
| Айтем 6  | слаба | 97   | 88,26       | Mann-Whitney U=<br>3808,000<br>Z=-5,924;<br>P<0.001   |
|          | силна | 99   | 108.54      |                                                       |
| Айтем 7  | слаба | 97   | 75,15       | Mann-Whitney U=<br>2536,500;<br>Z=-5,924 ;<br>P<0.001 |
|          | силна | 99   | 121.38      |                                                       |
| Айтем 8  | слаба | 97   | 75,15       | Mann-Whitney<br>U=4120,000;<br>Z=-1,778;<br>P=0.075   |
|          | силна | 99   | 105.38      |                                                       |
| Айтем 9  | слаба | 97   | 67,27       | Mann-Whitney<br>U=1772,000;<br>Z=-7,898 ;<br>P<0.001  |
|          | силна | 99   | 129.10      |                                                       |
| Айтем 10 | слаба | 97   | 65,21       | Mann-Whitney                                          |



|          |       |    |        |                                                       |
|----------|-------|----|--------|-------------------------------------------------------|
|          | Силна | 99 | 131.12 | U=1572,500;<br>Z=-8,458;<br>P<0.001                   |
| Айтем 11 | слаба | 97 | 71,07  | Mann-Whitney<br>U=2141,000;<br>Z=-6,940;<br>P<0.001   |
|          | силна | 99 | 125.37 |                                                       |
| Айтем 12 | слаба | 97 | 72,82  | Mann-Whitney<br>U=2310,500;<br>Z=-6,495;<br>P<0.001   |
|          | силна | 99 | 123,66 |                                                       |
| Айтем 13 | слаба | 97 | 62.94  | Mann-Whitney<br>U=1352,000;<br>Z=-9,032;<br>P<0.001   |
|          | силна | 99 | 133.34 |                                                       |
| Айтем 14 | слаба | 97 | 91,51  | Mann-Whitney<br>U=4123,000;<br>Z= -1,805 ;<br>P=0.071 |
|          | силна | 99 | 105,35 |                                                       |
| Айтем 15 | слаба | 97 | 90,37  | Mann-Whitney<br>U=4012,500;<br>Z=-2,054;<br>P=0.040   |
|          | силна | 99 | 106.47 |                                                       |

### *Структурна организация на въпросника за емоционална регулация.*

Оригиналната версия на въпросника извежда модел с три фактора ( Donini, Marsili, Graziani, Imbriale & Cannella, 2005). В проведените за български условия проучвания се извежда 4-факторен модел, със следните смислови наименования на факторите: емоционален, когнитивен, поведенчески и клиничен (Pileva, I., Karabeliova, S., 2017; Beloreshka, M., 2024).

За проверка на структурата на въпросника в настоящето изследване бе приложен експлораторен факторен анализ върху 15-те твърдения. Данните са анализирани по метода на главните компоненти, с Варимакс-ротация, с нормализация по Кайзер. Получените резултати показват, че тестът на Бартлет за сферичност е статистически значим ( $p < 0.001$ ), а мярката за адекватност е 0.712. Факторният анализ е приемлив. Общата обяснена дисперсия след ротацията е 64,689%. Извлечени са пет фактора, всеки, от който обяснява над 10% от дисперсията по променливите. Резултатите от факторния анализ са представени в таблица 3.

Фактор 1 обяснява 23,59% от общата дисперсия и включва 4 твърдения, с факторни тегла между 0.509 и 0.680. Съдържателно може да се асоциира с **“Когнитивен контрол върху храненето”**.

Към фактор 2, който обяснява 38,94% от общата дисперсия, се отнасят 3 твърдения с факторни тегла между 0.604 и 0.818 – твърдения 2; 7; 9 и 15. Съдържателно факторът може да се нарече: **“Фиксация върху здравословното хранене”**.

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

Третият фактор обяснява 48,97% от общата дисперсия и обединява 3 твърдения, с факторни тегла между 0.717 и 0,809 – твърдения 8; 12 и 14. Съдържателно разкрива „социално-поведенчески затруднения“.

Четвъртият фактор обяснява 57,23% от общата дисперсия и обединява 3 твърдения, с факторни тегла между 0.412 и 0.870 – твърдения 10; 11 и 6. Съдържателно може да се асоциира с „афективен компонент на орторексия нервоза“. От таблица 2 се вижда, че твърдение 6 е с по-високо факторно тегло във фактор едно, но стойността е с отрицателен знак (обърнато твърдение), а във фактор четири е положително свързан с него. Поради тази причина, за последващата интерпретация, запазва позицията си в посочения фактор.

По петия фактор, обясняващ 64,68% от общата дисперсия, високи факторни тегла са получили едва две твърдения - 1 и 5. Съдържателно може да се асоциира със „строг самоконтрол“.

**Таблица 3. Тегла на айтемите по извлечените фактори от въпросника за емоционална регулация след ротация на факторните оси**

| Айтеми   | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | фактор 4 | Фактор 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Айтем 2  | 0.509    |          |          |          |          |
| Айтем 7  | 0.680    |          |          |          |          |
| Айтем 9  | 0.628    |          |          |          |          |
| Айтем 15 | 0.678    |          |          |          |          |
| Айтем 3  |          | 0.627    |          |          |          |
| Айтем 4  |          | 0.604    |          |          |          |
| Айтем 13 |          | 0.818    |          |          |          |
| Айтем 8  |          |          | 0.809    |          |          |
| Айтем 12 |          |          | 0.717    |          |          |
| Айтем 14 |          |          | 0.725    |          |          |
| Айтем 10 |          |          |          | 0.642    |          |
| Айтем 11 |          |          |          | 0.870    |          |
| Айтем 6  | -0.575   |          |          | 0.412    |          |
| Айтем 1  |          |          |          |          | 0.545    |
| Айтем 5  |          |          |          |          | 0.827    |

Няколко твърдения показват високи факторни тегла върху повече от един фактор, което може да е индикатор за потенциална концептуална неяснота или мултидименсионалност на твърдението.

***Вътрешна съгласуваност на айтемите/Надеждност на въпросника:***

Вътрешната съгласуваност на ORTO-15 не е била докладвана в оригиналното проучване на Donini.

За проверка на надеждността на въпросника за изследваната извадка е използван коефициент алфа ( $\alpha$ ) на Кронбах, чрез анализ на петнайсетте въпроса, разпределени в извлечените пет фактора. Коефициент  $\alpha$  на Кронбах оценява степента, в която отделните твърдения от един въпросник измерват една и съща латентна променлива — в случая, нагласи към орторексия. Надеждността на целия въпросник за настоящото изследване е  $\alpha$  на Кронбах = 0.563. При стойност от **0.563**, въпросникът демонстрира ограничена вътрешна хомогенност, т.е. твърденията не са напълно съгласувани помежду си и вероятно измерват различни аспекти на конструкта, или някои от тях не допринасят съществено за общата скала. Тези резултати кореспондират на резултатите от предходни оценки на надеждността на въпросника, а именно: оценките за вътрешна съгласуваност варират от 0,14 до 0,83 при  $M = 0,55$ ;  $SD = 0,27$  (Rogoza, Donini, 2020).

В настоящото изследване е изведен и коефициентът за вътрешна съгласуваност на айтемите по извлечените 5 фактора.

**Таблица 4. Вътрешната съгласуваност на айтемите по отделните фактори:**

| ФАКТОР   | Алфа на Кронбах ( $\alpha$ ) |
|----------|------------------------------|
| Фактор 1 | 0.650                        |
| Фактор 2 | 0.637                        |
| Фактор 3 | 0.722                        |
| Фактор 4 | 0.502                        |
| Фактор 5 | 0.304                        |

Вътрешната съгласуваност на факторите варира от **ниска до задоволителна** — със стойности на коефициента на Кронбах  $\alpha$  между **0.304 и 0.722**. Само един от факторите показва **задоволителна надеждност**, два са с **приемлива съгласуваност**, а останалите два — с **нисък до неприемлив** коефициент, което подсказва **нееднородност на конструкта** и необходимост от ревизия на определени айтеми.

***Резултати от проведените статистически процедури Т-тест за две независими извадки и еднофакторен дисперсионен анализ***

След проведената статистическа процедура Т-тест за две независими извадки не се установиха статистически значими различия между мъжете и жените по отношение на обесивните нагласи към здравословно хранене ( $p=0.924$ ), тъй като нивото на статистическа значимост е по-голямо от 0.05. Идентични са и резултатите при изследваните лица, които не пушат и тези, които пушат ( $p=0.977$ ). Резултатите от проведения еднофакторен дисперсионен анализ са в подкрепа на статистически значимо диференциращо влияние на демографския фактор — образование, като тенденцията е следната: с най-високи стойности са изследваните лица с полувисше образование ( $M=42.94$ ;  $SD = 6.85$ ), следвани от тези посочили като отговор „друго“ ( $M= 41.40$ ;  $SD = 5.18$ ),

## PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

на трета позиция са лицата с висше образование, ( $M=38.50$  ;  $SD =7.06$ ) и с най-нисък резултат са лицата със средно образование ( $M= 38.38$ ;  $SD = 6.01$ ) ( $F =3.600$ ;  $df =3$ ;  $p=0.014$ ). Семейното положение също оказва статистически значимо влияние по отношение изследвания конструкт като с най-висока тенденция са семейните изследвани лица ( $M=41.78$  ;  $SD =5.62$  ), следвани от живеещите сами, но имащи партньор ( $M=39.65$ ;  $SD = 6.16$ ), на трета позиция са необвързаните ( $M=37.62$  ;  $SD =6.10$  ) и с най-ниска проява са лицата, съжителстващи заедно, но без брак( $M=37.27$  ;  $SD = 6.03$ ) ( $F =5.38$   $df =4$ ;  $p>0.001$ ).

Възрастта не оказва статистически значимо диференциращо влияние по отношение обесивните нагласи към здравословно хранене ( $p= 0.295$ ), тъй като нивото на статистическа значимост е по-голямо от 0.05.

### *Дискусия:*

Издигнатата хипотеза в настоящото изследване за добри психометрични показатели и адекватна факторна структура бе частично потвърдена. Резултатите от анализа на нормалността на разпределението на отговорите по айтемите показват, че данните са подходящи за прилагане на факторен анализ, което е в съответствие с препоръките на Jonev (2004) и Stoyanova (2007).

Резултатите от факторния анализ сочат, че **ORTO-15, в български контекст** може да бъде представен **чрез пет-факторен модел**, който отразява различни аспекти на орторексията – когнитивни нагласи, поведенчески прояви и емоционални реакции и клинични аспекти. Резултатите подкрепят мултифакторния характер на конструкта и са съпоставими с предходни изследвания в областта. Наличието на айтеми, които могат да попаднат в повече от един фактор, показва известна структурна нестабилност, което е в съзвучие с международни данни за променливостта на факторната структура на ORTO-15 (Barrada & Roncero, 2018; Missbach et al., 2015). Въпреки това, стойността на коефициента  $\alpha$  на Кронбах (0.563) показва ниска вътрешна съгласуваност, което може да се обясни с многокомпонентния характер на орторексията и възможно различното съдържание на отделните айтеми. Сходни резултати са били докладвани и в предишни изследвания, което подчертава необходимостта от по-нататъшна оптимизация на въпросника (Rogoza, Donini, 2020).

Дискриминативният анализ показва, че повечето айтеми успешно различават изследваните лица с висока и ниска изразеност на орторексични нагласи, което допълнително укрепва надеждността на инструмента. Наблюдава се обаче слабост при два айтема, което може да бъде индикатор за необходимост от ревизия или преформулиране.

Анализът на влиянието на демографските фактори върху проявите на орторексия разкри следните тенденции: не се установяваат статистически значими различия между мъжете и жените по отношение орторексичните нагласи; по фактор – възраст, също не се установяват статистически значима разлика в нагласите към здравословно хранене, което съвпада с някои предходни проучвания, които не откриват ясни полови или възрастови различия при орторексия. В същото време, образованието и семейното положение показаха статистически значими различия, като най-високи стойности по въпросника се наблюдават при лица с полувисше образование и семейни такива, което може да отразява по-висока осведоменост или социални фактори, влияещи върху поведението и нагласите към храненето. Тези резултати предполагат, че социално-културният контекст и

образователната среда могат да играят съществена роля в развитието или поддържането на орторексията.

**Биха могли да се открият няколко по-основни ограничения:**

- ✓ **многоизмерност:** Въпросникът може да не е едномерна скала — отделни групи от твърдения измерват различни подкомпоненти на орторексията;
- ✓ **Неподходящи твърдения:** Някои от 15-те твърдения може да не са достатъчно добре формулирани или да не съответстват на културния контекст, което влияе на вътрешната съгласуваност;
- ✓ Орторексията **не е официално признато разстройство** в *DSM-5* или *ICD-11*. Това поставя под въпрос доколко валиден е самият конструкт.

Въпреки тези ограничения, изследването предлага ценни данни за психометричните характеристики на адаптирания въпросник и показва важни тенденции в обесивните нагласи към здравословно хранене.

**Насоки за бъдещи изследвания:** Една от насоките, която е подходящо да се обмисли е необходимостта от ревизия: като се редуцират или преформулират определени твърдения, или разделяне на въпросника на субскали с по-висока вътрешна консистентност. Би било подходящо да се включат и допълнителни социално-демографски фактори, като здравен статус, професионална реализация и др. Провеждане на изследвания, разкриващи взаимовръзката между орторексия нервоза и личностови особености, като перфекционизъм, социална тревожност, темперамент и др.. Изследвания за ефективност на интервенции при установена обесия за здравословно хранене.

#### **Заклучение:**

Установените психометрични характеристики са в съответствие с наблюдаваните затруднения при предходни адаптации, особено по отношение на факторната структура. Въпреки това, въпросникът демонстрира потенциал като скринингов инструмент за орторексия нервоза. Необходима е допълнителна методологична работа за усъвършенстване на измервателните му свойства и за по-ясно дефиниране на концепта в клиничен и културен план.

#### **References:**

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>;
- Angelova, N., & Stamenova, D. (2019). Lichnostni kharakteristiki i psikhologichni profili na litsa s khranitelni razstroystva. *Balgarsko spisanie po psikhiatriya*, 4(3), 13–25;
- Babicz-Zielińska, E. (2006). Role of psychological factors in food choice - A review. *Pol J Food Nutr Sci*. 15. 379-384;
- Barthels, F., Meyer, F., & Pietrowsky, R. (2015). Orthorexic eating behavior and body dissatisfaction in a sample of young females. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 20(4), 435–442. <https://doi.org/10.1007/s40519-015-0194-4>;
- Bratman, S. (1997). Health food junkie. *Yoga Journal*, 136, 42–50;
- Bratman, S. (2001). *Health food junkies: Orthorexia nervosa—Overcoming the obsession with healthful eating*. Broadway Books;

# PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE ORTO-15 QUESTIONNAIRE FOR SCREENING AND ASSESSMENT OF ATTITUDES RELATED TO ORTHOREXIA NERVOSA IN THE BULGARIAN CULTURAL CONTEXT

Cena, H., Barthels, F., Cuzzolaro, M., Bratman, S., Brytek-Matera, A., Dunn, T. M., Varga, M., Missbach, B., & Donini, L. M. (2019). Definition and diagnostic criteria for orthorexia nervosa: A narrative review of the literature. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24(2), 209–246;

Dell’Osso, L., Abelli, M., Carpita, B., Massimetti, G., Pini, S., Rivetti, L., Gorrasi, F., Tognetti, R., Ricca, V., & Carmassi, C. (2016). Orthorexia nervosa in a sample of Italian university population. *Rivista di psichiatria*, 51(5), 190–196. <https://doi.org/10.1708/2476.25888>;

Depa, Julia & Barrada, Juan Ramón & Roncero, María. (2019). Are the Motives for Food Choices Different in Orthorexia Nervosa and Healthy Orthorexia?. *Nutrients*. 11. 1-14. 10.3390/nu11030697;

Donini, L. M., Marsili, D., Graziani, M. P., Imbriale, M., & Cannella, C. (2005). Orthorexia nervosa: A preliminary study with a proposal for diagnosis and an attempt to measure the dimension of the phenomenon. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 10(2), e28–e32. <https://doi.org/10.1007/BF03327537>;

Dunn, T. M., & Bratman, S. (2016). On orthorexia nervosa: A review of the literature and proposed diagnostic criteria. *Eating Behaviors*, 21, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2015.12.006>;

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>;

Jonev, S. (2004). *Sotsialna psikhologiya* (Vol. 5). Sofiq-R, Sofiq;

Stoyanova, S. (2007). *Osnovi na psikhologicheskite izmervaniya – adaptatsiya na test*. Blagoevgrad: University Publishing House “Neofit Rilski”;

Koven, N. S., & Abry, A. W. (2015). The clinical basis of orthorexia nervosa: Emerging perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 385–394. <https://doi.org/10.2147/NDT.S61665>;

Mathieu, Jennifer. (2005). What Is Orthorexia?. *Journal of the American Dietetic Association*. 105. 1510-2. 10.1016/j.jada.2005.08.021;

Mattick, R. P., & Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 455–470. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)10031-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)10031-6);

McComb, S. E., & Mills, J. S. (2019). Orthorexia nervosa: A review of psychosocial risk factors. *Appetite*, 140, 50–75. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.05.005>;

Missbach, B., Dunn, T. M., & König, J. S. (2016). We need new tools to assess orthorexia nervosa: A commentary on “Prevalence of orthorexia nervosa among college students based on Bratman’s test and associated tendencies”. *Appetite*, 108, 521–524. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.07.010>;

Moller, S., Apputhurai, P., & Knowles, S. R. (2019). Confirmatory factor analyses of the ORTO-15-, ORTO-11-, and ORTO-9-item scales and recommendations for suggested cut-off scores. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24(1), 21–28. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0515-0>;

Moroze, R. M., Dunn, T. M., Craig Holland, J., Yager, J., & Weintraub, P. (2015). Microthinking about micronutrients: A case of transition from obsessions about healthy eating to

near-fatal “orthorexia nervosa” and proposed diagnostic criteria. *Psychosomatics*, 56(4), 397–403. <https://doi.org/10.1016/j.psych.2014.03.003>;

Park, S.W.; Kim, J.Y.; Go, G.J.; Jeon, E.S.; Pyo, H.J.; Kwon, Y.J. (2011). Orthorexia nervosa with hyponatremia, subcutaneous emphysema, pneumomediastinum, pneumothorax, and pancytopenia. *Electrolytes Blood Press.*, 9(32);

Pileva, I., & Karabeliova, S. (2017). *Psikhologicheski osobenosti na obsesivnite naglasi kum zdravoslovno hranene (ortoreksiya nervoza) v balgarski sotsiokulturen kontekst* [Psychological characteristics of obsessive attitudes toward healthy eating (orthorexia nervosa) in the Bulgarian sociocultural context]. International Scientific Conference “*Challenges and Perspectives in Contemporary Psychology*”, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria;

Strahler, J., Hermann, A., Walter, B., & Stark, R. (2018). Orthorexia nervosa: A behavioral addiction? *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 23(4), 597–605. <https://doi.org/10.1007/s40519-017-0411-5>;

Turner, P. G., & Lefevre, C. E. (2017). Instagram use is linked to increased symptoms of orthorexia nervosa. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 22(2), 277–284. <https://doi.org/10.1007/s40519-017-0364-2>;

Yazkan, G., & Uğurlu, N. (2022). The relationship between orthorexia nervosa tendencies and OCD symptoms in healthcare professionals. *Journal of Psychiatric Nursing*, 13(1), 49–56;

[https://www.mediapool.bg/na-polovinata-balgari-im-se-vizhda-skapo-da-zhiveyat-zdravoslovno-news372137.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.mediapool.bg/na-polovinata-balgari-im-se-vizhda-skapo-da-zhiveyat-zdravoslovno-news372137.html?utm_source=chatgpt.com).

## Research article

### САМООЦЕНКА, ЛОКАЛИЗАЦИЯ НА КОНТРОЛА И УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ ЖИВОТА НА СЛУЖИТЕЛИ В КОРПОРАТИВНА СРЕДА

### SELF-ESTEEM, LOCUS OF CONTROL AND LIFE SATISFACTION IN EMPLOYEES IN CORPORATE ENVIRONMENTS

Natasha Angelova, PhD

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

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

Elena Todorova, bachelor student

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

Email: [elity1910@gmail.com](mailto:elity1910@gmail.com)

#### Резюме

Проведеното изследване върху самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота при работещи в корпоративна среда разкрива важни взаимовръзки между тези три ключови аспекта на личността и поведението в професионалния контекст. Резултатите от настоящото изследване показват, че с нарастването на възрастта нараства и вътрешната локализация на контрола, което подсказва, че опитът и зрелостта водят до по-голямо осъзнаване на собствените способности за управление на трудности и предизвикателства, което съответно се отразява и на самооценката. Това се свързва с по-висока удовлетвореност от живота, което подкрепя теорията, че хората с по-висока самооценка и вътрешен локус на контрол често се чувстват по-успешни и удовлетворени от собственото си развитие.

**Ключови думи:** самооценка, локус на контрола, удовлетвореност от живота, корпоративна среда

#### Abstract

The study conducted on self-esteem, locus of control and life satisfaction among employees in a corporate environment reveals important interrelationships between these three key aspects of personality and behavior in the professional context. The results of the current study show that with increasing age, internal locus of control also increases, which suggests that experience and maturity lead to a greater awareness of one's own abilities to manage difficulties and challenges, which in turn affects self-esteem. This is associated with higher life satisfaction, which supports the theory that people with higher self-esteem and an internal locus of control often feel more successful and satisfied with their own development.

**Keywords:** self-esteem, locus of control, life satisfaction, corporate environment

Актуалността на изследването на самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота при работещи в корпоративна среда предоставя не само актуална информация за състоянието на служителите в корпоративния свят, но и



## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

възможности за разработване на практически насоки за повишаване на тяхното благополучие и професионална ефективност (Aksoy & Adiguzel, 2025; Homer et al., 2025). В днешния бързо променящ се и конкурентен бизнес свят, компаниите все повече осъзнават важността на личностните характеристики като самочувствие и усещането за контрол върху собствения живот (Liu, 2025). Те играят ключова роля не само за индивидуалния успех на служителите, но и за цялостната продуктивност на организациите (Talpur et al., 2025).

В корпоративната среда самооценката, локусът на контрол и удовлетвореността от живота се свързват по сложен начин, който влияе върху личната ефективност, мотивацията и общото психологическо благополучие на работещите (Strotmann et al., 2023).

Изследването на самооценката е особено важно, тъй като тя оказва пряко влияние върху мотивацията, самочувствието и устойчивостта на служителите в стресови и динамични работни среди (Vanhoffelen et al., 2023; Barbour & Lammers, 2015). Високата самооценка не само води до по-голяма увереност и ангажираност в изпълнението на служебните задължения, но и намалява вероятността от емоционално прегаряне и негативни реакции на предизвикателствата. В корпоративната среда, където натискът за високи постижения е значителен, проучването на самооценката може да предостави ценна информация за това как да се подобри удовлетвореността и ефективността на служителите (Sun et al., 2025; Zhang & Guo 2023). Самооценката представлява личната преценка за собствената стойност и компетентност, която човек има (Toubassi et al., 2023).

Увереността в собствения потенциал е съществен фактор, който оказва значително влияние върху способността на индивида да се адаптира към стресови ситуации и да поддържа високи нива на лична и професионална удовлетвореност (Rigby & Ryan, 2018; Toubassi et al., 2023). Хората с висока самооценка обикновено имат по-позитивно отношение към себе си, което ги прави по-устойчиви на външни предизвикателства и негативни влияния. Това позитивно самовъзприемане създава вътрешна увереност, която позволява на индивида да възприема трудностите не като заплаха, а като възможности за учене и личностно развитие.

В стресови ситуации, хората с високо самочувствие са склонни да запазват спокойствие и да подхождат рационално към проблемите, което им позволява да намерят ефективни решения и да останат продуктивни (Rigby & Ryan, 2018). Тази нагласа им помага да се възстановяват по-бързо от неуспехи и да продължават напред с мотивация и увереност (Kotter & Heskett, 1992; Toubassi et al., 2023; Zhang & Guo 2023).

Освен това, високото самочувствие играе ключова роля за постигането на по-високи нива на професионална удовлетвореност. Индивидите, които имат положителна самооценка, са по-склонни да приемат отговорности и да си поставят амбициозни цели, защото вярват в своите способности да ги постигнат (Toubassi et al., 2023; Zhang & Guo 2023). Увереността в себе си се отразява на качеството на работа и на взаимоотношенията с колегите, което води до по-добро професионално представяне (Sun et al., 2025). Това позволява справяне с напрежението и очакванията в корпоративната среда, но и постигане на високи резултати, които допълнително засилват чувството за удовлетворение от кариерата (Kotter & Heskett, 1992).

Локусът на контрол описва до каква степен човек вярва, че контролира собствения си живот. Вътрешният локус на контрол е свързан с усещането за лична отговорност и контрол над събитията, докато външният локус на контрол се отнася до възприемането на външни сили като определящи за живота на индивида. Дали човек има вътрешен или външен локус на контрол е от ключово значение за разбирането на поведението в корпоративния контекст. Служителите с вътрешен локус вярват, че те самите имат влияние върху резултатите от своите действия, което ги прави по-инициативни и проактивни (Rigby & Ryan, 2018; Toubassi et al., 2023). Изследването на този аспект е важно, защото то може да помогне за разработването на стратегии, които стимулират поемането на лична отговорност и ангажираност в работата, което води до по-високи нива на успех и удовлетвореност.

В корпоративната среда хората с вътрешен локус на контрол обикновено се характеризират с убеждението, че те самите контролират хода на своята кариера и могат да влияят върху резултатите от своите усилия. Тези индивиди вярват, че успехът или провалът зависят основно от тяхната собствена мотивация, знания и действия, а не от външни фактори като съдба, късмет или обстоятелства извън техния контрол. Това вярване стимулира проактивно поведение, при което човек поема инициатива, търси нови възможности и е готов да се справи с предизвикателства, защото знае, че резултатите зависят от неговите усилия (Peters et al., 1989).

Този вътрешен локус на контрол също така насърчава по-голяма ангажираност в работния процес. Хората с такова мислене често се чувстват отговорни за своите постижения и са мотивирани да работят усилено, за да постигнат желаните резултати. Те са по-склонни да влагат допълнителни усилия, да търсят начини за подобрене и да използват различни ресурси за решаване на проблеми, защото са уверени, че техните действия могат да доведат до промяна. По този начин те по-успешно се справят с предизвикателства и обикновено постигат по-високи нива на професионален успех (Peters et al., 1989).

Освен това, тази увереност в собствените способности води до по-голяма удовлетвореност от живота, тъй като хората с вътрешен локус на контрол възприемат успехите си като резултат от своите усилия и постижения. Те изпитват по-силно усещане за удовлетворение, защото виждат как техните лични усилия се превръщат в реални резултати, което допринася за тяхното чувство на значимост и самоуважение. По този начин техният вътрешен контрол върху обстоятелствата не само ги прави по-успешни професионално, но също така ги прави по-удовлетворени от живота като цяло, защото виждат пряка връзка между собствените си действия и постиженията си (Peters et al., 1989).

Удовлетвореността от живота също има директна връзка с професионалната реализация и общото психологическо състояние на служителите (Flynn & Messias, 2020). Тя е индикатор за това доколко човек се чувства реализиран и щастлив както в професионален, така и в личен план. Изследването на удовлетвореността от живота в корпоративния контекст е значимо, защото удовлетворените служители обикновено са по-мотивирани, по-ангажирани с работата си и по-устойчиви на стрес, което е от полза за цялостната ефективност на организацията (Fortney et al., 2013; Konieczny et al., 2023).

## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

Удовлетвореността от живота в контекста на корпоративната работа е субективна оценка на индивида за неговите условия на живот и работа. Тя включва както емоционални, така и когнитивни компоненти, които са пряко повлияни от самооценката и локуса на контрол. Хората с висока самооценка и вътрешен локус на контрол са по-склонни да изпитват удовлетвореност от живота, защото те са уверени в своите способности и вярват, че могат да управляват и променят ситуациите, които ги засягат. Тази връзка е особено важна в корпоративната среда, където стресът и натискът върху служителите могат да бъдат значителни (Denison, 1994). По този начин самооценката, локусът на контрол и удовлетвореността от живота образуват взаимозависима система, която определя как човек възприема и реагира на предизвикателствата в работната среда. Високото самочувствие и вътрешният локус на контрол водят до по-голяма мотивация, устойчивост на стрес и общо удовлетворение както от работата, така и от живота като цяло.

Целта на настоящото изследване е да се изследва връзката между самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота при работещи в корпоративна среда.

**Хипотеза 1.** Предполага се, че има значими различия в самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота на работещите в корпоративна среда според техния пол, възраст, степен на образование и трудов стаж.

**Хипотеза 2.** Предполага се, че съществуват значими, положителни корелации между самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота при работещите в корпоративна среда.

## МЕТОДОЛОГИЯ

### Респонденти

Изследвани са 105 лица, от които 54 мъже (51.4%) и 51 жени (48.6%), избрани според критерия – работещи в корпоративна среда. Известен демографски факт е, че по-често се срещат мъже в корпоративния свят, въпреки че в днешни дни това се променя, и все по-често се намират и жени в тази работна сфера, за това и демографските характеристики по признак на пол са толкова приблизителни в настоящето изследване (Фигура 1).



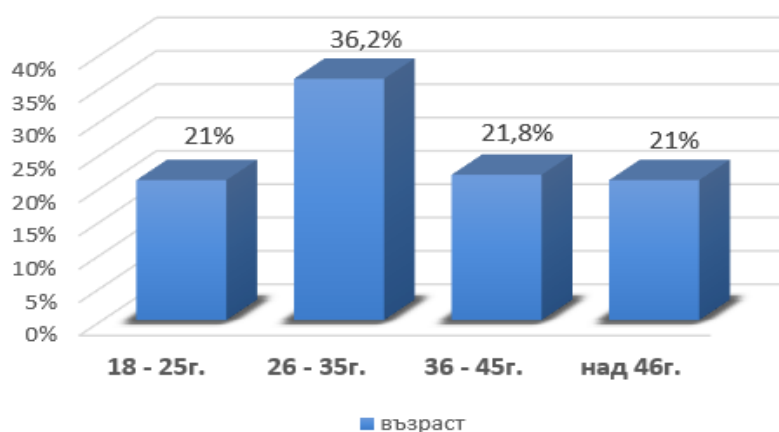
**Фигура 1. Разпределение на извадката по пол**

По **възраст** изследваните лица се разпределят в четири възрастови групи:

**признак**

- от 18г. до 25г. – 22 изследвани лица (21%);
- от 26г. до 35г. – 38 изследвани лица (36,2%);
- от 36г. до 45г. – 23 изследвани лица (21,8%);
- над 46г. – 22 изследвани лица (21%)

От получените разпределения по възраст е видно, че най-силно представената група е от 26 – 35 години (36,2%), а най-слабо представената групи са между 18г. и 25г., както и над 46г. (21%) (Фигура 2).

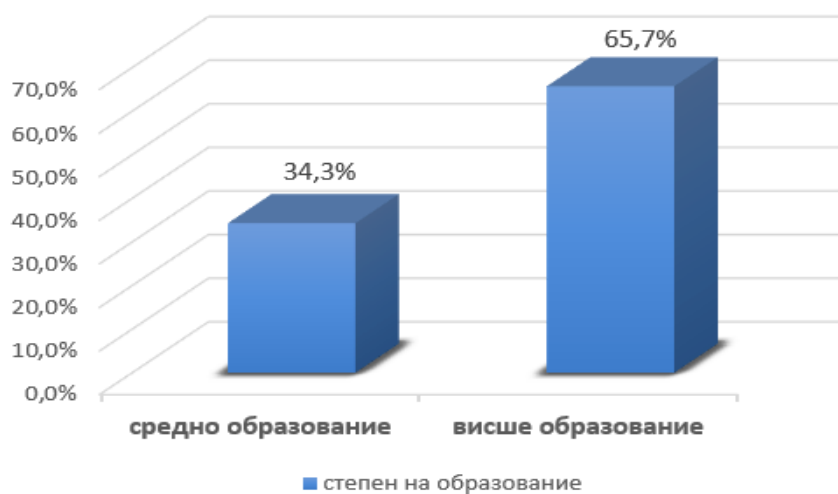


**Фигура 2. Разпределение на извадката по възраст**

По *признак*  
*степен*  
*на*  
*образование*

изследваните лица се разделят на две групи:

- средно образование – 36 изследвани лица (34,3%);
- висше образование – 69 изследвани лица (65,7%), като те се разделят на лица с бакалавърска степен (28,6%) и с магистърска (37,1%), правейки тази група по-силно представената между двете (Фигура 3).



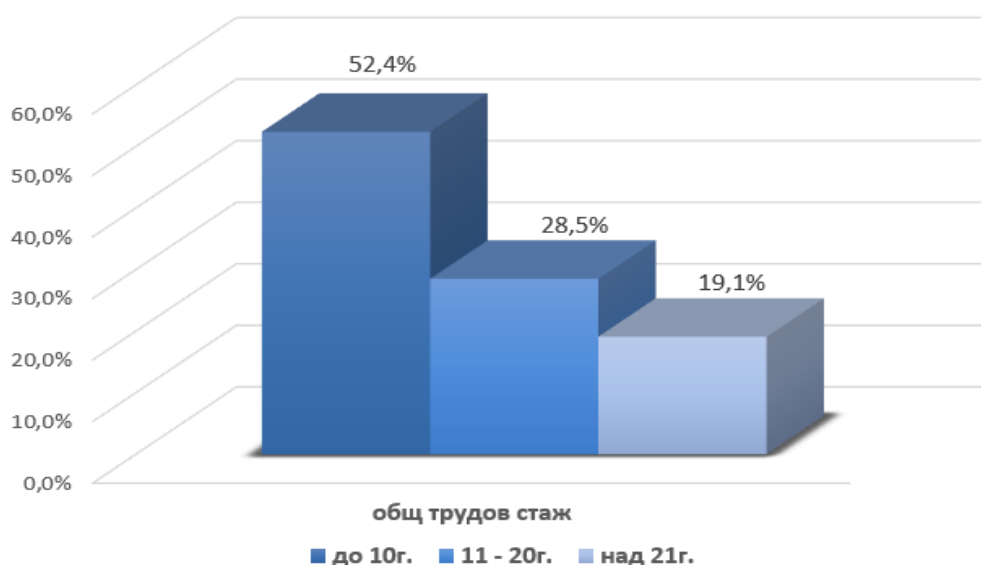
**Фигура 3. Разпределение на извадката по степен на образование**

## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

По **признак общ трудов стаж** изследваните лица се разделят на три групи, като сред тях тези с най-малък трудов стаж са с 1 година, а тези с най-голям – с 35 и 38 години:

- до 10г. – 55 изследвани лица (52,4%);
- от 11г. до 20г. – 30 изследвани лица (28,5%);
- над 21г. – 20 изследвани лица (19,1%).

От получените разпределения според общия трудов стаж на изследваните лица се вижда, че най-силно представената група е тази с до 10 години трудов стаж (52,4%), а най-слабо представена е групата с над 21 години общ трудов стаж (19,1%) (Фигура 4).



**Фигура 4. Разпределение на извадката по общ трудов стаж**

### Инструменти

Използваният методически инструментариум за това изследване включва три въпросника:

**1. Скала за самооценка на Розенбърг (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES)**, адаптирана за български условия от М. Дилова, Е. Папазова и М. Коралов (Dilova et al., 2017). Скалата на Розенберг измерва общата самооценка чрез 10 твърдения за себеоценка. Надеждността на методиката в настоящата извадка е с коефициент Cronbach's  $\alpha = 0.820$ , което представлява много добра вътрешна консистентност.

**2. Български вариант на „Методика – Локус на контрола“**, адаптиран от Надежда Витанова и Атанас Шишков (Shishkov & Vitanova, 2004). Тя е предназначена за оценка на индивидуалните различия в приписването на контрол върху събитията в живота. Основава се на оригиналната концепция на Джулиан Ротър, която разглежда локуса на контрола като вътрешен (интернален) или външен (екстернален). Методиката се състои от 44 твърдения, разпределени в седем скали: за обща интерналеност, интерналеност в областта на достиженията, интерналеност в областта на неуспехите, интерналеност в семейните отношения, интерналеност в служебните отношения,

интерналност в областта на междуличностните отношения и интерналност в отношенията на здраве и болест. Вътрешната консистентност на въпросника в настоящата извадка е с коефициент Cronbach's  $\alpha = 0.750$ .

**3. Въпросник на Диенер, Емонс, Ларсен и Грифин за удовлетвореност от живота (Satisfaction With Life Scale – SWLS)**, Удовлетвореността от живота се измерва с разработената от Е. Дийнър и колеги (Diener et al., 1985) еднофакторна методика. Вътрешната консистентност на скалата за тази извадка е висока, коефициентът Cronbach's  $\alpha$  е 0.80.

### **Процедура на изследването**

Изследването е реализирано в периода септември – ноември 2024г., чрез електронен анонимен въпросник, изработен с платформата docs.google.com/forms. Въпросникът е разпространен в социални мрежи, както и сред различни екипи в някои корпорации, предвид специфичните изисквания и с цел достигане до по-голям брой лица. Получени са 105 отговори от респонденти.

Данните от проведеното изследване са въведени и обработени със статистическата програма SPSS версия 19.0. Използвани са следните статистически методи:

- **Дескриптивна статистика** за извеждане на относителни дялове, средни стойности и стандартни отклонения, описващи самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота.
- **T-тест** за определяне на различията в самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота по пол.
- **Еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA)** за изследване различията по възраст и степен на образование по отношение на самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота.
- **Корелационен анализ** за установяване на взаимовръзките между трите основни променливи (самооценка, локализация на контрола и удовлетвореност от живота) и изследваните демографски фактори.

### **Резултати и дискусия**

Направените статистически анализи за доказване на хипотеза 1, тоест съществуват различия по пол, възраст, образование и трудов стаж, показват че хипотезата се потвърждава частично, тъй като по скалата за самооценка на Розенбърг не се наблюдават никакви различия по изследваните променливи във връзка със социално-демографските фактори. Скалата за удовлетвореността от живота показва различия само по пол. Най-многобройни статистически значими различия се наблюдават в локализацията на контрола: по пол, възраст и трудов стаж. Освен това прави впечатление, че образованието не е фактор по който да се наблюдават различия по нито една от трите изследвани променливи.

*Различия в локализацията на контрол по пол*

**Таблица 1.**

*Статистически данни и резултати от Т-тест за откриване на значими различия  
между изследваните лица според пола им по отношение на локализацията на контрол*

| скали                                                    | пол         | N         | M            | SD          | t             | df         | p            |
|----------------------------------------------------------|-------------|-----------|--------------|-------------|---------------|------------|--------------|
| <b>1. областта на достиженията</b>                       | <b>мъже</b> | <b>54</b> | <b>48,72</b> | <b>7,52</b> | <b>-2,483</b> | <b>103</b> | <b>0,015</b> |
|                                                          | <b>жени</b> | <b>51</b> | <b>52,86</b> | <b>9,50</b> |               |            |              |
| 2. областта на неуспехите                                | мъже        | 54        | 46,46        | 8,37        | -1,202        | 103        | 0,232        |
|                                                          | жени        | 51        | 48,47        | 8,75        |               |            |              |
| 3. областта на семейните<br>отношения                    | мъже        | 54        | 37,59        | 6,65        | -1,784        | 103        | 0,077        |
|                                                          | жени        | 51        | 39,96        | 6,95        |               |            |              |
| 4. областта на служебните<br>отношения                   | мъже        | 54        | 51,30        | 8,16        | -1,155        | 103        | 0,251        |
|                                                          | жени        | 51        | 53,27        | 9,38        |               |            |              |
| <b>5. областта на<br/>междоличностните<br/>отношения</b> | <b>мъже</b> | <b>54</b> | <b>15,78</b> | <b>3,16</b> | <b>-2,158</b> | <b>103</b> | <b>0,033</b> |
|                                                          | <b>жени</b> | <b>51</b> | <b>17,18</b> | <b>3,48</b> |               |            |              |
| 6. отношенията на здраве и<br>болест                     | мъже        | 54        | 16,07        | 3,23        | -0,524        | 103        | 0,602        |
|                                                          | жени        | 51        | 16,37        | 2,55        |               |            |              |
| обща интерналност                                        | мъже        | 54        | 181,31       | 25,23       | -1,359        | 103        | 0,177        |
|                                                          | жени        | 51        | 188,57       | 29,43       |               |            |              |

За установяване на наличието или отсъствието на значими различия в локализацията на контрола според пола, е приложен статистическият метод Т-тест за две независими извадки. Получените резултати, представени в Таблица 1, установяват, че в областта на достиженията жените демонстрират значимо по-висока интерналност в сравнение с мъжете ( $M_{\text{жени}} = 52,86$ ;  $M_{\text{мъже}} = 48,72$ ), като разликата е статистически значима ( $t(103) = -2,483$ ;  $p = 0,015$ ). В областта на междоличностните отношения отново жените ( $M_{\text{жени}} = 17,18$ ) демонстрират повече интерналност, от колкото мъжете ( $M_{\text{мъже}} = 15,78$ ), като се установява статистическа значимост между различията им ( $t(103) = -2,158$ ;  $p = 0,033$ ). Въпреки, че различията в останалите скали нямат статистическа значимост, се забелязва тенденцията във всяка от тях средните стойности на жените да са по-високи от тези на мъжете ( $t < 0$ ).

По-високите стойности на жените в областта на достиженията могат да се обяснят със засиления им стремеж към личностно и професионално развитие, често свързан с необходимостта да се утвърдят в конкурентни условия, особено в корпоративната среда. Проучванията показват, че жените по-често свързват своите успехи с усилията и личните си умения. В областта на междоличностните отношения, по-високата интерналност на жените може да се свърже с техния засилен фокус върху

социалните взаимодействия, емпатията и грижата за другите. Според изследване на Baruch & Barnett (1987) и Baruch et al (1987), жените са склонни да възприемат себе си като основен фактор за успеха или провала на взаимоотношенията, което обяснява по-силното усещане за контрол в тази сфера. Bar-On & Parker (2000) съобщават, че жените често демонстрират по-висока емоционална интелигентност, което се свързва с по-силна интерналност в социалните взаимоотношения.

По-високите резултати на жените в изследваните скали на локализация на контрола, могат да отразяват комбинация от личностни характеристики, социализация и ролеви очаквания. Традиционните роли на жените като основни грижещи се за семейството и поддържащи връзките може да усилят тяхната интерналност в социалните и емоционалните аспекти, докато в корпоративната среда, те често се изправят пред допълнителни предизвикателства, свързани със стереотипите и необходимостта да доказват своите умения.

### *Различия в локализацията на контрол по възраст*

**Таблица 2.**

*Статистически данни и резултати от еднофакторен дисперсионен анализ за установяване на значими различия между изследваните лица според възрастта им по отношение на локализацията на контрол*

| скали                                            | възраст  | N   | M     | SD    | F     | df     | p     |
|--------------------------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|
| <b>1. областта на достиженията</b>               | 18-25г.  | 22  | 47,82 | 5,85  | 3,493 | 3; 101 | 0,018 |
|                                                  | 26-35г.  | 38  | 49,89 | 7,84  |       |        |       |
|                                                  | 36-45г   | 23  | 50,22 | 9,19  |       |        |       |
|                                                  | над 45г. | 22  | 55,64 | 10,61 |       |        |       |
|                                                  | общо     | 105 | 50,73 | 8,75  |       |        |       |
| <b>2. областта на неуспехите</b>                 | 18-25г.  | 22  | 46,36 | 7,33  | 4,074 | 3; 101 | 0,009 |
|                                                  | 26-35г.  | 38  | 46,68 | 7,33  |       |        |       |
|                                                  | 36-45г   | 23  | 44,70 | 8,23  |       |        |       |
|                                                  | над 45г. | 22  | 52,68 | 10,27 |       |        |       |
|                                                  | общо     | 105 | 47,44 | 8,57  |       |        |       |
| <b>3. областта на семейните отношения</b>        | 18-25г.  | 22  | 36,45 | 5,01  | 6,501 | 3; 101 | 0,000 |
|                                                  | 26-35г.  | 38  | 37,58 | 6,15  |       |        |       |
|                                                  | 36-45г   | 23  | 37,83 | 6,65  |       |        |       |
|                                                  | над 45г. | 22  | 44,00 | 7,60  |       |        |       |
|                                                  | общо     | 105 | 38,74 | 6,87  |       |        |       |
| 4. областта на служебните отношения              | 18-25г.  | 22  | 48,91 | 6,79  | 2,299 | 3; 101 | 0,082 |
|                                                  | 26-35г.  | 38  | 52,34 | 8,55  |       |        |       |
|                                                  | 36-45г   | 23  | 52,00 | 8,52  |       |        |       |
|                                                  | над 45г. | 22  | 55,73 | 10,35 |       |        |       |
|                                                  | общо     | 105 | 52,26 | 8,79  |       |        |       |
| <b>5. областта на междуличностните отношения</b> | 18-25г.  | 22  | 16,59 | 3,92  | 3,210 | 3; 101 | 0,026 |
|                                                  | 26-35г.  | 38  | 15,71 | 2,92  |       |        |       |
|                                                  | 36-45г   | 23  | 15,83 | 3,38  |       |        |       |
|                                                  | над 45г. | 22  | 18,27 | 3,03  |       |        |       |
|                                                  | общо     | 105 | 16,46 | 3,38  |       |        |       |



## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

|                                   |          |     |        |       |       |        |       |
|-----------------------------------|----------|-----|--------|-------|-------|--------|-------|
| 6. отношенията на здраве и болест | 18-25г.  | 22  | 16,27  | 3,10  | 1,333 | 3; 101 | 0,268 |
|                                   | 26-35г.  | 38  | 15,55  | 3,04  |       |        |       |
|                                   | 36-45г.  | 23  | 16,48  | 3,22  |       |        |       |
|                                   | над 45г. | 22  | 17,05  | 1,89  |       |        |       |
|                                   | общо     | 105 | 16,22  | 2,91  |       |        |       |
| обща интерналност                 | 18-25г.  | 22  | 176,41 | 18,70 | 3,203 | 3; 101 | 0,026 |
|                                   | 26-35г.  | 38  | 183,13 | 25,15 |       |        |       |
|                                   | 36-45г.  | 23  | 181,48 | 29,14 |       |        |       |
|                                   | над 45г. | 22  | 199,73 | 32,49 |       |        |       |
|                                   | общо     | 105 | 184,84 | 27,46 |       |        |       |

Направеният еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) потвърждава, че съществуват статистически значими различия между обособените възрастови групи по отношение на 5 от изследваните скали за локус на контрола: за интерналност в областта на достиженията ( $F(3;101) = 3,493$ ;  $p = 0,018$ ), за интерналност в областта на неуспехите  $F(3;101) = 4,074$ ;  $p = 0,009$ , за интерналност в семейните отношения  $F(3;101) = 6,501$ ;  $p = 0,000$ , за интерналност в областта на междуличностните отношения  $F(3;101) = 3,210$ ;  $p = 0,026$  и общата интерналност  $F(3;101) = 3,203$ ;  $p = 0,026$ . В двете останали скали – за интерналност в областта на служебните отношения и в отношенията на здраве и болест не се откриват статистически значими различия според възрастта на изследваните лица. Наблюдавайки данните в Таблица 2, се установява, че във всяка от изследваните скали за интерналност, групата над 45 години демонстрира по-високи резултати от останалите. В повечето изследвани скали, най-младата група (18-25г.) проявява най-ниска интерналност, изключение правят скалата за интерналност в областта на неуспехите, където най-ниските стойности принадлежат на групата от 36 до 45 години ( $M = 44,70$ ), скалата за отношенията на здраве и болест, където най-ниските стойности са в групата 26-35г. ( $M = 15,55$ ) и скалата за областта на междуличностните отношения, като най-младата група всъщност демонстрира по-високи средни стойности ( $M = 16,59$ ) от групата 26-35г. ( $M = 15,71$ ) и 36-45г. ( $M = 15,83$ ).

За да се проследят различията между възрастовите групи по всяка от значимите скали, се извърши Post Hoc анализ. По отношение на скалата в областта на достиженията, се установиха статистически значими различия между възрастовите групи 18-25г. и над 46г. ( $MD = -7,82$ ;  $p = 0,014$ ). В областта на неуспехите се установи статистическа значимост между групата 36-45г. и тази над 46г. ( $MD = -7,97$ ;  $p = 0,032$ ). Относно резултатите по скалата на семейните отношения се установиха статистически значими различия между групата над 46г. и всички останали, като те една с друга нямат статистически значими различия (18-25г. –  $MD = 7,55$ ;  $p = 0,001$ ; 26-35г. –  $MD = 6,42$ ;  $p = 0,002$ ; 36-45г. –  $MD = 6,17$ ;  $p = 0,009$ ). В скалата за интерналност в областта на междуличностните отношения се установи статистическа значимост в различията между групата на 26-35г. и тази над 46г. отново ( $MD = -2,56$ ;  $p = 0,022$ ). По отношение на общата интерналност съществуват статистически значими различия между най-възрастната (над 46г.) и най-младата (18-25г.) група ( $MD = 23,32$ ;  $p = 0,030$ ).

Резултатите от Post Hoc анализа потвърждават важността на възрастта като фактор, влияещ върху локуса на контрола. Те показват значими различия между най-възрастната група (над 46г.) и останалите групи по отношение на различните скали на интерналността, могат да се интерпретират въз основа на психологически, социални и

житейски фактори, характерни за тази възрастова група. Те вероятно имат натрупан значителен житейски и социален опит, което води до по-голяма увереност в собствените способности и отговорност за събитията в живота им, това е етап от живота, в който хората обикновено имат установена кариера и стабилни семейни отношения. Тази стабилност може да допринася за усещането за личен контрол и отговорност, което повишава интерналността. Изследвания показват, че с възрастта ценностите на индивидите се променят – те са по-склонни да придават значение на семейството, социалните отношения и здравето. Това може да обясни значителната разлика в общата интерналност между тази възрастова група и най-младата изследвана група.

Според изследване на Bleidorn et al. (2016), свързано с възрастта и личностните черти, с напредването на възрастта се наблюдава по-голяма стабилност в личността и склонност към интернален локус на контрол. Rotter (1966) също предполага, че хората с интернален локус на контрол са по-склонни да възприемат живота като подчинен на техните лични действия и усилия, като това възприятие често се засилва с възрастта.

### *Различия в локализацията на контрол по трудов стаж*

**Таблица 3.**

*Статистически данни и резултати от еднофакторен дисперсионен анализ за установяване на значими различия между изследваните лица според годините трудов стаж по отношение на локализацията на контрол*

| скали                                      | години стаж | N   | M     | SD    | F     | df     | p     |
|--------------------------------------------|-------------|-----|-------|-------|-------|--------|-------|
| <b>1. областта на достиженията</b>         | до 10г.     | 55  | 48,75 | 7,64  | 3,377 | 2; 102 | 0,038 |
|                                            | 11-20г.     | 30  | 53,63 | 8,78  |       |        |       |
|                                            | над 21г.    | 20  | 51,85 | 10,46 |       |        |       |
|                                            | общо        | 105 | 50,73 | 8,75  |       |        |       |
| 2. областта на неуспехите                  | до 10г.     | 55  | 45,96 | 8,45  | 1,870 | 2; 102 | 0,159 |
|                                            | 11-20г.     | 30  | 49,57 | 8,51  |       |        |       |
|                                            | над 21г.    | 20  | 48,30 | 8,63  |       |        |       |
|                                            | общо        | 105 | 47,44 | 8,57  |       |        |       |
| <b>3. областта на семейните отношения</b>  | до 10г.     | 55  | 37,13 | 6,24  | 3,496 | 2; 102 | 0,034 |
|                                            | 11-20г.     | 30  | 40,10 | 7,34  |       |        |       |
|                                            | над 21г.    | 20  | 41,15 | 6,99  |       |        |       |
|                                            | общо        | 105 | 38,74 | 6,87  |       |        |       |
| <b>4. областта на служебните отношения</b> | до 10г.     | 55  | 50,29 | 8,69  | 3,673 | 2; 102 | 0,029 |
|                                            | 11-20г.     | 30  | 55,53 | 7,55  |       |        |       |
|                                            | над 21г.    | 20  | 52,75 | 9,64  |       |        |       |
|                                            | общо        | 105 | 52,26 | 8,79  |       |        |       |
| 5. областта на междуличностни те отношения | до 10г.     | 55  | 15,95 | 3,71  | 1,378 | 2; 102 | 0,257 |
|                                            | 11-20г.     | 30  | 17,13 | 3,10  |       |        |       |
|                                            | над 21г.    | 20  | 16,85 | 2,64  |       |        |       |

## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

|                                   |          |     |        |       |       |        |       |
|-----------------------------------|----------|-----|--------|-------|-------|--------|-------|
|                                   | общо     | 105 | 16,46  | 3,78  |       |        |       |
| б. отношенията на здраве и болест | до 10г.  | 55  | 15,56  | 3,38  | 3,051 | 2; 102 | 0,052 |
|                                   | 11-20г.  | 30  | 16,97  | 1,96  |       |        |       |
|                                   | над 21г. | 20  | 16,90  | 2,32  |       |        |       |
|                                   | общо     | 105 | 16,22  | 2,91  |       |        |       |
| обща интерналност                 | до 10г.  | 55  | 178,27 | 26,85 | 3,859 | 2; 102 | 0,024 |
|                                   | 11-20г.  | 30  | 194,73 | 24,54 |       |        |       |
|                                   | над 21г. | 20  | 188,05 | 29,47 |       |        |       |
|                                   | общо     | 105 | 184,84 | 27,46 |       |        |       |

Резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ (One-Way ANOVA) по отношение общия трудов стаж, отразяват статистическа значимост в 4 от 7-те изследвани скали – скалата за интерналност в областта на достиженията ( $F(2;102) = 3,377$ ;  $p = 0,038$ ), в областта на семейните отношения ( $F(2;102) = 3,496$ ;  $p=0,034$ ), в областта на служебните отношения ( $F(2;102) = 3,673$ ;  $p = 0,029$ ) и в скалата за обща интерналност ( $F(2;102) = 3,895$ ;  $p = 0,024$ ). В останалите не се откриват статистически значими различия, но може да се отбележи, че стойностите на скалата за интерналност в отношенията на здраве и болест са близо до прага на значимост ( $F(2;102) = 3,051$  и  $p = 0,052$ ).

За да се проследят разликите между групите беше извършен Post Hoc тест. По отношение скалата за достижения се установиха статистически значими различия между групата до 10г. и тази между 11-20г. ( $MD = -4,89$ ;  $p = 0,035$ ), като разликата между групите може да отразява взаимодействието между натрупания опит, повишеното усещане за контрол и организационната подкрепа, характерни за служители в средата на кариерата. Липсата на разлики между другите групи може да се обясни с по-ограниченото усещане за автономия в началото на кариерата и ефектите на рутината или промените в края ѝ.

ANOVA тестът показва статистически значима разлика между групите в областта на семейните отношения ( $F(2;102) = 3,496$ ;  $p = 0,034$ ), което предполага, че поне една от групите се различава от останалите. Въпреки това, при пост-хок анализите (Tukey HSD и Games-Howell) не се идентифицираха статистически значими разлики между конкретни групи. Този резултат може да се дължи на сравнително малките разлики между средните стойности на групите или на по-консервативната природа на пост-хок тестовете, които изискват по-голяма разлика, за да бъде тя статистически значима. По отношение на областта на служебните отношения, обаче, се установиха отново разлики между групите под 10г. и между 11-20г. ( $MD = -5,24$ ;  $p = 0,022$ ), което предполага, че индивидите с по-малък стаж са склонни към по-външен локус на контрол в служебните отношения. Липсата на значими разлики между останалите групи може да отразява стабилизиране на локуса на контрол след достигане на определено ниво на професионален опит.

Последната скала, по която се установяват значими различия е скалата за обща интерналност ( $p = 0,024$ ). При проведен Post Hoc тест отново се забелязва разлика между същите 2 групи – до 10г. и между 11-21г. ( $MD = -16,46$ ;  $p = 0,016$ ). Това може да

предполага, че лицата с по-малък професионален опит са склонни да възприемат контрола върху събитията като по-външен, докато тези с повече години стаж демонстрират по-голяма увереност и вътрешен локус на контрол. Липсата на статистически значими разлики между групата с над 21 години стаж и останалите отразява стабилизация на локуса на контрол след достигане на определено ниво на професионална зрялост.

Разглеждайки локализацията на контрол през избраните демографски фактори, може да се заключи, че най-възрастната група и лицата с по-дълъг трудов стаж изглеждат с по-висок вътрешен локус на контрол, което е в съответствие с резултатите от предходни изследвания, показващи, че хората с по-дълъг професионален опит и на по-зряла възраст развиват по-голямо усещане за лична отговорност и контрол върху житейските обстоятелства.

### ***Различия в удовлетвореността от живота по пол***

***Таблица 4.***

*Статистически данни и резултати от Т-тест за установяване на значими различия между изследваните лица според пола им по отношение на нивото на удовлетвореност от живота*

| <b>пол</b>  | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>t</b> | <b>df</b> | <b>p</b>     |
|-------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|--------------|
| <b>мъже</b> | 54       | 23,87    | 6,18      | -2,057   | 103       | <b>0,042</b> |
| <b>жени</b> | 51       | 26,16    | 5,12      |          |           |              |

Анализът със статистическата процедура Т-тест показва, че съществува статистически значима разлика в удовлетвореността от живота между мъжете и жените ( $t(103) = -2,057$ ;  $p = 0,042$ ). Жените демонстрират значително по-висока удовлетвореност от живота ( $M = 26,16$ ;  $SD = 5,12$ ) в сравнение с мъжете ( $M = 23,87$ ;  $SD = 6,18$ ).

Тези резултати могат да се обяснят с разлики в социалните роли, личностните особености или субективното възприятие на удовлетвореността. Жените може да се съсредоточават повече върху позитивните аспекти на живота или да намират повече удовлетворение в социалните и емоционалните отношения. Според теорията за удовлетвореността от живота (Diener et al., 1985), социалната подкрепа и емоционалното благополучие играят ключова роля за нивото на удовлетвореност, като жените обикновено имат по-добре развити мрежи за социална подкрепа.

Множество изследвания показват, че разликите в удовлетвореността от живота по пол са културно и социално обусловени. В някои култури жените демонстрират по-висока удовлетвореност от живота, което се дължи на различни очаквания и роли, които те изпълняват. Анализ на данни от 1,801,417 участници в 166 държави установява, че жените съобщават за по-висока удовлетвореност от живота в сравнение с мъжете, независимо от доход, образование и заетост (Joshani & Jovanović, 2020).

### Взаимовръзки между самооценката, скалите на локализацията на контрол и удовлетвореността от живота

За проверка на допускането за наличие на значими взаимовръзки между самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота (Хипотеза 2), е направен корелационен анализ по метода Спирмън. Резултатите от него потвърждават това допускане.

**Таблица 5**

*Резултати от корелационен анализ между скалите на локализация на  
контрола, самооценката и удовлетвореността от живота*

|                       |                                              | самооценка | удовлетвореност<br>от живота |
|-----------------------|----------------------------------------------|------------|------------------------------|
| скали на интерналност | самооценка                                   |            | 0,510**                      |
|                       | областта на достиженията                     | 0,634**    | 0,575**                      |
|                       | областта на неуспехите                       | 0,460**    | 0,430**                      |
|                       | областта на семейните<br>отношения           | 0,509**    | 0,428**                      |
|                       | областта на служебните<br>отношения          | 0,580**    | 0,495**                      |
|                       | областта на<br>междоличностните<br>отношения | 0,459**    | 0,351**                      |
|                       | отношенията на здраве и<br>болест            |            | 0,267**                      |
|                       | обща интерналност                            | 0,613**    | 0,547**                      |

Получените резултати от проведеното корелационно изследване показват, че съществуват **статистически значими, умерени до силни положителни** корелации между самооценката, локуса на контрола и удовлетвореността от живота. Тези корелации потвърждават хипотезата за връзката между тези три изследвани психологически компоненти.

Самооценката показва положителни корелации с почти всички области на локализация на контрола, като най-силно изразени са тези с областта на достиженията  $r(103) = 0,634$  и служебните отношения  $r(103) = 0,580$ . Това сочи, че хората с висока самооценка възприемат себе си като имащи по-вътрешен контрол върху своите постижения и взаимоотношения в работна среда. Освен това, самооценката показва положителни корелации с удовлетвореността от живота  $r(103) = 0,510$ .

Локусът на контрола показва също значими положителни корелации с удовлетвореността от живота, като областта на достиженията  $r(103) = 0,575$  и служебните отношения  $r(103) = 0,495$  демонстрират най-силни връзки. Тези резултати потвърждават, че възприятието за вътрешен локус на контрол в личните постижения и работни взаимоотношения е тясно свързано с по-високото ниво на удовлетвореност от

живота. Областта на неуспехите  $r(103) = 0,430$  и областта на семейните отношения  $r(103) = 0,495$  показват положителни корелации, което подчертава, че хората, които се чувстват по-уверени в себе си и с по-вътрешен контрол в тези области, също изпитват по-висока удовлетвореност. По-слаби корелации се наблюдават между удовлетвореността от живота и областите на междуличностните отношения  $r(103) = 0,351$  и на отношенията на здраве и болест  $r(103) = 0,267$ , но въпреки това се установява, че удовлетвореността от живота корелира положително с всички подскали на интерналността. Общата интерналност отново има положителни корелации със самооценката  $r(103) = 0,613$  и удовлетвореността от живота  $r(103) = 0,547$ . Това показва, че хората с висока обща интерналност, възприемащи себе си като имащи вътрешен контрол във всички аспекти на живота, са по-удовлетворени и с по-висока самооценка.

Резултатите показват, че самооценката и локусът на контрола са основни фактори, които влияят на удовлетвореността от живота. По-високият локус на контрол в различни области от живота, като постижения, служебни отношения и здраве, се свързва с по-висока самооценка и удовлетвореност от живота. Общата интерналност показва изключително важна роля за удовлетвореността и самооценката, като възприятието за вътрешен контрол във всички аспекти на живота е в основата на по-доброто психологическо благосъстояние.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеният корелационен анализ потвърди наличието на значими положителни корелации между самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота. Изследваните лица с по-високи резултати по локус на контрола и самооценка са в положителни корелации с по-високата удовлетвореност от живота. Това подкрепя Хипотеза 2, която предполага, че съществуват значими положителни корелации между самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота при работещите в корпоративна среда.

Предположението, направено в Хипотеза 1, че съществуват значими различия в самооценката, локализацията на контрола и удовлетвореността от живота по признак пол, възраст, степен на образование и общ трудов стаж, се потвърди частично. По признак пол, жените демонстрират по-високи стойности на интерналност във всички скали на локализацията на контрол. Според *възрастта*, се наблюдава тенденция на нарастване на стойностите с възрастта в някои от скалите, като в 5 от тях се засичат статистически значими различия между групите – в скалата на интерналност в областта на постиженията, в областта на неуспехите, в областта на семейните отношения, в областта на междуличностните отношения и в общата интерналност. По признак *степен на образование*, не се намират статистически значими разлики, но се забелязва тенденцията изследваните лица с висше образование да проявяват по-високи стойности на интерналност във всяка една от скалите на локализация на контрол. По отношение на *трудова стаж* се откриха статистически значими различия в 4 от скалите – областта на постиженията, областта на семейните отношения, областта на служебните отношения и в общата интерналност, като интересно откритие е, че по-висока интерналност във всички изследвани скали се наблюдава в средната група – между 11 и

## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

20 години трудов стаж, което може да се дължи на това че групата до 10г. тепърва прохода в кариерата си и не е придобила все още достатъчно увереност, групата между 11-20г. е на своя пик на кариерата, а тази над 21г. вече се е установила и стабилизираща, поела е в собствената си рутина и вероятно не продължава толкова усърдно с развитието си в кариерата. По отношение на удовлетвореността от живота и изследваните фактори, по признак *пол* се установиха статистически значими различия, като жените проявяват по-висока удовлетвореност от живота, в сравнение с мъжете. Това може да се дължи на разликите в социалните роли, на личностните особености или субективното възприятие на удовлетвореността от живота на изследваните лица. По отношение на останалите признаци – възраст, степен на образование и трудов стаж не се установиха значими различия. Въпреки това, по отношение на възрастта се забелязва U-образна крива, като най-младата група, и най-възрастната са с по-високи стойности на самооценка, от колкото двете групи между тях, като тези резултати съответстват и с други изследвания по темата. По отношение степен на образование и трудов стаж се наблюдава отново положителна свързаност със самооценката.

От гледна точка на бъдещи изследвания, разширяването на анализа в контекста на различни индустрии и организационни култури би могло да предостави допълнителни възможности към начините, по които самооценката и локализацията на контрола могат да се използват като инструменти за повишаване на ангажираността, продуктивността и психичното благосъстояние на служителите. Разработването на програми за укрепване на тези личностни качества в корпоративните структури ще доведе до по-здрави и ефективни работни екипи, които ще могат да посрещат ежедневните предизвикателства с оптимизъм и решителност.

### References:

- Aksoy, E. and Adiguzel, Z. (2025), "Examining the impact of organisational leadership on pay satisfaction through self-esteem and locus of control: insights from the chemical industry", *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2024-4679>
- Barbour, J.B., & Lammers, J.C. (2015). Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *J Professions Organ.* 2(1):38–60.
- Barnett, R. C., & Baruch, G. K. (1987). Social roles, gender, and psychological distress. In R. C. Barnett, L. Biener, & G. K. Baruch (Eds.), *Gender and stress* (pp. 122–143). Free Press.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Jossey-Bass/Wiley.
- Baruch, G. K., Biener, L., & Barnett, R. C. (1987). Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, 42(2), 130–136. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.2.130>

- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem-A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396–410.  
<https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Denison, D. (1996). What Is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*. Volume, 21. Issue 10.  
[https://www.researchgate.net/publication/30838277\\_What\\_Is\\_the\\_Difference\\_Between\\_Organizational\\_Culture\\_and\\_Organizational\\_Climate\\_A\\_Native's\\_Point\\_of\\_View\\_on\\_a\\_Decade\\_of\\_Paradigm\\_Wars](https://www.researchgate.net/publication/30838277_What_Is_the_Difference_Between_Organizational_Culture_and_Organizational_Climate_A_Native's_Point_of_View_on_a_Decade_of_Paradigm_Wars)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.  
<https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/SATISFACTION-SatisfactionWithLife.pdf>
- Dilova, M., Papazova, E., & Koralov, M. (2017). Bulgarian Standardization of Morris Rosenberg's Self-Esteem Scale. *Psychological Thought*, 10(1), 124-137.  
doi:<https://doi.org/10.5964/psyc.v10i1.211>
- Flynn, V., Messias, E. (2020). Professional Well-Being. In: Messias, E., Peseschkian, H., Cagande, C. (eds) *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8_6)
- Fortney L, Luchterhand C, Zakletskaia L, Zgierska A, Rakel D. Abbreviated mindfulness intervention for job satisfaction, quality of life, and compassion in primary care clinicians: a pilot study. *Ann Fam Med*. 2013;11(5):412–20.
- Homer, S. T., Lim, W. M., & Poon, W. C. (2025). A concentric locus of control and triple bottom line model for responsible management: Theory development inspired by students from the Global South. *The International Journal of Management Education*, 23(1), 101083. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101083>
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331–338. <https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w>
- Konieczny, G., Kolisnichenko, P., Górski, M., & Górski, T. (2023). THE ROLE OF WELL-BEING IN SUSTAINABLE CORPORATE DEVELOPMENT OF COMPANIES. *Economics, Finance and Management Review*, (3), 59–67.  
<https://doi.org/10.36690/2674-5208-2023-3-59-67>
- Kotter, J.P. and Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*, Free Press, New York, NY.
- Liu, Y., Wu, B., & Deng, X. (2025). Unveiling Luxury Consumption Intention in Scarcity: The Role of Locus of Control and Economic Mobility Perceptions. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 20(1), 33.  
<https://doi.org/10.3390/jtaer20010033>
- Peters, Thomas J. , Waterman, Robert H. Jr.(1989). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. Harper Collins.  
[https://books.google.bg/books?id=Cajl2dHa7SQC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.bg/books?id=Cajl2dHa7SQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)



## SELF-ASSESSMENT, LOCUS OF CONTROL AND WORK SATISFACTION AMONG EMPLOYEE

- Rigby, C.S., & Ryan, R.M. (2018). Self-determination theory in human resource development: new directions and practical considerations. *Adv Developing Hum Resour.* 20(2):133–47.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Shishkov, A. & Vitanova, N. (2004). Psihopatologichni I psihologichni provlemi ba abnormnoto povedenie. [Psychopathological and psychological problems in abnormal behaviour] Universitetsko izdatelstvo Sv. Kliment Oridski, Sofia.
- Strotmann, H., Volkert, J. & Schmidt, M. Multinational companies: can they foster well-being in the eyes of the poor? Results from an empirical case study. *Int J Corporate Soc Responsibility* 4, 2 (2019). <https://doi.org/10.1186/s40991-019-0040-0>
- Sun, P., Ma, K., Xu, X. *et al.* (2025). How self-efficacy shapes professional identity: the mediating role of meaning in life and self-esteem in pre-service physical education teachers. *BMC Psychol* 13, 387 <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02679-z>
- Talpur, Q.-u., Khan, R., Malik, M.A.R. and Murtaza, G. (2025), "The impact of organizational dehumanization on creative performance through self-esteem threat: the moderating role of work locus of control", *Personnel Review*, Vol. 54 No. 1, pp. 130-149. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2023-0071>
- Toubassi, D., Schenker, C., Roberts, M., & Forte, M. (2023). Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 28(1), 305–318. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10146-2>
- Vanhoffelen, G., Schreurs, L., Meeus, A., Janssens, N., Beullens, K., & Vandenbosch, L. (2023). BeReal, Be Happy? Examining the relationships between authentic self-presentations on BeReal and adolescents' self-esteem. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448231207783>
- Zhang, L., Guo, X. (2023). Social support on calling: mediating role of work engagement and professional identity. *Career Dev Q.* 71(2):97–110.

## Theoretical article

### THE DEVELOPMENT OF CONSUMER KNOWLEDGE, SKILLS, AND VALUES FROM CHILDHOOD TO ADOLESCENCE

Angeliki Oikonomopoulou Evangelos

South-West University „Neofit Rilski“ Blagoevgrad, Bulgaria

email: [agoikonom@gmail.com](mailto:agoikonom@gmail.com)

#### **Abstract:**

*This comprehensive review examines the scholarly evolution of the consumer behaviour of children within 55 years from 1950 to 2005. This is done by surveying works on brand loyalty and conspicuous consumption within these years through which we can establish consumer socialization. The synthesis spans three developmental stages—perceptual, analytical, and reflective—integrating theoretical perspectives from cognitive and social psychology. Key findings are explored, encompassing advertising effects, product and brand knowledge, shopping skills, decision-making abilities, purchase influence, and consumption motives. The review identifies gaps in current understanding, emphasizing challenges for future research in areas such as (i) advertising and persuasion knowledge, (ii) product and brand knowledge, (iii) shopping skills, (iv) decision-making skills, (v) purchase influence and negotiation strategies and (iv) consumption motives and values. Methodological challenges are disused including sample design, stimuli selection, and the design of measurements. This urges researchers to address these complexities for a nuanced understanding of consumer socialization. Despite challenges, the review underscores the critical importance of advancing research in this field, offering a promising avenue for deeper insights into the evolving landscape of children's consumer socialization.*

**Key words:** Perceptual Stage, Analytical Stage, Reflective Stage

## 1. Introduction

Scholarly exploration of children's consumer behavior has roots in the 1950s. This includes the seminal works on brand loyalty (Guest, 1955) and conspicuous consumption (Reisman & Roseborough, 1955). Subsequent advancements in the 1960s broadened the scope to encompass children's comprehension of marketing, parental influence, and the interplay of parents and peers in consumption decisions. The 1970s witnessed heightened scrutiny, driven by criticisms of advertising to young children from groups like Action for Children's Television and government bodies such as the Federal Trade Commission, culminating in the establishment of the field of consumer socialization.

Over the following three decades, a substantial body of research has explored diverse aspects of children's consumer behaviour such as socialization, covering goods, products, attractive brand names that will increase social reputation, advertising and its impact, pricing and best bargains, decision-making strategies, influence from parents/guardians, and consumption motives. The focus on advertising effects ranged from features that make children's advertising persuasive to cumulative effects on values and consumption patterns. There are also some undesirable effects of marketing, such as underage drinking and unhealthy diets that lead to overweighting, obesity and increase of sugar-level and garnered attention.

This chapter synthesizes findings from 1950 to 2005, providing a unified narrative on consumer socialization from childhood to adolescence. Emphasizing age-related developments, the conceptual framework acknowledges the social context's importance, including family, friends, ads, social and mass media, and the marketing profile. The discussion draws on research from consumer behavior and marketing journals, excluding studies on specific product consumptions and those outside consumer socialization. The first part offers a conceptual overview, integrating theoretical views on cognitive and social development. The second part reviews research across perceptual, analytical, and reflective stages of consumer socialization, exploring children's knowledge across various domains. The chapter concludes by outlining challenges for future research in addressing these stages.

Theoretical underpinnings include Piaget's cognitive development stages and information processing theories. Social development aspects, such as social perspective taking and impression formation, are contextualized within frameworks proposed by Selman (1980) and Barenboim (1981). This synthesis aims to characterize children's evolving knowledge, skills, and reasoning, providing a comprehensive understanding of consumer socialization.

## **2. Stages of Consumer Socialization**

Consumer socialization, the process through which individuals acquire knowledge, skills, and values as consumers, is intricately woven into the cognitive and social development of individuals from birth to adolescence. This developmental journey can be understood through a series of successive stages, drawing on renowned frameworks in cognitive and social psychology.

### **2.1 Cognitive Development: Piaget's Theory**

- a) Sensorimotor (Birth to 2 years): Characterized by perceptual-boundness and a focus on observable aspects.
- b) Preoperational (2 to 7 years): Transition from perceptual to symbolic thought; centration on single dimensions.
- c) Concrete Operational (7 to 11 years): Improved ability to consider multiple dimensions and think more abstractly.
- d) Formal Operational (11 through adulthood): Transition to adult-like thought patterns and complex hypothetical reasoning (Ginsburg & Oppen, 1988).

The information processing theories covers the complement Piaget's stages, categorizing children as strategic, cued or limited processors based on their information processing skills (Roedder, 1981).

### **2.2 Social Development: Social Perspective Taking and Impression Formation**

- e) Social Perspective Taking: Progression from egocentrism (ages 3–6) to mutual role-taking (ages 10–12) and understanding others' perspectives in social contexts (Selman, 1980).
- f) Impression Formation: Evolution from concrete descriptions (before age 6) to abstract attributions and comparisons (after age 12) (Barenboim, 1981).

### **2.3 Stages of Consumer Socialization: A Three-Stage Framework**

1. **Perceptual Stage (Ages 3–7):** Emphasis on immediate perceptual features, perceptually-bound knowledge, and egocentric decision-making. Limited adaptivity in influence strategies.
2. **Analytical Stage (Ages 7–11):** Transition to more symbolic thought, enhanced information processing, and sophisticated understanding of marketplace concepts. Improved decision-making adaptability and strategic influence strategies.

3. **Reflective Stage (Ages 11–16):** Maturation of marketplace knowledge with a focus on social aspects. Enhanced awareness of others' perspectives, adaptive consumer decisions, and strategic influence strategies.

This developmental framework recognizes the approximate nature of age associations and acknowledges task complexity influences age-related mastery. Empirical evidence supporting these stages is subsequently reviewed to substantiate the proposed model, providing a heuristic understanding of how children evolve as consumers across critical dimensions of knowledge, skills, and motivation.

### **3. Perceptual Stage in Consumer Socialization: Early Foundations of Consumer Understanding**

In the perceptual stage (ages 3–7), children's limited understanding of advertising, particularly television commercials, is a focus of concern. While by age five, most children can identify commercials, their comprehension of the true distinction between entertainment and selling intent is nascent. Young children often describe this difference using simple perceptual cues, that is, cues which should be short, funny and attractive in terms of coloring and interest items. Explicit recognition of advertising's selling intent usually emerges around seven or eight years of age.

Goods and specific brand names become salient elements for young consumers during the perceptual stage. Even before they can read, children can recognize familiar packages and characters. By preschool, they begin recalling brand names from advertisements, associating them with vivid visual cues. Preferences for specific brands emerge in the preschool years and intensify during elementary school. However, understanding of the impact of goods and brand names remains limited to visually dominant perceptual attributes such as shape, coloring cues and textural information.

A significant achievement during this stage is that children learn to identify that money is a medium for exchanging products and goods. Between preschool and early elementary school, children rapidly develop the ability to identify coins and bills, understand their values, and engage in basic transactions. Moreover, a basic understanding of the shopping process, from selecting items to making a purchase, emerges during the preschool or kindergarten years.

Children in the perceptual stage assume the role of consumer decision-makers. They display the ability to modify knowledge based on pricing and the respective usefulness of the product. However, this skill becomes more refined and enhanced in elementary school. However, their information gathering tends to focus on perceptual aspects, with a reliance on single attributes in forming preferences or making choices.

Even at a young age, children influence on purchases, albeit from an egocentric perspective. Toddlers and preschoolers directly express their desires, either by pointing at products or verbalizing their requests. Parents may yield to these preferences, particularly for frequently-purchased items. However, children's negotiation strategies are straightforward and aim at fulfilling their immediate desires.

Consumer socialization also involves the adoption of motives and social attributes related to consumption. From a young age, children exhibit a desire for material goods, often favoring possessions over social interactions. However, these desires are primarily driven by naive considerations such as, originality, novelty and and/or quantity. Materialistic values, emphasizing the

acquisition of goods for personal happiness, are present but lack the complexity seen in older age groups.

This exploration of the perceptual stage provides insights into the foundational aspects of consumer understanding during early childhood, highlighting the evolving nature of children's cognitive and social development in the realm of consumption.

#### **4. Analytical Stage in Consumer Socialization: Cognitive Sophistication and Strategic Understanding**

By the age of 7 to 8, children enter the analytical stage, demonstrating a comprehensive understanding of advertising intent. Studies (Bever et al., 1975; Robertson & Rossiter, 1974) reveal that children in this stage recognize the persuasive intent of commercials, understanding that advertisers aim to encourage people to make purchases. Additionally, they develop skepticism, acknowledging the existence of bias and deception in advertising. Their awareness grows, with a significant shift from believing commercials always tell the truth to recognizing occasional untruthfulness, linked to the advertisers' persuasive motives.

In the analytical stage, brand knowledge reaches new heights. Children are able to recall and identify brand names (Rossiter, 1976; Rubin, 1974; Ward et al., 1977). Their ability to name multiple brands in various product categories improves, demonstrating a more intricate understanding of the marketplace. Moreover, a shift occurs from relying on visible perceptual cues to considering underlying attributes for categorizing and judging similarity among products. Children now grasp the symbolic meanings and social status associated with products, showcasing a deeper understanding of consumer behavior.

During the analytic stage, children are able to understand the purpose and nature of retail establishments. From perceiving stores as sources for personal desires, children now understand that retail stores exist for profit, fulfilling both consumer wants and business objectives. Shopping scripts become more sophisticated, reflecting increased experience and the ability to incorporate conditional events into their understanding of retail transactions.

Decision-making skills witness significant development in the analytical stage. Children gather information more strategically, focusing on relevant details and ignoring irrelevant information. They consider functional and performance attributes alongside perceptual features when forming preferences. The use of compensatory and noncompensatory choice strategies becomes evident, with older children employing a variety of decision-making approaches. This stage marks a transition from a reliance on single attributes to a consideration of multiple dimensions in forming preferences.

Children exert more influence as they progress through the analytical stage. Their influence extends to purchases of child-relevant items, family activities, and, to a lesser extent, consumer durables and expensive items. At this stage, the attempts of influencing become more sophisticated, involving bargaining, compromise, and persuasion. Children engage in mutual discussions with parents, showcasing their growing ability to understand multiple perspectives. They actively participate in purchase discussions, drawing on their reasoning, persuasion, and negotiation skills developed over the years.

As children approach adolescence, social motivations for consumption and materialistic values come to the forefront. This is a crucial age. The children start comprehending social meanings and the social status which is related to the procession and the ownership of goods and things. Through this understanding they can express that they are unique and send signaling achievements for

popularity, saliency and happiness. Higher levels of materialism correlate with behaviors like increased shopping, reduced saving, and heightened responsiveness to advertising.

This exploration of the analytical stage in consumer socialization highlights children's cognitive sophistication, strategic understanding, and the emergence of social and materialistic motives in their consumption behavior.

### **5. The Reflective Stage**

The reflective stage of children's cognitive development significantly influences their knowledge and understanding of advertising, persuasion, and consumer behavior. This stage is characterized by the ability to critically analyze and interpret various aspects of marketing communication. In this stage, children become more adept at recognizing advertisers' selling tactics, although the ability to detect specific instances of bias and deception.

Research by Bever et al. (1975) reveals that younger children, aged 7 to 10, struggle to detect misleading advertising and express challenges in distinguishing truthfulness in commercials. However, by adolescence, especially around 11 to 12 years old, children exhibit improved discernment, utilizing nuances such as voice, manner, and language to identify deceptive advertising.

As children approach early adolescence (11–14 years old), their understanding of advertising tactics and appeals becomes more explicit (Boush, Friestad, & Rose, 1994; Friestad & Wright, 1994; Paget, Kritt, & Bergemann, 1984). Younger children may recognize certain features like celebrity. However, they are not able to comprehend how these features are related to persuasion. Older children (ages 10–11) tend to evaluate advertisements analytically, focusing on creative content and execution.

Adolescents, with their enhanced perspective-taking skills, view advertising skeptically and analytically. They become more discerning consumers, appreciating the entertainment value of commercials while also critically analyzing their creative strategies (Moore & Lutz, 2000).

In terms of product and brand knowledge, brand awareness and recall continue to develop as children transition from middle childhood to adolescence (Keiser, 1975; Ward et al., 1977). (Achenreiner and John's, 2003) study illustrates that, by sixth grade, children develop a keen sense of the social meaning and prestige associated with brands, forming impressions based on social comparisons.

In this stage, it is evolved children's understanding of the symbolic meanings of products and/or brands with sixth graders demonstrating a more sophisticated comprehension compared to second graders. Brands not only confer status but also symbolize group identity and belonging (Jamison, 1996).

Shopping knowledge and pricing awareness in children remain relatively undeveloped until adolescence. Only by early adolescence do children perceive a full range of connections between price and value (Berti & Bombi, 1988; Fox & Kehret-Ward, 1985).

During the adolescent years, changes occur in information-seeking behaviors, decision-making skills, and the ability to adapt to complex decision environments. Adolescents seek additional sources of information, showing a preference for peers and friends (the friend influence is dominant) over parents and mass media (Moore & Stephens, 1975; Moschis & Moore, 1979). Their decision-making skills improve, allowing them to adapt strategies to more complex decision environments (Davidson, 1991a, 1991b; Nakajima & Hotta, 1989).

In terms of purchase influence and negotiation strategies, adolescents exhibit a sophisticated repertoire of strategies, appealing to parents in rational ways (Kim, Lee, & Hall, 1991; Manchanda & Moore-Shay, 1996; Palan & Wilkes, 1997).

The consumption motives and values of teenagers are strongly influenced by social considerations, with certain products and brands symbolizing group identity. Adolescents use material possessions to express self-identity and achieve a sense of belonging to distinct social groups (Jamison, 1996; Chaplin & John, 2005). For the social motivations of the consumption, higher levels of materialism are associated, with materialistic tendencies strongest in early adolescence but somewhat abating in older adolescents (Chaplin & John, 2007). Adolescents focus more on achievements as a means of achieving happiness.

In summary, the reflective stage of cognitive development significantly shapes children's understanding of advertising, persuasion, and consumer behavior. From enhanced detection of deceptive advertising to a nuanced comprehension of brand symbolism, adolescents become more discerning and sophisticated consumers. Their evolving decision-making skills and adaptive strategies contribute to a more comprehensive and critical approach to the marketplace.

## **6. Challenges in Future Research on Consumer Socialization:**

Consumer socialization progresses through three stages—perceptual, analytical, and reflective—marking changes in children's knowledge and skills during childhood and adolescence. This review identifies significant gaps in understanding and outlines challenges for future research across various consumer socialization topics.

### **6.1 Advertising and Persuasion Knowledge:**

While there is extensive research on advertising knowledge in children under twelve, a gap exists in understanding developments during adolescence. Further exploration of adolescents' sophisticated understanding of advertising tactics, bias types, and social context is crucial.

Research is needed to explore how advertising and persuasion knowledge are practically utilized in children's responses to persuasive communications. Attention should be given to understanding when and how this knowledge is accessed and used, especially during the reflective stage in early adolescence. (Wright, Friestad, & Boush, 2005)

### **6.2 Product and Brand Knowledge:**

Understanding how children relate to brands at different stages remains a significant challenge. Limited studies on consumption symbolism focus on products rather than brands.

The application of brand relationship frameworks (Fournier, 1998) could provide insights into qualitative changes in adolescents' views of brands. Descriptive details about these changes are currently lacking in the literature.

### **6.3 Shopping Skills:**

Despite children becoming enthusiastic shoppers early on, there is a surprising lack of recent research on the development of shopping skills, including price and volume comparisons.

Given advancements in child psychology on mathematical abilities, revisiting issues related to shopping skills, and understanding children's perception of pricing and value is essential. (Siegler & Jenkins, 1989).

### **6.4 Decision-Making Skills and Abilities:**

A noticeable gap exists in understanding the decision strategies children possess at different ages, with limited empirical data, particularly for younger children in the perceptual stage.

Research should explore age-related differences in decision-making goals, acknowledging potential divergences from adult goals, such as choosing novel products, seeking surprise, or having fun.

### **6.5 Purchase Influence and Negotiation Strategies:**

While in-depth interviews and observational research highlight the sophistication of older children and adolescents, research is lacking for children in the analytical stage (ages 7-11).

Another crucial part is to study the connections between purchase influence and negotiation strategies and other aspects of children's consumer knowledge and the respective behaviour.

### **6.6. Consumption Motives and Values:**

Recent studies are beginning to focus on younger children, especially those in the analytical stage (ages 7-11). Understanding the link between social and cognitive development and aspects of consumption motives and values is crucial.

This comprehensive analysis identifies key challenges, urging researchers to address these gaps for a more nuanced understanding of consumer socialization.

## **7. Methodological Challenges in Studying Consumer Socialization**

Understanding consumer socialization across a broad age range poses methodological challenges in sample design, stimuli selection, and measurement design. This analysis addresses these challenges and proposes strategies for advancing research in this critical area.

### **7.1 Sample Design:**

Selecting appropriate age groups for research poses difficulties, especially when addressing a specific question without prior guidance. The proposed solution involves aligning sample selection with the perceptual (ages 3–7), analytical (ages 7–11), and reflective (ages 11–16) stages of consumer socialization.

#### **b. Stimuli Selection:**

We should consider aspects such as age differences in familiarity, relevance, and interest in stimuli. For the latter, we can see important issues the advertisements and brands. To ensure comparability across age groups, stimuli should be familiar and appealing to children of all ages or favor younger children, ruling out unfamiliarity as a factor influencing performance. (Karsten & John, 1994).

### **7.2 Measurement Design:**

Designing measures for consumer knowledge, skills, or values presents challenges. Traditional techniques, including rating scales and unstructured interview questions, require adjustments for young children, given their verbalization limitations.

Unstructured questions may be too abstract for children under 8 years old, while rating scales raise concerns about age-related biases, such as extreme use of scale points by young children and social desirability bias among teenagers. (Derbaix & Pecheux, 2003; Goldberg et al., 2003; Chaplin & John, 2005, 2007)

New measures and techniques need development, particularly in validating rating scales across age groups. Collages prove useful for measuring constructs like self-concepts and materialism, providing a creative outlet with minimal verbalization. (Otnes et al., 1994; Gregan-Paxton & John, 1995; Wartella et al., 1979).



## Conclusion

In conclusion, this comprehensive exploration of children's consumer socialization provides a thorough understanding of the developmental stages from perceptual to analytical and reflective. Rooted in scholarly works dating back to the 1950s, this review synthesizes decades of research, highlighting key findings and theoretical underpinnings. The conceptual framework integrates cognitive and social development theories, such as Piaget's stages and social perspective taking, offering a nuanced perspective on how children evolve as consumers.

The perceptual stage, characterized by a focus on immediate perceptual features and egocentric decision-making, lays the foundation for children's understanding of advertising, products, and the shopping process. As they transition to the analytical stage, cognitive sophistication emerges, accompanied by a comprehensive grasp of advertising intent, brand knowledge, and more strategic decision-making. The reflective stage marks adolescence, bringing about heightened critical analysis, improved detection of advertising tactics, and a nuanced understanding of brands and social motivations for consumption.

Despite the wealth of knowledge gained over the years, this review identifies several challenges and gaps in understanding. From the need for more research on adolescents' advertising and persuasion knowledge to the scarcity of studies on brand relationships and shopping skills, each area presents opportunities for future exploration. Methodological challenges, including sample selection, stimuli relevance, and measurement design, require careful consideration to advance research in consumer socialization.

In essence, this synthesis contributes to a comprehensive body of knowledge on children's consumer behavior, shedding light on the intricate interplay of cognitive and social factors. As we navigate the challenges outlined, future research holds the promise of uncovering deeper insights into the evolving landscape of consumer socialization, ultimately informing strategies for responsible marketing and shaping positive consumer attitudes from childhood to adolescence.

## References

- Achenreiner, G. B., & John, D. R. (2003). *The meaning of brand names to children: A developmental investigation*. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 205–219. (Jamison, 1996).
- Barenboim, C. (1981). *The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons*. *Child Development*, 52, 129–144.
- Berti, A., & Bombi, A. (1988). *The child's construction of economics*. New York: Cambridge University Press.
- Bever, T. G., Smith, M. L., Bengen, B., & Johnson, T. G. (1975). *Young viewers' troubling response to TV ads*. *Harvard Business Review*, 53, 109–120.
- Boush, D. M., Friestad, & Rose, G. M. (1994). *Adolescent skepticism toward TV advertising and knowledge of advertiser tactics*. *Journal of Consumer Research*, 21, 165–175.
- Chaplin, L. N., & John, D. R. (2005). *The development of self-brand connections in children and adolescents*. *Journal of Consumer Research*, 32, 119–129.
- Chaplin, L. N., & John, D. R. (2007). *Growing up in a material world: Age differences in materialism in children and adolescents*. *Journal of Consumer Research*, 34, first published electronically June 12, 2007.
- Davidson, D. (1991a). *Children's decision-making examined with an information-board procedure*. *Cognitive Development*, 6, 77–90.

## THE DEVELOPMENT OF CONSUMER KNOWLEDGE: SKILLS, AND VALUES FROM CHILDHOOD TO ADOLESCENCE

- Davidson, D. (1991b). *Developmental differences in children's search of predecisional information*. Journal of Experimental Child Psychology, 52, 239–255.
- Derbaix, C., & Pecheux, C. (2003). *A new scale to assess children's attitude toward TV advertising*. Journal of Advertising Research, 43, 390–399.
- Fournier, S. (1998). *Consumers and their brands: Developing relationship theory in consumer research*. Journal of Consumer Research, 24, 343–373.
- Fox, K. F.A., & Kehret-Ward, T. (1985). *Theories of value and understanding of price: A developmental perspective*. In E. C. Hirschman & M. B. Holbrook (Eds.), *Advances in consumer research* (Vol. 12, pp.79–84). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Friestad, M., & Wright, P. (1994). *The persuasion knowledge model: How people cope with persuasion attempts*. Journal of Consumer Research, 21, 1–31.
- Goldberg, M. E., Gorn, G. J., Peracchio, L. A., & Bamossy, G. (2003). *Understanding materialism among youth*. Journal of Consumer Psychology, 13, 278–288.
- Gregan-Paxton, J., & John, D. R. (1995). *Are young children adaptive decision makers? A study of age differences in information search behavior*. Journal of Consumer Research, 21, 567–580.
- Guest, L. P. (1955). *Brand loyalty—Twelve years later*. Journal of Applied Psychology, 39, 405–408.
- in children's comprehension of television advertising. Journal of Genetic Psychology, 129, 317–327.
- Jamison, D. J. (1996). *Idols of the tribe: Brand veneration and group identity among pre-adolescent consumers*. Department of Marketing, University of Florida, Gainesville, FL.
- Karsten, Y. C., & John, D. R. (1994). *Measuring young children's preferences: The use of behaviorally-anchored rating scales*. Cambridge, MA: Marketing Science Institute.
- Keiser, S. K. (1975). *Awareness of brands and slogans*. Journal of Advertising Research, 15, 37–43.
- Kim, C., Lee, H., & Hall, K. (1991). *A study of adolescents' power, influence strategy, and influence on family purchase decisions*. In T. L. Childers (Ed.), 1991 AMA winter educators' conference proceedings (pp. 37–45). Chicago: American Marketing Association.
- Manchanda, R. V., & Moore-Shay, E. S. (1996). *Mom, I want that! The effects of parental style, gender and materialism on children's choice of influence strategy*. In E. A. Blair & W. A. Kamakura (Eds.), 1996 AMA winter educators' conference proceedings (pp. 81–90). Chicago, IL: American Marketing Association.
- Moore, E. S., & Lutz, R. J. (2000). *Children, advertising, and product experiences: A multi-method inquiry*. Journal of Consumer Research, 27, 31–48.
- Moore, R. L., & Stephens, L. F. (1975). *Some communication and demographic determinants of adolescent consumer learning*. Journal of Consumer Research, 2, 80–92.
- Moschis, G. P., & Moore, R. L. (1979). *Decision making among the young: A socialization perspective*. Journal of Consumer Research, 6, 101–112.
- Nakajima, Y., & Hotta, M. (1989). *A developmental study of cognitive processes in decision making: Information searching as a function of task complexity*. Psychological Reports, 64, 67–79.
- Otnes, C., Kim, Y. C., & Kim, K. (1994). *All I want for Christmas: An analysis of children's brand requests to Santa Claus*. Journal of Popular Culture, 27, 183–194.
- Paget, K. F., Kritt, D., & Bergemann, L. (1984). *Understanding strategic interactions in television commercials: A developmental study*. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 145–161.
- Palan, K. M., & Wilkes, R. E. (1997). *Adolescent-parent interaction in family decision making*. Journal of Consumer Research, 24, 159–169.

- Reisman, D., & Roseborough, H. (1955). *Careers and consumer behavior*. In L. Clark (Ed.), *Consumer behavior* Vol. II, The life cycle and consumer behavior (pp. 1–18). New York: New York University Press.
- Robertson, T. S., & Rossiter, J. R. (1974). *Children and commercial persuasion: An attribution theory analysis*. *Journal of Consumer Research*, 1, 13–20.
- Roedder, D. L. (1981). *Age differences in children's responses to television advertising: An information processing approach*. *Journal of Consumer Research*, 8, 144–53.
- Rossiter, J. R., & Robertson, T. S. (1976). *Canonical analysis of developmental, social, and experiential factors*.
- Rubin, R. S. (1974). *The effects of cognitive development on children's responses to television advertising*. *Journal of Business Research*, 2, 409–419.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Siegler, R. S., & Jenkins, E. (1989). *How children discover new strategies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ward, S., Wackman, D. B., & Wartella, E. (1977). *How children learn to buy*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wartella, E., Wackman, D. B., Ward, S., Shamir, J., & Alexander, A. (1979). *The young child as consumer*. In E. Wartella (Ed.), *Children communicating: Media and development of thought, speech, understanding*.
- Wright, P., Friestad, M., & Boush, D. M. (2005). *The development of marketplace persuasion knowledge in children, adolescents, and young adults*. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24, 222–233.



## Theoretical article

### ДИФЕРЕНЦИАЛНИ ОСОБЕНОСТИ НА ЮНОШАТА В КОНТЕКСТА НА СИБЛИНГОВАТА КОНФИГУРАЦИЯ

### DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION

Lyubov Ranova, Ph. D. Student\*

Department of Psychology, South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad, Bulgaria

Email: [lubov\\_ranova@abv.bg](mailto:lubov_ranova@abv.bg)

#### Резюме:

*Настоящият доклад разглежда диференциалните особености на юношата в контекста на сиблинговата конфигурация. В него се поставя акцент върху ролята на позицията в сиблинговата структура (първороден, среден, последен или единствено дете) за формирането на индивидуални психологически характеристики. Представят се различни научни гледни точки – от психологията, социалните науки и семейните теории – които показват как отношенията в семейството и позицията сред децата могат да оформят личността. Всяка сиблингова позиция носи, както предимства, така и предизвикателства. Обърнато е внимание на потенциалните психологически предимства и предизвикателства, характерни за всяка сиблингова позиция. Докладът цели да подчертае значението на семейната структура и вътреносемейните отношения като фактори, повлияващи личностното развитие през един от най-динамичните етапи на човешкия живот – юношеството.*

**Ключови думи:** сиблинги, юноши, позиция, семейство, идентичност, поведение

#### Abstract:

*This report explores the differential characteristics of adolescents in the context of sibling configuration. It emphasizes the role of birth order (firstborn, middle child, last-born, or only child) in shaping individual psychological traits. Various scholarly perspectives—from psychology, social sciences, and family theories—are presented to illustrate how family relationships and a child's position among siblings can influence personality development. Each sibling position presents both advantages and challenges. The report highlights the potential psychological benefits and difficulties specific to each birth order. Its aim is to underscore the importance of family structure and intra-family dynamics as influential factors in personality development during one of the most dynamic stages of human life -adolescence.*

**Keywords:** siblings, adolescents, birth order, family, identity, behavior

#### Увод

Семейството е първата социална среда, в която детето формира своята личност. Освен родителите, важно значение върху социалното и психичното развитие, оказват и братята и сестрите. Сиблинговата конфигурация – позицията на детето по поредност на раждане, пол и броя на сиблингите се явява значим фактор, който оказва влияние върху формирането на индивидуални личностни особености.

Юношеството е критичен възрастов етап от развитието на човека, който е съпроводен с търсене на идентичност, стремеж към автономия и емоционална нестабилност. В този смисъл ролята на сиблинговата позиция придава особено значение, влияейки върху увереността, отговорността, социалната активност и адаптивността на юношата.

Настоящия доклад има за цел да изследва на теоретична основа, как се отразява сиблинговата конфигурация върху личностните характеристики на тийнейджъра. Ще бъдат разгледани основните позиции на сиблингите, като им се посочат характерните особености. Ще се изясни и възможното влияние на тези позиции върху психичното развитие на детето в периода на юношеството. Докладът се базира на литературен обзор като има за задача да очертае насоки за провеждане на бъдещи изследвания и практическо приложение.

### **Актуалност на темата**

В днешно време влиянието на сиблинговата позиция върху развитието на личността, придобива все по-голямо значение. Това се дължи на динамичните трансформации, които се наблюдават в съвременното семейство - значително намалява броя на децата и структурни промени - отглеждане от един родител, или от „доведен“ родител.

Позицията на юношата сред братята и сестрите е условие, което оказва съществено въздействие върху неговата адаптация, емоционална зрялост и представа за себе си. Разглежданият период се явява критичен, според възрастовите особености и се свързва с изграждане на идентичност и независимост. Вътрешносемейните отношения влияят в значителна степен върху този процес.

Познанията по тази тема ще бъдат от полза както за педагогическата, така и за консултативната практика за ефективна работа с подрастващите. Темата е слабо разработена в българската научна литература, заради което тя е актуална, както за теоретичен анализ, така и като основа за бъдещи емпирични изследвания.

### **Цел и задачи на теоретичното изследване**

Да се изследва влиянието на сиблинговата конфигурация на юношата върху формирането на личностните му особености, социална адаптация и самооценката.

1. Да изясни понятието „сиблингова конфигурация“ и влиянието му върху развитието на личността.
2. Да се анализират основните теоретични концепции относно влиянието на сиблингите върху формирането на идентичността на юношата.
3. Да се представят основните личностни особености на всяка от позициите на сиблингите по поредност на раждане.
4. Да се проследи изграждането на социален опит и умения от семейните взаимодействия.
5. Да се очертае практическото приложение на теоретичните знания за ефективна работа с подрастващите.

### **Теоретичен обзор на разглеждания проблем и неговата значимост**

## DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION

Понятието „сиблингова конфигурация“ означава подредбата на децата в семейството според: редът на раждане, броят, полът и възрастовата разлика. Тези обстоятелства се явяват значими психологически и социални фактори, които влияят върху развитието на индивида. Ролята на семейната система с оглед формирането на личността, корени своята теоретична основа в редица психологически направления.

Първ Алфред Адлер (Adler, 1928) формулира тезата, че редът на раждане има въздействие с траен характер върху личностните черти и социалното функциониране. Според него първородните често демонстрират повишена отговорност и стремеж към лидерство, средните са по-ориентирани към посредничество и справедливост, а най-малките – към креативност и търсене на внимание. Единствените деца, от своя страна, развиват повишена зрялост, но могат да проявяват затруднения в междуличностните отношения, поради липсата на опит в сиблингови взаимодействия.

Първородните деца трябва да бъдат „пример“ за по-малките, според очакванията на родителите. Характеризират се със засилено чувство за отговорност и склонност към лидерски роли.

В междинна позиция се намират средните деца. Те са по-ориентирани към социална справедливост и често имат ролята на медиатор, в условията на семейните отношения. Тази характеристика произтича от нуждата им да се утвърдят между по-големия и по-малкия сиблинг. С оглед на взаимоотношенията в семейството често при най-малкото дете се наблюдава жизнерадост в поведението, творчески подход с насоченост към привличане на вниманието. Разбираемо с оглед на това, че се приема като „бебето“ в семейството. Единствените деца, в резултат на по-интензивните контакти с възрастните, развиват високо ниво на зрялост. Липсата на контакти с братя и сестри, недостатъчното развитие в социалните умения, от гледна точка на равноправните отношения, води до затруднения в междуличностните интеракции.

Идеите на Адлер са разширени от Франк Сълоуей (Sulloway, 1996), който изследва сиблинговата конфигурация от еволюционна перспектива. Според него личностните стратегии на децата се оформят в условията на конкуренция за родителското внимание, грижа и подкрепа. Той е привърженик на тезата, че първородните деца обичайно следват установените норми, а по-малките са по-склонни да се противопоставят, да проявяват опозиционно поведение и да търсят новости.

Според психосоциалната теория на Ерик Ериксън (Erikson, 1968), юношеството представлява важен етап, в който се формира личната идентичност и се изпитва необходимост от автономия и независимост. С оглед на това, отношенията между братята и сестрите се явяват източник на подкрепа, но и на напрежение, защото имат въздействие върху формирането на самооценката, социалната компетентност и адаптацията на юношата.

Значението на сиблинговата позиция, като част от подредбата на ролите в семейството и взаимодействията им се подчертава и от системната семейна терапия (Minuchin, 1974). В този контекст, сиблинговата конфигурация не е само биографичен факт, а ангажиран компонент в личностното развитие.

Важността на проблема, който се разглежда в настоящия доклад, се отразява в повишената нужда от индивидуализиран подход при работата с подрастващите. Познаването на сиблинговите позиции ще подпомогне педагогическите специалисти, психолози и социални работници при оценката на характеристиките на личността, нейните поведенчески прояви и нужди от подкрепа. В България темата е все още малко изследвана, а това дава възможности за провеждане на бъдещи емпирични изследвания.

Понятието „сиблингова конфигурация“ се отнася до структурни и функционални характеристики на семейните взаимоотношения, определени от броя, реда на раждане, пола и позицията на сиблингите в рамките на семейството. Тази конфигурация е значима за формирането на личностните особености и социалните умения на индивида. Особено значение придобива през юношеството, когато се оформят ключови аспекти на идентичността и междуличностните взаимоотношения (Dunn, 1983; McNale, Updegraff & Whiteman, 2012).

В изследователската литература сиблинговата подредба най-често се разглежда чрез класифициране на позициите в реда на раждане: първороден, среден, последен и единствено дете (Sulloway, 1996). Първородното дете често е по-отговорно, амбициозно, склонно към лидерство. Това се дължи на родителските очаквания и изисквания към него. Средното дете има ролята на посредник, развивайки умения за компромис, често сътрудничи, тъй като се намира в позиция на баланс между по-големите и по-малките сиблинги. Последното дете по реда на раждане често се характеризира с креативност, по-голяма свобода и добра адаптивност към социалната среда. Това се явява в резултат на по-малко строгия контрол от страна на родителите. При единственото дете се наблюдава силна индивидуалност и автономност, високо ниво на зрялост, като често се възприема като „малък възрастен“ в семейството (Brody, 1998; Paulhus, Trapnell & Chen, 1999).

Проучванията върху отношения на братята и сестрите започват още в началото на XX век, но през последните десетилетия предизвикват особен интерес за психологията на семейните отношения и психологията за развитието на личността. Първоначалните научни теории, включително и теорията на Алфред Адлер, подчертават ключовото значение на сиблингите за формиране на мотивация и индивидуален стил на поведение (Adler, 1927). Съвременните изследвания разширяват този подход и включват цялостен анализ на връзките между братята и сестрите, както и на влиянието на пола, броя на децата в семейството, поредността на раждане и социално-културните условия. (Tucker, McNale & Crouter, 2003).

Мястото на юношата в сиблинговата конфигурация формира модели на социално поведение, и въздейства върху развитието на самочувствието, емоционалната саморегулация, както и върху когнитивните умения. Изследванията показват, че при първородните деца се наблюдава по-висока степен на целеустременост и съвестност. За средните сиблинги са характерни добри умения за адаптация, както и социална чувствителност. Склонност към рисково поведение и иновации показват последните по поредност на раждане. При единствените деца се наблюдава висока степен на

## **DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION**

самостоятелност и сензитивност към социален стрес (McGuire, McHale & Updegraff, 1996; Buhrmester & Furman, 1987).

В едно семейството броят на братята и сестрите, както и полът им имат ключово значение върху взаимодействието между индивидите, както и върху диференциалните особености на юношата. Обикновено по-големия брой на сиблингите води до по-сложна социална среда. Тя дава предразполага възможност на юношата да развие добри умения за разрешаване на конфликти и сътрудничество (Cicirelli, 1995). Сиблинги от противоположен пол често обогатяват своя социален опит, разбиране и чувствителност към представителите на другия пол. (Whiteman, McHale & Crouter, 2007). Например, ако момче расте в семейство със сестри, то има склонност да развие по-голяма чувствителност и емоционалност при общуване. При момиче, което живее в семейство с братя, ще усвои техните поведенчески модели на независимост, социална адаптивност и др. Този пример подчертава значението на семейната среда и сиблингите и тяхното ключовото участие при формиране на личността. Разглеждането на личностното развитие през призмата на сиблинговата конфигурация предоставя възможност за по-задълбочено разбиране на индивидуалните различия между юношите. Цялостната структура на сиблинговите отношения – включително редът на раждане, броят и полът на братята и сестрите са фактори, които участват в социализацията на индивида в рамките на семейната система. Именно в периода на юношеството, когато формирането на идентичността се намира в центъра на психологическите процеси, тези вътрешносемейни взаимодействия придобиват особена важност.

### **Поредност на раждането и личностни характеристики**

Според класическите концепции на Алфред Адлер (Adler, 1928), позицията на раждане влияе върху развитието на личностни черти като отговорност, доминантност, самоувереност или стремеж към принадлежност.

Първите деца често изпитват силен натиск да отговарят на родителските очаквания. Това ги прави по-амбициозни и склонни да приемат ръководни роли. Поведението им е насочено към постижения, контрол и стремеж към утвърждаване на авторитет.

Средните деца се развиват във вече заети роли – от по-големите и по-малките братя или сестри – което често поражда нужда от самоутвърждаване чрез търсене на уникалност или адаптивност. Те могат да проявяват висока социална чувствителност и дипломатичност. В юношеска възраст проявяват известна вътрешна несигурност, поради нуждата от индивидуалност (Sulloway, 1996).

Най-малките в сиблингова група обикновено са свързани с по-голяма спонтанност, емоционалност и склонност към творчество, като в юношеството тези черти могат да се проявят в търсене на внимание или подчертано неконвенционално поведение. Поради по-малкия натиск от страна на родителите, те често развиват силна емоционална интелигентност, но също така и потребност от утвърждение.

Единствените деца показват зрялост, умения за самоорганизация и самостоятелност, същевременно с това изпитват и затруднения в междуличностното

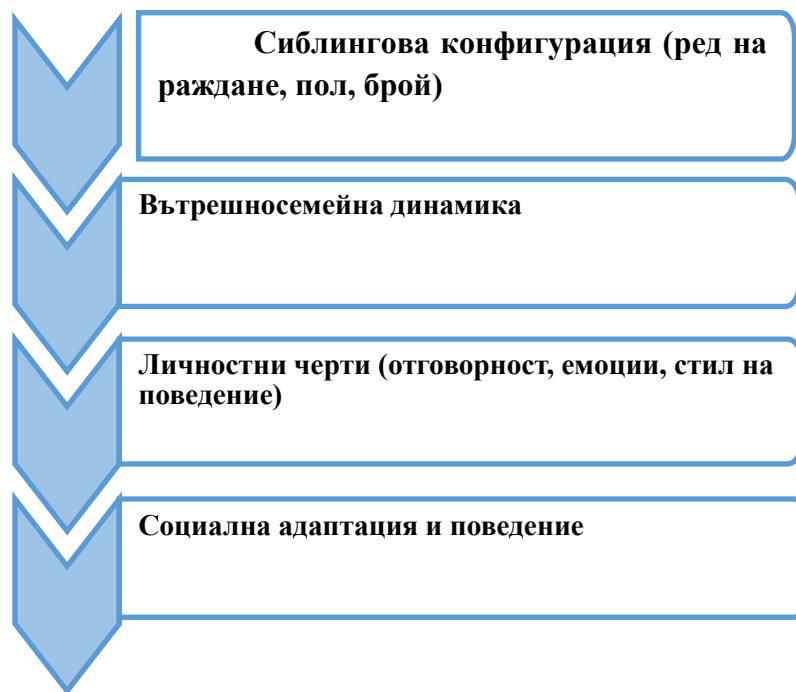


общуване с връстниците. Често търсят одобрение на възрастните (Falbo & Polit, 1986). Те трудно приемат критика, защото се стремят към съвършенство.

Сиблинговите взаимодействия могат да бъдат хармонични или конфликтни. Това влияе върху поведението и емоциите на юношата. Според Dunn (2007), позитивните отношения между сиблингите допринасят за развитието на умения за сътрудничество и разрешаване на конфликти, а хроничните сиблингови конфликти засилват емоционалната нестабилност и предизвикват социалната изолация.

В рамките на системната парадигма (Minuchin, 1974), сиблинговата конфигурация се разглежда като част от по-широката семейна система, където йерархии, правила и роли се преразпределят динамично. В юношеството тези процеси се активизират, тъй като юношата не само се стреми към самостоятелност, но и се опитва да преосмисли и преразгледа позицията си в рамките на семейните отношения. Сиблинговата позиция предоставя контекста, в който се упражняват стратегии за влияние, съревнование, сътрудничество и самоутвърждаване.

Във връзка с представената дотук информация, за по-голяма нагледност в следващата фигура ще изобразим етапите влиянието на сиблинговата конфигурация върху семейната динамика и социалната адаптация в юношеството.



*\*\*\*Източник: съставен от автора*

**Фигура 1. Влияние на сиблинговата конфигурация върху семейната динамика и социалната адаптация в юношеството**

Фигурата представя влиянието на факторите, които имат значение за формиране на личността и социалното поведение на юношата.

## DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION

Структурно този модел представлява четири етапа, всеки от които зависи от предходния. Първи етап – ред на раждане, пол, брой или сиблингова конфигурация се приема за първи фактор. Различната позиция между братята и сестрите определя семейните взаимодействия.

Втори етап – Вътрешносемейна динамика – сиблингите влияят на взаимодействието на отделните членове в семейството.

Трети етап - Личностни черти – в резултат на взаимодействието в семейството, юношата изгражда основни личностни качества и поведенчески стилове.

Четвърти етап – Социална адаптация и поведение – уменията на юношата да се адаптира в социалната среда, сред връстници, в обществото и др.

**Таблица 1. Психологически интерпретации на сиблингова позиция и съответните личностови характеристики:**

| Сиблингова позиция | Основни характеристики           | Психологически интерпретации                                                                   |
|--------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Първороден         | лидерство, отговорност;          | Изгражда се чувство за дълг и нужда от одобрение на възрастните; стреми се да бъде пример.     |
| Среден             | посредничество, чувствителност;  | Често търси баланс и справедливост; усеща се пренебрегнат, затова развива социални умения.     |
| Последен           | спонтанност, зависимост;         | Често получава повече внимание; развива чар и умения за манипулация или зависимост от другите. |
| Единствено дете    | самостоятелност, перфекционизъм; | Свиква с внимание от възрастни; амбициозно, но и социално изолирано или тревожно.              |

\*\*\*Източник: Съставен от автора по материали на: Adler, Sulloway, Paulhus, Falbo & Polit, McHale

Представените данни в табл. 1 показват обобщение на характерните личностни особености на сиблингите в условията на сиблинговата конфигурация. Сравнението на четирите основни позиции разкриват влиянието на семейството за формирането на емоциите поведението на юношата. Психологическата интерпретация на основните характеристики дава представа за особеностите на личността на юношата.

Сиблингова позиция е свързана с определени очаквания и роли. Насърчавано от родителите си, да бъде отговорно и организирано е първото дете, докато най-малкото дете често развива емоционална експресивност и гъвкавост като начин за привличане на внимание.

Вътрешносемейната динамика създава социален опит в сиблингите. Подготвя ги по-лесно да могат да влизат в различни социални роли. И ако средните деца се чувстват пренебрегнати, те развиват чувство за справедливост, търсейки баланс и изграждайки добри социални умения. Единствените деца са свикнали с вниманието на възрастните, но пък срещат затруднения в общуването си с връстниците, поради липсата на братя и сестри.

Информацията от таблицата е от съществено значение за откриването на поведенчески модели, характерни за всяка сиблингова позиция, което е добра насока за работа на специалистите с юношите.

### **Юношеството като етап на личностно развитие**

Юношеството е период на преход между детството и зрелостта. Условно обхваща възрастта между 13-19 години. Този стадий се характеризира с интензивно развитие на идентичността и засилен стремеж към социална и емоционална независимост. Според Ерик Ериксон (Erikson, 1968), юношеството е и критичен период, през който личността изгражда трайни ценности, нагласи и модели на поведение.

От биологична гледна точка, това е период на ускорен физически растеж и полово съзряване на индивида. Тези физически особености оказват влияние върху самооценката и телесния образ на подрастващия. През този възрастов етап мисловния процес се усложнява, което се дължи на промените в пластичността на невроните и развитието на префронталния кортекс. Наблюдава се повишена емоционалност и импулсивност (Steinberg, 2005).

От психологическа гледна точка, юношата преживява засилен интерес към търсене на „Аз-а“ – идентичността. Този процес е съпроводен емоционална нестабилност, противоречиви чувства и чести конфликти с родителите. Ерик Ериксън (Erikson, 1968) в този период определя основния психосоциален конфликт като „идентичност срещу роля на объркване“. Отговорът на въпроса: „Кой съм аз?“, юношата намира в рамките на своето семейство, връстници и общество.

От социална гледна точка, в този възрастов етап, централно значение имат социалните взаимоотношения с връстниците. Ролята на групата и начинът, по който тя приема или отхвърля индивида е ключова за формиране на социалната идентичност.

В семейната среда нещата придобиват друг, до този момент, характер - стремеж към независимост, съпротива, критика спрямо родителите. Взаимоотношенията със сиблингите също придобиват друго значение. По-голямото дете е пример или съперник, с когото се сравняват другите деца в семейството. При по-малкото дете развива чувство за отговорност, а понякога и ревност, в случаи когато получават повече внимание. Взаимоотношенията в семейството подпомагат подрастващият за изгради виждане за себе си. В стремежа към независимост, семейството остава основен източник на сигурност за

## **DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION**

младия юноша. Той се отделя емоционално от родителите си, и започва да изгражда своята идентичност, чрез възможностите на другите си социални роли.

Отношенията със сиблингите в този период могат да бъдат двойствени – от една страна изпълнени с доверие и близост, а от друга с ревност и съперничество за родителското внимание. Тези отношения дават възможност на юношата да експериментира в различни роли - приятелства, интимни връзки, професионални отношения и др. Позиция на сиблингите оказва влияние върху избора на юношата с кого да се идентифицира, на кого да прилича и подражава поведенчески. Първородните деца обикновено се стремят да отговорят на родителските очаквания към тях. Те имат лидерски качества и поемат ролята на защитници в семейството. Средните деца се стремят по собствен начин да намерят собствен път и начин да се открийт от другите. Чрез по-различно и по-необичайно поведение, най-малките деца насочват вниманието на родителите си към себе си.

### **Заклучение**

Изследователска цел на настоящия доклад се позовава на основни теоретични концепции в научната литература и прави анализ на влиянието на сиблинговата позиция върху диференциалните особености на детето в периода на юношеството.

През няколко основни етапа преминава изследването на научните теории, които аргументират направените заключения и посочват важноста на разглеждания проблем.

Представено е понятието „сиблингова конфигурация“ като съвкупност от фактори: ред на раждане, пол, брой на децата в семейството. Тези елементи оказват влияние върху развитието на личността на сиблингите, формирането на идентичност, социална адаптивност и самооценка.

Представени са задълбочено вижданията на класиците Адлер и Сълоуей, за отношението между реда на раждането и формирането на индивидуалността. Важноста на семейството в условията на процеса на социализация е застъпено и в теорията на Ериксон за психосоциалната перспектива и системната теория на Минучин.

Анализът на основните характеристики за всяка една сиблингова позиция, позволява да се открият ясни личностни профили на юношите. От теоретичните проучвания става ясно, че първите деца се характеризират с висока отговорност, често проявяват склонност към контрол и се стремят да отговорят на родителските очаквания. Средните деца имат висока социална чувствителност, потребност от самоутвърждаване и изграждат умения за посредничество. Най-малките от своя страна са по-емоционални и креативни, в някои случаи прибегват до неприемливо поведение, търсейки внимание, като целят да се открийт от останалите. Единствените деца се очертават с високо ниво на самостоятелност и зрялост, стремят се към съвършенство. Това, че нямат братя и сестри затруднява общуването им с връстници, прави ги по-чувствителни към критика, по – несигурни, често търсят одобрение от възрастните.

Особено внимание е обърнато на значението на половите различия и броя на децата в семейството. При сиблингите от противоположен пол се наблюдава обогатяване на социалния опит и по-гъвкаво ролево поведение.

Резултатите от теоретично проучването дават основание да приемем, че позицията на братята и сестрите в семейството е съществен фактор за изграждането на идентичност, самооценка и социални умения в подрастващите. През юношеството са засилени процесите на самоопределяне и емоционална независимост. Отношенията между сиблингите в семейството имат тренировъчна функцията за по-нататъшните социални роли, в които ще влиза в бъдеще младия човек.

В зависимост от тяхната сиблингова позиция може да се направи по-задълбочена диагностика на техните личностни потребности и поведенчески прояви. Разгледаният проблем притежава висока практическа стойност, като позволява прилагане на индивидуализиран подход при работа на специалистите с юношата.

В заключение, чрез постигане на поставената цел, настоящият доклад очертава важни насоки за бъдещи емпирични изследвания. Съвременното семейство има разнообразна структура, повлияна от различни културни и социални фактори. Това от своя страна прави позицията на братята и сестрите обект на засилен изследователски интерес. Познавайки същността и особеностите на отношенията им ще подпомогне разбирането на механизмите да формиране на здрава, социално адаптирана и емоционално устойчива личност.

## **References**

- Adler, A. (1928). *Understanding human nature*. Greenberg. <https://psycnet.apa.org/record/1928-00537-000>
- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.1>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101–1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4757-6509-0>
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 309–327). Guilford Press. <https://www.sciepub.com/reference/437327>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. <https://archive.org/details/identityyouthcri0000erik>
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100(2), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.2.176>
- McGuire, S., McHale, S. M., & Updegraff, K. A. (1996). Sibling relationships and patterns of parent-child communication in adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 627–637. <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/sibling-relations-and-their-impact-childrens-development>
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913–930. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x>

## **DIFFERENTIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SIBLING CONFIGURATION**

- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.  
<https://psycnet.apa.org/record/1974-21519-000>
- Paulhus, D. L., Trapnell, P. D., & Chen, D. (1999). Birth order effects on personality and achievement within families. *Psychological Science*, 10(6), 482–488. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00192>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Sulloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. Pantheon Books.  
<https://psycnet.apa.org/record/1996-98980-000>
- Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2003). Dimensions of mothers' and fathers' differential treatment of siblings: Links with adolescents' sex-typed personality characteristics. *Family Relations*, 52(1), 82–89. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00082.x>
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Explaining sibling similarities: Perceptions of sibling influences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 124–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00027.x>

## Theoretical article

### ПРИЛОЖЕНИЕ И ЕФЕКТИВНОСТ НА ЖЕТОННИ СИСТЕМИ

### APPLICATION AND EFFECTIVENESS OF TOKEN SYSTEMS

Pamela Maksim, undergraduate student

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

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

#### *Резюме*

*Настоящата статия е своеобразен опит за опис на концептуалните принципи на жетонната система и нейните имплементации в разнообразен контекст. Тя проследява нейните исторически предпоставки и последващото ѝ приложение в сфери с практическа значимост, предимно за уязвими групи. Разглеждат се съставляващите я компоненти и условията за назначаване и провеждане. Теоретичната обосновка се подкрепя от набор от емпирични и доказателствено обосновани данни, утвърждаващи жетонната система като ефективна.*

**Ключови думи:** жетонна система, жетонна икономика, поведение, генерализиран кондициониран подкрепител, поведенческа интервенция, поведенчески анализ.

#### *Abstract*

*The current article is an attempt to describe the conceptual principles of the token system and its implementation in a variety of contexts. It traces historical background and its subsequent application in areas of practical relevance, primarily for vulnerable groups. It examines its constituent components and the conditions for its appointment and conduct. The theoretical rationale is supported by a set of empirical and evidence-based data, validating the token system as effective.*

**Keywords:** token system, token economy, behavior, generalized conditioned reinforcer, behavioral intervention, behavior analysis

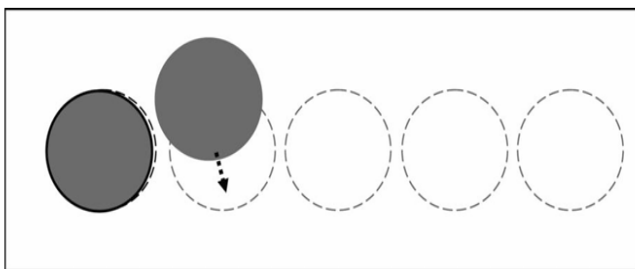
### Въведение

Концепцията на жетонната система е позната от цивилизования свят. Принципът на разменната монета формира икономическа рамка преди развитието на по-сложни системи. Жетонът е условно наречие за предмет или символ, който бива разменян за блага или услуги. Данни още от ранният деветнадесети век ,свидетелстват за приложението на жетонната система, като инструмент за моделиране на човешкото поведение. (Hackenberg, 2009) По-късно, през втората половина на двадесети век, тя се имплементира в програми за „хронични“ потребители на психиатрични клииники. Практиката разширява популярнсотта си и започва изпълнение при пациенти с психични и психосоматични разстройства, разстройства от аутистичния спектър,неврологични увреждания на мозъка и други. В САЩ се провеждат изследвания за ефективността на системата в съчетание с други интервенции в образователни учреждения, училища и детски градини. Научният интерес детерминира последващи промени и подобрения в приложението й (Kazdin ,1982).В наши дни, програми за стимулиране на „добро“ поведение, включващи в себе си жетонни размени, се използват в затвори в страни като САЩ, Канада, Англия, Румъния, Нидерландия и други. Резултати от адаптацията на системата в затворнически условия показват благоприятно въздействие върху хигиенните навици и академичните постижения на обитателите. Тук коректно е да се отбележи, че въздействието от интервенциите се проявява по-скоро при лица с по-ниски интелектуални показатели и когнитивни затруднения. Теоретичният обзор констатира и краткосрочна ефективност, ограничава се до периода на прилагане на интервенцията.(Elbers et.al. ,2022) Тези данни повдигат въпроси относно дългосрочната устойчивост в същия контекст.

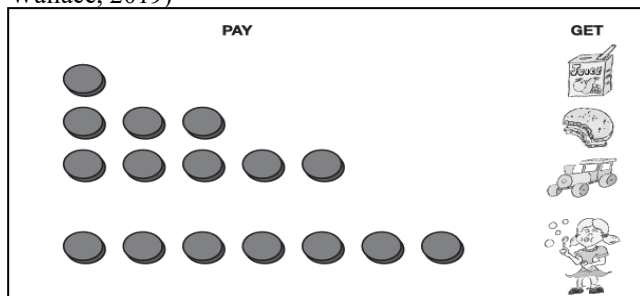
В англоезичната литература, техниката се обобщава с понятието „жетонна икономика“ (token economy”) и включва в себе си своите принципи и начини. Терминът възбужда въпроси, защо „икономика“? Стивън Хърш обяснява взаимовръзката между двете дисциплини- и двете изучават науката на човешкото поведение и от какво се мотивира то (Hursh,1984). Предназначението на жетонната система е промяна на устойчиво поведение, чиято предишна модификация е била неуспешна. Тя се състои от три основни компонента : списък с „желани поведения“; жетони, точки или стикери за получаване при изпълнение на желано поведение; „бекъп рейнфорсърс“(„резервно подкрепление“)- предпочитани от участника предмети, дейности или възможности, които той може да получи, разменяйки наличните си жетони (Cooper,2020,p.708).

Стъпките по изпълнение са три. Първо, желаното поведение, което се награждава, трябва да бъде избрано и операционално дефинирано. Ръководния принцип за изготвяне на описа е таргетиране само на наблюдаемо и измеримо поведение. Необходимо е предварително на кртитерии за оценяване на успешно изпълнена задача, да се реши какво ще се награждава. Например, ако инструкторът е дал задание към дете за сортиране на три зелени предмета в зелена купа, а то постави четири такива предмета , следва ли то да бъде възнаградено? Въпроси като този следва да бъдат обсъдени и решени преди започване на заниманието. Следва избор на жетонния формат – звезда, чип, стикер и тн.(вж. фиг.1). Основното съображение при селекция на жетонния формат е безопасността. Ако интервенцията се провежда с участник с обучителни или поведенчески затруднения, то възможността той да погълне жетонът трябва да се предвиди. Изхождайки от това, размерите и пропорциите на жетонът трябва да бъдат обмислени Друга важна точка е контролът за притежание на жетона, достъп трябва да има само инструкторът,





Фиг.1 Илюстрация на жетонна система, онагледяваща общо пет задачи за изпълнение, от които две изпълнени (Mayer, Sulzer-Azaroff, & Wallace, 2019)



Фиг.2 Илюстрация на жетонна система, онагледяваща наградите като опции за обмен на жетони (Mayer, Sulzer-Azaroff, & Wallace, 2019)

репликирането на жетони от участниците трябва да не бъде възможно. Ако форматът на жетона е писмено отбелязване на звездичка, черичтка или кръгче върху хартия, то маркерът трябва да е специален, наличен само за инструктора. Препоръчва се жетоните да са издръжливи, леки и лесни за носене, както и да бъдат евтини. Накрая, участникът получава предмет или достъп до активност, който припознава като възнаграждение. Реализацията на интервенцията отчита няколко обстоятелствени съображения, свързани с графика на получаване на жетоните и наградата, както и тяхната припознавана стойност. Желаната награда е персонализирана, но в повечето жетонни системи, интегрирани в училищна среда, тя бива: достъп до настолни, или пък компютърни игри; изпълняване на предпочитани роли в класната стая (напр. помощник на учителя); посещение на желано място; лакомства и други. Майер

(2019) препоръчва онагледяване на интервенцията чрез визуални таблици за по-лесното ѝ разбиране, когато се работи с деца или неграмотни (вж. фиг. 2).

Примери като храна, вода, въздух, са първични некондиционирани подкрепления със самостоятелна стойност, необходими за оцеляване и неизискващи изучаване. За разлика от тях, кондиционирани такива (пари, жетони и тн.), могат да изпълняват функции за подсилване, наказване или навигиране, в зависимост от предишния опит (пак там). Интересен пример за кондиционирано подкрепление дава изследователят Келехър, чрез свой описан експеримент с гълъби, състоял се през 60те години на миналия век. На фиксиран интервал от време, Келехър предоставя храна на птиците в хранилка, осигурявайки устойчивостта на поведението им (кълване), върху което да създаде условия за конидицирано подкрепление. След това, на вариативен интервал от време, той пресъздава издавания звук от диспенсъра за храна, който птиците вече асоциират с получаването ѝ. На различни графици, фиксирани и вариативни, той симулира звука, без реално да предоставя храна, но поведението остава устойчиво- гълъбите кълват при звуков стимул. Това доказва възможното формиране на кондициониран подкрепител чрез предишен опит, а посредством това – на формиране на желано поведение (Branch, 2006).

За да се осмисли функционирането на жетонната система, е необходимо осмисляне на генерализирания кондициониран подкрепител. В текста на Купър (2020), жетоните са описани сами по себе си като генерализирани кондиционирани подкрепители, чиято ефективност се детерминира от способността им да влияят на бъдещо поведение. Наричат се „генерализирани“, защото са асоциирани многократно с последващи награди. Парите, например, са генерализиран подкрепител, защото не носят стойност като самостоятелна единица, но са разменна монета към

## APPLICATION AND EFFECTIVENESS OF TOKEN SYSTEMS

вещи, услуги и възможности, припознавани като награда. Това обяснява принципа на функциониране на жетоните. Жетонът осигурява въздействие, но „отлага“ същинската награда.

Безспорно, голямото предимство на жетонната система, полезно най-вече в училищна среда, е възможността за по-голям контрол върху процесите, чрез поетапно поощрение. Това позволява доставяне на наградата в удобен финален момент, без налагане на прекъсване и със запазване на мотивацията у детето през хода на учебния час. Когато бъде предоставен жетон, неговата стойност бива измерена като поощрение, но в същото време и като подсказка, че по-голямата награда предстои и поведението трябва да бъде запазено до получаването ѝ.

Прилагането на жетонна икономика изисква планиране и оценка на потенциални етични и правни проблеми. То може да се предприеме, когато :други методи не са получили задоволителен резултат; когато задачите и материалите са адаптирани според набора от умения на участващите и техните предпочитания; когато инструкторите и програмата избягват прилагането на натиск и наказание; когато е необходимо забавяне между изпълнение на задачата и нейното възнаграждаване. Друга стъпка е съгласуването на интервенцията с останалия обучаващ персонал, както и вземането на информирано съгласие и одобрение от родители или опълномощени настойници (ако се практикува с деца или с лица, поставени под запрещение). Стъпките по тази процедура зависят пряко от предвидените местни държавни закони.(Mayer et.al. , 2019) Правилното изпълнение на интервенцията не би засегнало етични норми.

Преглед на наличната теоретична литература позволява обстойно разбиране за възможностите за интегриране на жетонните системи в различен контекст. Изследванията по темата датират от шестдесетте години на миналия век, а едно от първите – това на Гирардо и Спрадлин с момичета, диагностицирани с умствена изостаналост, свидетелства за добро последващо въздействие върху самообслужващото им поведение – спазване на лична хигиена. Последващи публикации , като тези на Бърнбрауер и Лаурър, Зимърман и Хънт, потвърждават ползотворността от жетонните интервенции при умствено изостанали лица (Kazdin & Bootzin,1972). Най-широко проучвания контингент в концептуалната рамка е този на деца в аутистични спектър. Съвременни такива проучвания констатира приложението им като ефикасно, особено в комбинация с други техники и предварителни процедури за измерване на предпочитанията (Adcock & Cuvo, 2009). Следващи изследвания на същия контингент, демонстрират още по-висока ефективност на жетонните системи при използване на познати и предпочитани от детето предмети като жетони (напр. парчета от пъзел). Тази адаптация не само намалява проблемното поведение, но и значително повишава ангажираността към заниманието (Carnett et al., 2014). Съществуват и постулати, утвърждаващи редуцирането на бягството като функция, чрез третиране с жетонна интервенция (Andzik, Smith, & Neef, 2022). Други отбелязват данни, отразяващи категорично положително изменение в самостоятелността при деца в предучилищна възраст (Murniyati & Wardhani, 2022). В литературата се срещат и резултати, опровергаващи стигматизиращото схващане за успешна адаптация само при деца, но не и при възрастни. Бионецки и Мур (2003) регистрират резултати, деклариращи увеличена активност и присъствие у студенти, посещаващи лекции по психология при имплементиране на жетонна система , обещаваща допълнителни кредити (точки, формиращи оценка).

Достъпните публикации в научните платформи са предимно от американски автори, но те позволяват категоричност по отношение на универсалното използване на жетонната система, Yearbook of Psychology  
2025, Vol. 16, Issue 2, Online ISSN 2683-0426

## **Maksim, Pamela**

независимо от културната обусловеност. Наличните теоретически и практически трудове, описващи жетонната система, я доказват като ефективен метод за поведенческа интервенция, разнообразни контексти и с различни контингенти. Въпреки значимия обем статии от чужди автори, се забелязва абсолютно отсъствие на българско творчество, разглеждащо конкретната поведенческа техника. Адресираното ѝ в текущата статия представлява опит за нейното популяризиране в местен обхват.

## **Използвана литература**

- Adcock, J., & Cuvo, A. J. (2009). Enhancing learning for children with autism spectrum disorders in regular education by instructional modifications. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 319–328. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.07.004>
- Andzik, N. R., Smith, E., & Neef, N. (2022). Using a token economy to treat escape-maintained problem behavior without extinction. *NIU Bibliography*, 66. <https://huskiecommons.lib.niu.edu/niubib/66>
- Boniecki, K. A., & Moore, S. (2003). Breaking the silence: Using a token economy to reinforce classroom participation. *Teaching of Psychology*, 30(3), 223–227. [https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3003\\_05](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3003_05)
- Branch, M. N. (2006). Roger T. Kelleher, behavior analyst. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 86(3), 371–384. <https://doi.org/10.1901/jeab.2006.71-05>
- Carnett, A., Raulston, T. J., Lang, R., & Tostanoski, A. (2014). Effects of a perseverative interest-based token economy on challenging and on-task behavior in a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 23(3), 368–377. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9195-7>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson Education Limited.
- Elbers, J. M., van Ginneken, E. F. J. C., Nieuwbeerta, P., Boone, M., & Palmen, H. (2022). The effects of reward systems in prison: A systematic review. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 71, 100556.
- Hackenberg, T. D. (2009). Token reinforcement: A review and analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 91(2), 257–286.
- Hursh, S. R. (1984). Behavioral economics. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42(3), 435–452. <https://doi.org/10.1901/jeab.1984.42-435>
- Kazdin, A. E. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(3), 431–445.
- Kazdin, A. E., & Bootzin, R. R. (1972). The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(3), 343–372.
- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2019). *Behavior analysis for lasting change* (4th ed.). Sloan Publishing.
- Murniyati, B., & Wardhani, J. D. (2022). Economic token techniques as an effort to increase the independence of children aged 4-5 years. PG PAUD Study Program, FKIP, University of Muhammadiyah Surakarta.



## Theoretical article

### HAND PREFERENCE AND NEUROTICISM: CONCEPTUAL LINKS AND THEORETICAL CONSIDERATIONS

Elisavet Ioannis Garnetta, PhD student  
South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad  
Email: [elgarneta@gmail.com](mailto:elgarneta@gmail.com)

#### **Abstract:**

*This article examines the complex relationship between handedness and the personality trait of neuroticism. While some early studies suggest an association between left-handedness and higher levels of neuroticism, more recent empirical findings present inconsistent results. A range of mediating factors are considered, including social pressure and the adaptive challenges faced by left-handed individuals in a predominantly right-handed world. These conditions may contribute to increased emotional reactivity and vulnerability to neurotic tendencies. Evidence also indicates potential gender differences in this association, with some sources highlighting a greater emotional sensitivity among women. In addition to socio-cultural influences, biological and prenatal determinants are analyzed, including genetic predispositions and hormonal environments during intrauterine development. Contemporary neuroimaging studies further support the existence of differences in brain organization related to emotional regulation among left-handed individuals. Overall, the relationship between handedness and neuroticism appears to stem from a complex interplay of genetic, neurological, developmental, and environmental factors. Further interdisciplinary research is required to elucidate the underlying mechanisms.*

**Keywords:** handedness, neuroticism

#### **1. Introduction**

Throughout history, the relationship between handedness and emotional traits has intrigued researchers. In particular, the association between handedness and the personality trait of neuroticism has been the subject of extensive investigation, though results have varied significantly across studies. Early research efforts, many dating back to the mid-20th century, produced inconclusive outcomes – some suggesting that individuals who favor their left hand may be more prone to neuroticism, while others found no meaningful link. Despite advances in methodology and increases in sample sizes, findings have remained mixed, reflecting the complexity of isolating the effects of handedness on emotional traits.

A comprehensive review by McManus (2002) reported a small but possible correlation between left-handedness and neurotic tendencies. Although this meta-analysis suggested a slight increase in emotional instability among left-handers, the inconsistency of results across studies highlighted the challenges in drawing firm conclusions. The heterogeneity of samples and differing assessment tools may partially account for these discrepancies.

One plausible explanation for the observed emotional differences among left-handed individuals involves the unique challenges they may face in environments designed predominantly for right-handers. Coren and Porac (1977) proposed that the everyday inconveniences and potential social stigmas associated with left-handedness could result in elevated stress levels. This, in turn, may contribute to increased vulnerability to emotional dysregulation or higher neuroticism scores. Difficulties with tools, educational systems, and subtle societal biases may cumulatively impact emotional well-being.

Gender differences may further complicate the connection between handedness and neuroticism. For instance, findings by Hines et al. (2003) suggested that left-handed women may report higher levels of neuroticism compared to their male counterparts. This could be attributed to broader societal expectations regarding emotional expression, gender roles, or the way stress is internalized differently by women.

The relationship between handedness and neuroticism, although studied by a number of researchers, still remains unclear. One popular view is that the association between handedness and neuroticism have genetic foundations. Research findings indicated that handedness likely involves polygenic influences, while studies of twins suggest that up to 60% of the variance in neuroticism can be attributed to genetic factors. Scholars such as Annett (1996) have theorized that some of the same genetic mechanisms could potentially influence both traits, though specific genetic links remain elusive.

In addition to genetic influences, prenatal factors have been proposed as important contributors to both handedness and emotional temperament. For example, elevated levels of prenatal testosterone have been associated not only with a greater likelihood of developing left-handedness but also with increased emotional reactivity in later life (Beatty & Fendrich, 1994). Such biological conditions during fetal development may shape both behavioral preferences and affective dispositions.

Another view is that environmental pressures and cultural attitudes may also play a significant role. In societies where left-handedness is discouraged or stigmatized, individuals who exhibit this trait may be more likely to experience psychological discomfort or social exclusion. As Coren (1992) noted, the persistent use of right-hand-favoring tools and educational practices can contribute to feelings of frustration or marginalization, which may increase susceptibility to neurotic traits. McManus (2002) further emphasized that negative cultural perceptions of left-handedness could exacerbate stress and emotional reactivity in affected individuals.

Contemporary studies utilizing brain imaging technologies have provided deeper insight into the possible neural underpinnings of this relationship. For example, functional MRI research has explored how the default mode network, associated with introspective thought and emotional regulation, may function differently in left-handed individuals (Papageorgiou et al., 2019). These variations in neural activity might account for observed differences in emotional stability.

Summarizing recent findings it can be concluded that the relationship between handedness and neuroticism is likely multifaceted rather than directly causal. Papageorgiou et al. (2019) emphasized that any observed associations are probably shaped by a dynamic interplay of genetic predispositions, early developmental conditions, and environmental influences.

Indeed, the research into the relationship between handedness and neuroticism has been both extensive and varied. Early studies were inconclusive, with some suggesting that left-handed individuals exhibit higher neuroticism (Orme, 1970), while others found no such correlation (Camposano, Corail, & Lolas, 1991). The first major studies on this topic began in the mid-20th century and have since expanded to larger sample sizes and more sophisticated methodologies. A meta-analysis by McManus (2002) suggested a potential, albeit weak, connection between left-handedness and neuroticism. While the analysis pointed to some increased emotional instability in left-handed individuals, it emphasized that these findings were not consistent across all studies. The variability of results in this area has been a significant challenge for researchers. One possible explanation for these findings is that left-handed individuals face more environmental stress compared to their right-handed peers. This hypothesis, first suggested by Coren and Porac (1977), posits that being a left-hander in a predominantly right-handed world might lead to greater emotional challenges, such as

## HAND PREFERENCE AND NEUROTICISM: CONCEPTUAL LINKS AND THEORETICAL CONSIDERATIONS

frustration or social stigma. This increased stress could, in turn, contribute to higher levels of neuroticism.

On the other hand, some studies have proposed that gender may play a role in the relationship between handedness and neuroticism. Research conducted by Hines et al. (2003) suggested that left-handed women may report higher levels of neuroticism than left-handed men, potentially due to societal gender expectations, emotional expression norms, or heightened sensitivity in women towards social and emotional stressors.

Another issue concerns genetic influences on handedness and neuroticism. Handedness is believed to have a genetic component, with multiple genes likely influencing whether a person is left- or right-handed (Brandler et al., 2013; McManus, 2002; Medland & Evans, 2020). Similarly, neuroticism has a known genetic basis, with twin studies revealing that 40-60% of the variation in neuroticism can be attributed to inherited factors. Some researchers, such as Annett (1996), have suggested that certain genetic markers might influence both handedness and personality traits like neuroticism, though specific genes responsible for both remain unclear.

Moreover, it has also been hypothesized that prenatal conditions, such as hormone levels during pregnancy, might influence both handedness and personality. High levels of testosterone in the womb have been linked to a higher probability of left-handedness, as well as increased emotional reactivity and neurotic tendencies in adulthood (e.g., Beatty & Fendrich, 1994). This suggests that early biological factors could play a significant role in shaping both an individual's handedness and their emotional predispositions.

Among the most frequently discussed theories is the idea that left-handed individuals may face unique environmental and social challenges that contribute to greater emotional sensitivity. In a world designed largely for right-handed people, from the layout of tools and gadgets to the very structure of educational systems, left-handers often find themselves navigating environments that don't quite accommodate them. These day-to-day inconveniences can compound into feelings of frustration, social awkwardness, or even a lingering sense of being "different." According to Coren (1992), such social stressors may foster emotional instability, potentially increasing vulnerability to neuroticism.

Cultural perceptions of left-handedness also play a significant role. In certain societies, being left-handed has historically been viewed with suspicion or negativity, and individuals deviating from the norm were often subjected to stigma. As McManus (2002) points out, this cultural disapproval can lead to psychological distress. Left-handers in these environments may grow up with heightened emotional reactivity, shaped by years of feeling misunderstood or pressured to conform – factors that can contribute to traits typically associated with neuroticism.

In recent years, scientific inquiry into this topic has become more sophisticated. Contemporary studies have shifted from anecdotal observations to data-driven investigations, leveraging tools like brain imaging and large-scale longitudinal research. Functional MRI, for instance, has allowed scientists to explore how brain regions involved in self-reflection and emotional regulation, particularly the default mode network, might function differently in left-handed individuals. Some of these findings suggest that these neural variations could underlie distinct emotional processing patterns that relate to neuroticism (Papageorgiou et al., 2019).

Yet, the emerging consensus among modern researchers is that the relationship between handedness and neuroticism is anything but straightforward. Papageorgiou and colleagues (2019) argue that it's unlikely to be a direct cause-and-effect scenario. Instead, it's more plausible that a complex interplay of genetics, prenatal development, environmental stress, and family dynamics shapes emotional outcomes. In this light, handedness may be just one piece of a much larger puzzle.

The summary of the above-mentioned literature review indicates that, while earlier studies suggested a connection between left-handedness and heightened levels of neuroticism,

current research presents a far more nuanced picture. Factors such as brain organization, cultural context, and upbringing appear to interact in complex ways, making it difficult to isolate handedness as a sole contributor. Foundational studies by Coren and Porac (1977), McManus (2002), and more recent work by Papageorgiou et al. (2019) have deepened our understanding, while also underscoring the multifaceted nature of this relationship. As with many areas of human psychology, the link between handedness and emotional traits appears to be shaped by a web of overlapping biological and environmental influences.

## References

- Annett, M. (1996). In Defence of the Right Shift Theory. *Perceptual and Motor Skills*, 82(1), 115-137. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.82.1.115>
- Beatty, J., & Fendrich, R. (1994). Hemispheric asymmetry in autonomic response: Relation to handedness and lateralized cognitive performance. *Psychophysiology*, 31(2), 164–171. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1994.tb01036.x>
- Camposano, S., Corail, J., & Lolas, F. (1991). Relationship between sex, handedness and Eysenck's personality traits (EPO-R). *Personality and Individual Differences*, 12, 1185-1186.
- Coren, S. (1992). *The left-hander syndrome: The causes and consequences of left-handedness*. Free Press.
- Coren, S., & Porac, C. (1977). Fifty centuries of right-handedness: The historical record. *Science*, 198(4317), 631–638. <https://doi.org/10.1126/science.335510>
- Hines, M., Chiu, L., McAdams, L. A., Bentler, P. M., & Lipcamon, J. D. (2003). Cognition and the corpus callosum: Verbal fluency, visuospatial ability, and language lateralization related to midsagittal surface areas of callosal subregions. *Behavioral Neuroscience*, 116(3), 603–617. <https://doi.org/10.1037/0735-7044.116.3.603>
- McManus, I. C. (2002). *Right hand, left hand: The origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures*. Harvard University Press.
- Orme, J. E. (1970). Left-handedness, ability and emotional stability. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 87-88.
- Papageorgiou, K. A., Smith, T. J., Wu, R., Johnson, M. H., Kirkham, N. Z., & Ronald, A. (2019). Individual differences in infant fixation duration relate to attention and behavioral control in childhood. *Psychological Science*, 30(10), 1651–1664. <https://doi.org/10.1177/0956797619867285>





## Theoretical article

### ЛИЧНОСТНИ ОСОБЕНОСТИ НА ЮНОШАТА

### PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT

Lyubov Ranova, Ph. D. Student\*

Department of Psychology, South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad, Bulgaria

Email: [lubov\\_ranova@abv.bg](mailto:lubov_ranova@abv.bg)

#### Резюме:

Теоретичната статия „Личностни особености на юношата“ е опит на автора да представи един съвременен поглед към юношата, като се обърне внимание на неговите личностни особености.

Периодът на юношеството е неделима част от развитието личността. Обхваща времето между детството и зрелостта, през което психиката на юношата трябва да претърпи окончателна промяна, завършваща цялото детство. В резултат, на което поведението на юношата трябва да се изгради до едно определено равнище, което да позволи по-нататъшното съществуване на индивида. През този период се наблюдават съществени физически, както и характерни личностни особености. Юношата цялостно прави оценка на заобикалящия го свят, като овладява нови роли от социалния живот, които налагат и собствен стил на поведение.

Текстът е фокусиран върху въпроси, свързани с тези особености, които оказват влияние върху формирането на личността и поведението на юношата.

**Ключови думи:** юношество, личностни особености, развитие, социално поведение, социални роли

#### Abstract:

The theoretical article "Personality Traits of Adolescents" is the author's attempt to present a contemporary view of adolescence by focusing on its personality characteristics.

The period of adolescence is an integral part of personality development. It covers the time between childhood and adulthood, during which the adolescent's psyche must undergo a final transformation that completes the entire childhood phase. As a result, the adolescent's behavior must be established at a certain level that allows for the individual's further existence. During this period, significant physical as well as distinctive personality traits are observed. The adolescent comprehensively evaluates the surrounding world while mastering new social roles that also require a personal style of behavior.

The text focuses on issues related to these characteristics that influence the formation of personality and the behavior of the adolescent.

**Keywords:** adolescence, personality traits, development, social behavior, social roles

## 1. Въведение

Юношеството представлява един от най-динамичните възрастови периоди, през който се формират ключови личностни характеристики, които имат траен характер. От тях зависи поведението и социалната адаптация на индивида. Все по – нараства значението на психичното благополучие на младия човек, което определя неговата социална интеграция в съвременния свят.



Обект на настоящото теоретично изследване са личностните характеристики на юношите, разгледани в условията на тяхното възрастово, социално и културно развитие.

Предмет на анализа са факторите, които оказват влияние върху формирането и проявата на личностните особености в този сензитивен период от живота на човека, включително и индивидуалните и биологични предпоставки, семейната динамика, сиблинговата конфигурация, училищната и средата на връстниците, както и културните и медийни влияния.

Целта на статията е да представи теоретично обединение на ключовите психологически подходи за познанието на личността в юношеска възраст и очертае основните детерминанти, влияещи върху личностното развитие в този етап.

За постигането на целта са поставени следните задачи:

1. Да се представят основните теории за личността, подходящи за изследването на юношеството.
2. Да се направи анализ на ролята на възрастовите и социалните фактори в развитието на личността.
3. Да се посочат характерните влияния на сиблинговата конфигурация.
4. Да се изведат основните социални и културни детерминанти, които формират личностните особености на юношата.
5. Да се създаде обобщен модел на факторите, определящи личностната динамика в юношеството.

Очакваните резултати включват по-задълбочено представяне на процесите, които обуславят изграждането на личността в юношеството, идентифициране на фактори със силен детерминиращ ефект и формулиране на насоки за практическо приложение в образователната и консултативната дейност.

## **2. Теоретични рамки на разбирането за личността**

В редица научни дисциплини, личността е обект на сериозен интерес, но именно психологията предоставя най-подробни и систематизирани тълкувания на нейната структура, динамика и развитие. Теоретичните подходи към личността се различават по методологичните си предпоставки и по начина, по който обясняват индивидуалните различия. Разбирането за личностните особености е свързано с вижданията на различните теоретични школи, които акцентират върху специфични аспекти от човешката природа.

Един от най-значимите възгледи е теорията на чертите, която разглежда личността като комплекс от устойчиви и оценени характеристики. Сред най-разпространените модели е моделът на Петте големи фактора (Big Five), включващ екстраверсия, доброжелателност, съвестност, емоционална стабилност (невротизъм) и отвореност към нови преживявания (McCrae & Costa, 2008). Този модел намира широко приложение в академичните емпирични изследвания. Използва се често и с практическа цел при подбор на кадри, образователни стратегии и при консултирането. Петте големи фактора на личността описват основни измерения, чрез които можем да разберем човешкото поведение и характер. Първият фактор – екстраверсията се отнася към нагласата на

## PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT

личността към социална активност и търсене на външни стимули. Хората притежаващи висока екстраверсия обикновено са енергични, общителни и оптимистични. Възприемани са като лидери и често са избирани за приятели. Вторият фактор е сговорчивостта. Тя отразява степента на доверие и партньорство с другите. Характерни личностни черти - толерантност и доброжелателност. Притежателите на тези черти предпочитат хармонията и съвместната работа в междуличностните отношения. Третият фактор – съвестност, показва колко организиран и отговорен е човек. Свързан е със способността за самодисциплина и целенасоченост, които водят до постигане на значими резултати в различни области на живота. Невротизмът, е четвъртият фактор, който показва склонността на личността към емоционална нестабилност и преживявания от негативни емоции, раздразнителност и тревожност. Те са по-податливи на стрес и срещат емоционални затруднения. И петият фактор - откритост към преживявания описва любопитството, креативността и желанието за нови идеи и впечатления. Свързва с интелектуално любопитство и предпочитания към иновации и артистичност. Тези пет фактора заедно представят комплексно личността и помагат да се обясни разнообразието в човешкото поведение.

В контраст с този подход, психоаналитичната теория разглежда личността като резултат от вътрешнопсихични конфликти и несъзнавани импулси. Според Зигмунд Фройд, личността се структурира от три компонента – Ид, Его и Суперего – които взаимодействат и понякога влизат в конфликт. Тези взаимодействия, формирани в ранното детство, оказват дългосрочно влияние върху поведението и преживяванията на индивида (Freud, 1923). Ид представлява несъзнателната част на личността, където се намират основните инстинкти и импулси, стремящи се към незабавно удовлетворение. Его е рационалната и съзнателна част, която посредничи между желанията на Ид и изискванията на реалността. То се стреми да намери балансирано решение, които са приемливи както за индивида, така и за околната среда. Суперего е вътрешният морален глас или съвест, който налага социални и етични норми и критикува или възнагражда поведението на Его. По-късни психоаналитични теоретици като Карл Юнг и Алфред Адлер въвеждат допълнителните понятия - колективното несъзнавано и стремежа към превъзходство, които разширяват представата за личностното развитие.

Представителите на хуманистичния подход – Карл Роджърс и Ейбрахам Маслоу поставят акцент върху уникалността на човека и стремежа му към самоактуализация. Теорията разглежда личността като променяща се, развиваща се, а не като, завършена и твърдо установена. Роджърс поставя акцент върху значението на безусловното приемане и автентичността в развитието на „реалното Аз“ (Rogers, 1961). Според Маслоу личностното израстване се основава на пирамидата на потребностите, поставяйки самоактуализацията на нейното най-високо ниво. Хуманистичният подход предлага позитивна перспектива за развитието и преобразяването на личността през целия ѝ живот.

Съвременната психология на личността включва също социално-когнитивни модели, които подчертават взаимовръзката между личност, поведение и среда. Теоретиците от тази школа – Албърт Бандура разглежда личността като резултат от

взаимното влияние между вътрешни убеждения, външни ситуации и наблюдавано поведение (Bandura, 1986). Моделът на личната компетентност има ключово значение при разбирането на мотивацията и адаптивността на личността в променящи се условия.

Теоретичният синтез между различните модели позволява по-дълбоко разбиране на това как личността се формира и проявява в различни възрастови и социални контексти (Collins, 2019). В следващите части на доклада ще бъдат разгледани факторите - възраст, социална среда и семейна структура – които допринасят за уникалността на всяка личност.

### **3. Личностни особености в контекста на възрастовото развитие**

Личността е изменчива категория, чието формиране и развитие преминава през различни възрастови периоди. Всеки от тях е свързан с определени вътрешни конфликти, трансформации и социални влияния, които се показват върху структурата на личността. От гледна точка на възрастовата психология, личността непрекъснато се развива, като се повлиява от вътрешни психодинамични механизми и от външни социални взаимодействия (Bee & Boyd, 2013).

Ключово значение за личността през периода на юношеството е изграждането на идентичност, автономия и социални роли. Биологичните промени, които настъпват през пубертета, са неотменна част от когнитивното и емоционалното съзряване на личността. Те оформят основата за по-задълбочено самовъзприемане и самооценка (Steinberg, 2014). Това е етапът, в който индивида започва да осмисля себе си като индивидуално, отделно и цялостно Аз, търсейки мястото си в социалната среда.

Възгледите на Ерик Ериксън за психосоциалното развитие представят изграждането на идентичността на личността като основна задача на юношеството. Според автора, личността преминава през серия от етапи всеки, от които поставя индивида пред специфичен конфликт. Той се изразява в напрежение между идентичност и роля в юношеска възраст (Erikson, 1968). Успешното му разрешаване води до формирането на стабилно чувство за Аз-а и социална принадлежност, които са важни предпоставки за бъдещата личностна цялостност.

Емпирични изследвания потвърждават, че личностните черти започват да се утвърждават в юношеството, макар и да продължават да се изменят през целия жизнен път на човека (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006). Характеристиките екстраверност и емоционалната стабилност претърпяват колебания под въздействието на социалната среда, семейната подкрепа и индивидуалния житейски опит. Въпреки това, изследванията показват относителна стабилност на определени личностни тенденции, особено когато индивидът премине към по-зряла възраст (Caspi, Roberts, & Shiner, 2005).

Определящо значение за развитието на личността имат и социалните условия. Това са взаимоотношенията в семейството, училището, контактите с връстниците, които играят важна роля в утвърждаването на личностни особености като самоувереност, емпатия, отговорност или импулсивност. Изследванията на Bronfenbrenner (1979) подчертават значението на екологичната система, в която живее индивидът – всеки слой от тази

## PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT

система, от микросредата до макросоциалния контекст, оказва влияние върху личностното развитие.

Едновременно с това, съвременната психология на личността предлага доказателства за връзката между когнитивното развитие и личностните черти. Младият човек започва да формира по-абстрактно мислене, способност за саморефлексия и хипотетично разсъждение, което от своя страна съдейства за по-дълбоко разбиране на целите на личността, мотивацията и поведенческите модели (Piaget, 1972; McCrae & Costa, 2008).

В обобщение, личностните особености в юношеството не могат да бъдат разглеждани като отделно явление от възрастовия и социален контекст. Те се формират и развиват под влиянието на биологични, когнитивни и социални фактори, като същевременно поставят основата за по-нататъшното развитие на личността в периода на зрелостта. Разбирането на тези особености е от съществено значение за всяко психологическо изследване, което цели да обхване процесите на човешкото развитие в неговата цялост и дълбочина.

### **4. Фактори, влияещи върху формирането на личността**

Развитието на личността представлява сложното взаимодействие между биологични, психологически и социални фактори, които действат в различна степен в зависимост от възрастовия период, индивидуалните особености и условията на развитието. От особено значение за формирането на личностните характеристики са семейството, училището, група на връстниците, културната среда, медийните влияния – фактори, които често си намират допирни точки и създават неповторима индивидуалност.

Семейството е първата социална среда, в която детето започва да изгражда представи за себе си и заобикалящия го свят. Поставят се основите на идентичността, емоционалната регулация, доверието и междуличностните отношения (Bronfenbrenner, 1979).

Стилът на възпитание, родителския капацитет, степента на подкрепа и контрол – са компоненти, които оказват ключово влияние върху личностното развитие. Например авторитарният стил на възпитание се характеризира със строгост и дисциплина и често децата са с по-ниска самооценка с външно послушание и вътрешна несигурност често се свързва с по-ниска самооценка и повишена тревожност у децата, докато авторитетният подход създава предпоставки за автономия и увереност (Baumrind, 1991).

В семейната система съществен елемент е сиблинговата конфигурация – позицията на детето сред братята и сестрите. В класическите теории на Алфред Адлер позиция на сиблингите има ключово значение за развиването на определени личностни черти. Ориентирани към постижения и отговорност са първородните деца, а средните се стремят към баланс и справедливост. Последните деца проявяват повишена креативност, но имат и нуждата да привличат вниманието на възрастните (Adler, 1928; Stewart & Campbell, 1998). С по-висока зрялост и съзнателност се характеризират единствените деца. Поради

липсата на братя и сестри, те изпитват в известна степен затруднения в общуването с връстниците.

Сиблинговата конфигурация може да има отражение върху личностни черти като екстравертност, емоционална стабилност и склонност към съревнование (Sulloway, 1996), според емпиричните изследвания. Значението на вътрешносемейната динамика още ранна детска възраст има важно значение върху развитието на личностните особености на юношата.

Съществен социален фактор за личностното развитие през юношеството е училището. То формира нови социални роли – създават се приятелства, общува се с връстници, утвърждава се социален статус и се проявява автономност извън родителския контрол. Връстниците подпомагат развитието на социални умения - сътрудничество, лидерство, за разрешаване на конфликти (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). От своя страна тези умения влияят върху характеристики на личността като самоувереност, откритост, емоционална интелигентност.

Когнитивният аспект на училището се явява значим фактор върху личностната структура според съвременните модели на личността (McCrae & Costa, 2008). Образователната среда стимулира развитието на способности като критично мислене, саморефлексия и умения за взимане на самостоятелни решения. Училищната среда създава умения в юношите да обмислят собствените си преживявания и да формират лична позиция спрямо околния свят. Училището не само развива когнитивни умения, но и подпомага личността да развива чувство за отговорност, зрялост и вътрешна мотивация.

Динамиката на глобализацията налага да се разгледа и влиянието на културата върху индивида. Тя поставя рамки, чрез които се осмислят ценности, норми, роли, поведение. Различните култури подкрепят различни аспекти на личността – едни са насочени с фокус върху индивидуалните постижения и поощряват автономията и личните постижения, а други подчертават принадлежността и социалната хармония (Markus & Kitayama, 1991). Ценностите на едно общество формират различни аспекти на личността.

Медийната среда и дигиталните технологии, оказват в днешно време все по-значима роля в изграждането на идентичността. От една страна предлага модели на подражание, а от друга крият рискове със социално неприемливо поведение на образи, които могат да бъдат прекалено идеализирани (Uhls et al., 2017). Юношата активно търси модели за идентифициране като известни личности в това число – актьори, спортисти и най-вече инфлуенсъри, които им формират представите за успех, стил, красота, ценности, убеждения и др. Чрез сравняването си с „перфектните“ образи от социалните мрежи, младите хора стават тревожни, изграждат ниска самооценка и не приемат външния си вид. Медията през етапа на юношеството сериозно провокира подражателно поведение като например популяризацията на вейпинга в Tik Tok, която накара много тийнейджъри да опитат и създадат вредни навици от любопитство и „мода“.

Дигиталните технологии все по-голямо влияние оказват върху формирането на личността на подрастващите в днешни дни, поради това, че са неразделна част от ежедневието им. Чрез различни социални приложения и чат имат възможност да

## PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT

изграждат връзки със съмишленици, които не са от близкото им обкръжение. Прекаленото използване на тези дигитални технологии води до изолация, ниска самооценка и до комуникационни проблеми в реалната среда. Общуването във виртуалния свят разширява хоризонтите на юношата, но и го излага на риск от хейт и кибертормоз.

Във връзка с представената дотук информация, за по-голяма нагледност в следващата таблица ще представим обобщени – биологични, психологически, социални фактори, които оказват съществено влияние върху формирането на личността.

### **Таблица. 1**

*Основни фактори, влияещи върху формирането на личността на детето/юношата*

| Фактор                                        | Основни акценти                                                                                                                                                            | Ключови източници/теории                                 |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Биологични, психологически и социални фактори | Личността се формира чрез взаимодействие между различни фактори, които зависят от възраст, индивидуални особености и среда.                                                | Биопсихосоциален модел – Engel (1977)                    |
| Семейна среда                                 | Основа на идентичността, емоционалната регулация и социалните връзки.<br>Родителски стил (авторитарен vs. авторитетен) влияе дългосрочно върху личността.                  | Bronfenbrenner(1979); Baumrind (1991)                    |
| Сиблингова конфигурация                       | Позицията сред братя и сестри оформя личностни черти.<br>Примери: първородни – отговорност; средни – баланс; последни – креативност; единствени деца – зрелост, уязвимост. | Adler (1928); Stewart & Campbell (1998); Sulloway (1996) |
| Училище и връстници                           | Училището създава нови социални роли, приятелства и социален статус.<br>Връстници развиват умения като лидерство, сътрудничество и емоционална интелигентност.             | Rubin, Bukowski & Parker (2006); McCrae & Costa (2008)   |
| Културни и медийни влияния                    | Културата оформя ценности, норми и самоидентификация;<br>Индивидуализъм vs. Колективизъм;<br>Медиите влияят чрез модели за подражание и социално сравнение.                | Markus & Kitayama (1991); Uhls et al. (2017)             |

*\*\*\*Източник: систематизиран от автора*

Данните в таблицата показват личността на юношата и изграждането ѝ под влиянието на съвкупност от фактори, които си взаимодействат. На първо място са представени биологичните, психологическите и социалните фактори, които формират основата на личността. Тяхното действие се променя според възрастовите и индивидуалните особености и социалната среда, в която живее детето. Този подход се описва в биопсихосоциалния модел на Engel (1977), който посочва, че формирането на личността е резултат от взаимодействието между тези три компонента.

Ключова роля играе семейството за оформянето на идентичността, емоционалната стабилност и социалните умения на юношата. Родителските стилове на поведение - авторитарен или авторитетен, оказват дългосрочно влияние върху характера и поведението на детето. Теории на Bronfenbrenner (1979) и Baumrind (1991) обясняват влиянието на различните семейни подходи върху личността и социалното поведение.

От важно значение е и сиблинговата конфигурация – позицията на детето сред братята и сестрите. Първородните често проявяват отговорност и лидерски качества, средните деца балансират между различни роли, а последните се отличават с креативност и социална адаптивност. Единствените деца, от своя страна, развият по-зряла личност, но също така и уязвимост по отношение на общуването си с връстниците. Тези идеи са подкрепени от изследвания на Adler (1928), както и от по-съвременни автори като Stewart & Campbell, (1998) и Sulloway (1996).

Училището и връстниците също са важен фактор. Те осигуряват среда за развитие на социални роли, приятелства и умения като лидерство, сътрудничество и емоционална интелигентност. Тези социални контакти разширяват хоризонтите на детето и го учат на адаптация и взаимодействие. Проучвания на Rubin, Bukowski, & Parker, (2006) и McCrae & Costa, (2008) акцентират върху значението на училищната и общуването с връстниците.

В заключение, културните и медийни влияния оформят ценностите, нормите и идентификацията на младия човек. В зависимост от културата се изграждат различни модели на поведение и мислене. Медиите също играят роля, като предлагат модели за подражание, нагласи, формират ценности, стимулират социално сравнение, което влияе върху самооценката и поведението. Този аспект е разгледан в теориите на Markus, & Kitayama, (1991) и изследванията на Uhls, Ellison, & Subrahmanyam, (2017).

### **Заклучение**

Проведеното теоретично изследване върху личностните особености на юношата разкрива комплексния характер на факторите, които оказват влияние върху изграждането на индивидуалността.

Анализът на основните теоретични школи – от теорията на чертите и психоанализата, до хуманистичния и социално-когнитивния подход очертава нуждата от многостранен и цялостен подход към особеностите на личността в този възрастов етап.

Резултатите показват, че юношеското личностното развитие е резултат от сложна система от биологични предразположения, семейна структура - сиблинговата позиция на детето, социални взаимодействия и културни влияния. Представените теоретични зависимости между екстравертност, емоционална стабилност и възпитателни стилове или сиблингови роли потвърждават важността на вътрешносемейната и образователна среда за личностната зрялост.

В заключение, представеният текст допринася за по-доброто разбиране на динамиката на личността в юношеството. Създава основа за бъдещи емпирични изследвания и практико-приложни интервенции, насочени към подкрепа и развитие на младите хора в процеса на личностно формиране. Статията представя един цялостен и

## PERSONALITY TRAITS OF THE ADOLESCENT

съвременен прочит на юношата като биологичен и социален субект, който развива личностните си особености, чрез комплексни психологически взаимодействия.

### References

- Adler, A. (1928). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bee, H., & Boyd, D. (2013). *The Developing Child* (13th ed.). Boston: Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). *Personality development: Stability and change*. Annual Review of Psychology, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Collins, W. A. (2019). *Contemporary perspectives on adolescent development*. New York: Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Engel, G. L. (1977). *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*. Science, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es* [The Ego and the Id]. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. Psychological Review, 98(2), 224–253.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2008). *The Five-Factor Theory of Personality*. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 159–181). New York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1972). *Psychologie et pédagogie* [Psychology and Pedagogy]. Paris: DUNOD.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). *Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies*. Psychological Bulletin, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 571–645). New York: Wiley.
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Stewart, A. E., & Campbell, L. F. (1998). *The relationships of birth order to personality*. Journal of Individual Psychology, 54(1), 96–105.
- Sulloway, F. J. (1996). *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*. New York: Pantheon Books.
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). *Benefits and costs of social media in adolescence*. Pediatrics, 140(Supplement 2), S67–S70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>





## Theoretical article

### ТАЙНАТА НА ОСИНОВЯВАНЕТО: РАЗБИРАНЕ И ПРИЕМАНЕ

### THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

Velichka Simeonova Dosheva-Hristova, PhD student,  
SWU "Neofit Rilski", Faculty of Philosophy, Department of Psychology,  
e-mail: [vilkadosheva@gmail.com](mailto:vilkadosheva@gmail.com)

#### Резюме:

Осиновяването е сложен процес, който предлага нов дом на деца, неспособни да бъдат отглеждани от биологичните си родители. То е свързано с емоционални и психологически аспекти за децата и осиновителите, включително идентичността и тайните около произхода. Осиновените деца често изпитват трудности с идентичността, когато информацията за техния произход не е достъпна. Откритостта може да помогне за подобряване на психоемоционалното им благосъстояние. Когато информацията за осиновяването остава скрита, това може да повлияе негативно на отношенията между осиновителите и децата. Откритото общуване насърчава доверието, докато тайните могат да затруднят комуникацията и да създадат конфликти. Тактичното мълчание може да доведе до чувство на стигма и изолация у осиновените деца. Чрез открит диалог, увеличаване на гласността и публичната осведоменост, нагласите към осиновяването се променят, преминавайки към по-голяма откритост. Тайната в осиновяването е многостранно и чувствително явление, което оказва влияние върху идентичността и психичното здраве на осиновените деца. Откритостта и честността са ключови за успешната интеграция на осиновените деца и техните нови семейства. Създаването на подходяща подкрепа за осиновените деца е от съществено значение за тяхното благополучие и адаптация.

**Ключови думи:** осиновяване, осиновени, тайна, произход, осиновители, подкрепа, адаптация, биологични родители

#### Abstract:

Adoption is a complex process that provides a new home for children who are unable to be raised by their biological parents. It is associated with emotional and psychological aspects for both children and adoptive parents, including issues of identity and the secrets surrounding origin. Adopted children often experience difficulties with their identity when information about their origin is not available. Openness can help improve their psycho-emotional well-being. When information about adoption remains hidden, it can negatively impact the relationships between adoptive parents and children. Open communication fosters trust, while secrets can hinder communication and create conflicts. Tactical silence can lead to feelings of stigma and isolation among adopted children. Through open dialogue, increased vocalization, and public awareness, attitudes toward adoption are changing, moving toward greater transparency. The secrecy surrounding adoption is a multifaceted and sensitive phenomenon that affects the identity and mental health of adopted children. Openness and honesty are key to the successful integration of adopted children and their new families. Establishing appropriate support for adopted children is essential for their well-being and adaptation.

**Key words:** adoption, adopted, secret, origin, adoptive parents, support, adaptation, biological parents

#### Въведение

Осиновяването е сложен социален и правен процес, който позволява на деца, които не могат да бъдат отглеждани от биологичните си родители, да намерят нов дом и

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

семейство. Това явление не само че осигурява необходимата грижа за децата, но също така е свързано с множество емоционални и психологически аспекти, както за децата, така и за техните нови родители. Въпреки че осиновяването предлага нови възможности, то носи със себе си и редица предизвикателства. Много осиновители и осиновени деца се сблъскват с въпросите на идентичността, принадлежността и тайните, свързани с произхода, които могат да бъдат дълбоки и многослойни, както за членовете на семейството, така и за социалната интеграция на осиновените деца.

Тайната на осиновяването често е тема, която предизвиква много въпроси и дълбоки чувства. За многобройните семейства, които избират осиновяване като начин да създадат своето семейство, разбирането на тези аспекти е от ключово значение за успешната интеграция на осиновеното дете. През годините, темата за осиновяването е била обект на множество изследвания и литературни произведения, което илюстрира колко важна е тя за съвременното общество. Тайната в контекста на осиновяването е сложна и многопластова, играеща ключова роля в динамиката на отношенията между осиновителите и осиновените деца. Тайните, свързани с осиновяването, често включват информация за биологичните родители на детето, причините за осиновяването и детайли около самия процес на осиновяването. Разбирането на тези тайни е от особено значение за психичното здраве и идентичността на осиновените.

### *Психологически аспекти на тайната*

Осиновените деца често се сблъскват със сложни емоции, свързани с усещането за принадлежност и идентичност. Тайните, свързани с осиновяването, могат да създадат дълбоки чувства на несигурност и недоверие, и могат да попречат на децата да изградят стабилни и здравословни отношения. Когато осиновените деца не знаят откъде произхождат или какво е довело до осиновяването им, те могат да се чувстват изолирани или различни от своите връстници (Verrier, 2005). Много осиновители се стремят да защитят децата си от "травмата на загубата" и затова може да не им предоставят цялата информация относно техния произход (Verrier, 2005).

#### ➤ **Идентичност и саморазбиране**

Осиновените деца често се сблъскват с въпроси, свързани с тяхната идентичност. Те често търсят отговори относно своето минало и произход, за да разберат кои са. Когато информацията е ограничена или скрита, децата могат да развият чувство на несигурност относно своето място в семейството и обществото.

Тайните могат да доведат до "вторична травма", при която осиновените деца преживяват емоционално напрежение от липсата на информация за собствената си история (Passmore et al., 2006). Напротив, предоставянето на информация, когато е подходящо, може да помогне на децата да изградят по-здравословно чувство за самоличност.

#### ➤ **Страх от отхвърляне или разочарование**

Когато децата научат за своя произход, особено ако информацията е негативна или свързана с травматични събития, те могат да се страхуват от отхвърляне или от това как се възприема тяхното осиновяване. Скоро след като научат за своите биологични родители, децата могат да се чувстват "разделени" между две идентичности. Откритостта може да минимизира страха и да помогне на децата да се справят по-успешно с реалността на своя произход (Brooks, 2023).

### ***Социален контекст на тайната***

#### **➤ Културни стереотипи и стигма**

В много култури, осиновяването е все още разглеждано като табу, а информацията, свързана с осиновяването, често остава в тайна. Такъв подход към секретността може да доведе до чувства на стигма и срам, особено за осиновените деца, които се опитват да разберат своя произход и идентичност. Социалният натиск често кара осиновителите да мълчат относно подробности за осиновяването, поставяйки и притискайки децата в ограничено пространство от информация. В някои случаи, семействата избягват да говорят за осиновяването, опасявайки се, че информацията може да вреди на детето или да предизвика негативни реакции от страна на обществото. Това поведение обаче често засилва чувството на несигурност у децата, тъй като те не разбират напълно своята история.

#### **➤ Влияние на тайните върху отношенията в семейството.**

Когато информацията за осиновяването остава скрита, това може да повлияе на отношенията между осиновителите и осиновените деца. Някои осиновители могат да вярват, че защитавайки "тази тайна", те помагат на детето, но за много деца, липсата на прозрачност може да доведе до чувство на недоверие. Различни автори (Passmore et al., 2006) подчертават, че откритата комуникация е критична за предотвратяване на недоразумения и емоционални конфликти.

В последните години се наблюдава промяна в нагласите спрямо тайните в контекста на осиновяването. Все повече родители и специалисти признават значението на откритостта и честността в отношенията с осиновените деца. Все повече се обръща внимание на важността на прозрачността, в основата на която стои откритостта за осиновяването и по този начин може да се укрепят семейните и междуличностни връзки и да се помогне на децата да се чувстват по-сигурни в своите идентичности.

Проучванията (Baden et al., 2019) показват, че децата, които са информирани за своето осиновяване, демонстрират по-добри психосоциални резултати и отношение към живота. Откритото общуване с осиновените деца изисква внимателно планиране и стратегия. Специалистите (Purvis et al., 2007) препоръчват подходи, които балансират предоставянето на информация с чувствителността към емоционалните нужди на детето. Обсъждайки информацията в подходящи моменти, използвайки език, който е лесен за разбиране от децата и както посочват авторите осигуряването на безопасно пространство

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

за разговори относно осиновяването е от ключово значение за изграждането на доверие (Purvis et al., 2007).

Тайната в контекста на осиновяването остава динамична и сложна тема, която може да влияе както на осиновените деца, така и на техните семейства. Подходът към тайните – било то запазването им или насърчаване на откритостта – може значително да повлияе на емоционалното и психичното развитие на децата. Въпреки предизвикателствата, свързани с тайната, осиновителите трябва да се стремят да осигурят безопасно пространство за диалог и споделяне на информация.

Отношенията между осиновителите и осиновените деца могат да бъдат повлияни от наличието или отсъствието на тайна, а тайните могат да поставят пречки пред доверието и откритостта между осиновителите и децата. Семействата, които поддържат честен диалог за осиновяването, са склонни да имат по-силни и стабилни връзки (Millard, 1999).

### *Психологически аспекти на тайната в осиновяването за децата и родителите*

Тайната в осиновяването е сложен и многопластов въпрос, който оказва значително влияние върху психичното здраве и развитието на личността на осиновените деца, както и върху връзките с осиновителите. Разбирането на психологическите аспекти на тайната е от критично значение за осигуряване на емоционална подкрепа и изграждане на здрави семейни динамики.

#### ➤ **Въздействие на тайната върху осиновените деца**

Осиновените деца често се сблъскват с трудности при формирането на тяхната идентичност, когато тайните за тяхното осиновяване не са разкрити. Когато децата не знаят произхода си, те могат да се чувстват объркани относно собствената си идентичност, а разговорите по тази тема с родителите или специалисти в областта може да повлияе положително изграждането и промяна на една здрава идентичност (Grigoropoulos, 2022). Необходимостта от правото да знаят и разбират своя произход е критичен елемент за изграждане на саморазбиране.

**Чувства на изоставеност** – създадената тайна около осиновяването може да доведе до чувства на изоставеност и нежелание за принадлежност. Осиновените деца могат да изпитват дълбоки чувства на предателство и загуба, когато информацията за биологичните им родители остава скрита. Тези емоции могат да повлияят на социалните им отношения и на способността им да се справят с идентичността си.

**Страх от разкритие** - много осиновени деца изпитват страх от разкриване на информацията, че са осиновени и могат да се притесняват, че ще бъдат отхвърлени от партньори или приятели, ако разкрият истината за своето осиновяване. Този страх може да доведе до натрапчиво мълчание и да попречи на децата да изградят здравословни взаимоотношения.

**Въпроси за принадлежност** - Тайна информация относно осиновяването може да предизвика у децата въпроси за принадлежност и идентичност в семейството.

Осиновените деца често искат да знаят не само откъде идват, но и каква е ролята им в осиновеното семейство. Липсата на информация може да допринесе за чувство на откъснатост от семейството и неговата история.

➤ Въздействие на тайната върху осиновителите

Осиновителите могат също да изпитват страх от компрометиране на децата, когато става дума за информация относно осиновяването. Осиновителите често се борят с тревожността, свързана с потенциалната травма, която откритията относно осиновяването могат да предизвикат при децата. Осиновителите могат да се чувстват заплашени от идентичността на децата си и от факта, че те могат да потърсят биологичните си родители. Родителите, осиновили деца, често се страхуват, че децата им ще предпочетат биологичните си родители пред тях, което може да доведе до чувства на неуспех и несигурност.

С течение на времето, законодателството и обществените нагласи относно осиновяването преминават през значителни трансформации, включително към по-голяма откритост, правна защита на правата на осиновените и насърчаване на осиновяването. Тези промени не само че отразяват социалните реалности, но също така показват как обществото се учи да приема осиновяването като валидна форма на семейна структура.

***Промени в законодателството и обществени нагласи***

1. Достъпност на информацията.

В много юрисдикции, законите за осиновяване са преминали от конфиденциалност към по-голяма прозрачност, позволяваща на осиновените деца да получават информация за своите биологични родители. В Българското законодателство, промените в Семейния кодекс са от края на 2023 г. (Bulgarian Ministry of Justice, 2023), но и това е немалка стъпка в тази посока.

2. Правна защита

Законите за защита на правата на осиновените деца и техните семейства също са се подобрили. Например, в България, Законът за закрила на детето (Bulgarian Ministry of Justice, 2024) акцентира на правото на децата да бъдат чути и да участват в решения, които засягат техния живот. Член 12 от Част I на Конвенцията на ООН за правата на детето признава правото на децата да изразяват мнение по всякакви въпроси, които ги засягат (UNICEF, 2014), включително и в контекста на осиновяването.

3. Нарастваща приемственост на осиновяването.

Обществото става все по-приемащо и осведомено относно осиновяването и неговите социални аспекти. В последното десетилетие, обществената нагласа към осиновителите и осиновените деца е положителна, с все по-нарастващо разбиране, че осиновяването поставя основи за успешни семейства, независимо от биологичната връзка.

4. Подкрепа на осиновителите

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

Важна промяна в политиките е увеличаването на ресурсите и подкрепата за осиновителите. Много държави внедряват програми, които предлагат обучителни курсове, психологически консултации и финансови помощи на новосъздадени семейства, за да улеснят прехода и да подобрят условията за осиновените деца.

### 5. Публична осведоменост.

Инициативи за осведомяване на обществото относно ползите от осиновяването също играят важна роля. Националните информационни седмици на Осиноряването, Щъркелов ден например, работят за популяризиране и насърчаване на положителните истории за осиновяване и за разбиване на стереотипите, свързани с осиновените деца.

Промените в законодателството и обществените нагласи относно осиновяването разкриват една еволюция в обществото, което все по-често оценява осиновяването не само като правен процес, но и като важен социален феномен. Чрез осигуряване на правна защита, повишаване на осведомеността и насърчаване на откритостта, обществото работи за създаване на по-добри условия за осиновените деца и техните нови семейства.

Семействата, избиращи да запазят тайна относно осиновяването, често го правят поради множество фактори, свързани с емоционални, социални и правни аспекти. Разбирането на мотивите зад тези решения е важно за осъзнаването на динамиката на осиновяването и последствията за всички засегнати. Много осиновители вярват, че запазването на тайната е защита за децата. Те смятат, че информацията за биологичните родители или причините за осиновяването може да бъде травматична за детето и може да предизвика нежелани емоции като гняв или чувство на изоставеност. Осинорятелите често се стремят да защитят децата си от болката от загубата, това е основен мотив за запазване на тайната (Player, 2008).

Много семейства се опасяват, че разкриването на осиновяването ще доведе до предразсъдъци и дискриминация. Страхът от негативни реакции от страна на приятели, роднини и обществото води до решение за мълчание. Някои осиновители не са обучени как да говорят за осиновяването или как да отговорят на въпроси на децата си. Те могат да се чувстват несигурни в собствените си решения, което води до избягване на темата. Немалка част от осиновителите избират да запазят тайната на осиновяването, защото желаят да контролират информацията, която детето получава за своето осиновяване. Те вярват, че ще е по-добре, ако детето чува историята си от тях и че имат правото да разказват историята на детето си, вместо да оставят детето само да я открие.

В много случаи, запазването на тайна може да бъде инстинктивен механизъм за оцеляване. Осинорятелите и осиновените деца могат да се страхуват от емоционални последствия, които разкритията могат да предизвикат, и затова избират мълчание. Неконтролируемите страхове и тревоги около осиновяването могат да накарат семействата да затворят темата (Brodzinsky et al., 2022).

### *Положителни последствия от създадената тайна за осиновяването*

➤ Защита на личната информация на биологичните родители - Тайната на осиновяването може да сработи като механизъм, за да защити личната информация на биологични родители, които може да не желаят техните имена или причини да се съгласят детето им да бъде осиновено да станат публично известни. В определени ситуации, конфиденциалността може да помогне на биологичните родители да запазят нормалността в собствените си животи и да избегнат социално стигматизиране.

➤ Стабилност в преминаването на децата към нови семейства. Някои осиновители вярват, че тайното осиновяване може да предостави на децата усещане за "нова начална точка", без да бъдат натоварени с информация, свързана с техния предишен живот. Това може да помогне на децата да се адаптират по-добре към новото семейство, включвайки се в семейството без чувство на загуба или с намалено чувство на загуба.

➤ Предотвратяване на травми и конфликти - В ситуации с изключително сложни взаимоотношения в семейства, тайното осиновяване може да предотврати конфликти между осиновителите и биологичните родители. При определени обстоятелства, спазването на тайна може да предотврати напрежение и конфликти, които биха могли да затруднят отношенията.

#### ***Отрицателни последствия от създадената тайна за осиновяването***

➤ Чувства на несигурност и идентичност - Осиновените деца, които не знаят за своя произход, често се сблъскват с чувства на несигурност и идентичност. Осиновените деца могат да преминат през периоди на дълбоки запитвания за своята идентичност, което може да доведе до емоционални проблеми в юношеството.

➤ Травма от открития - Когато детето в крайна сметка открие секрета относно осиновяването, това може да доведе до дълбока емоционална травма. Възрастни осиновени, които научават, че са били осиновени, преживяват загуба на доверие, което довежда до дългосрочни емоционални проблеми (Verhulst et al., 1990).

➤ Неблагоприятни отношения между осиновители и деца - Тайното осиновяване може да ограничи способността на осиновителите да изградят доверителни и открити отношения с децата.

Тайната на осиновяването може да води до разнообразни последствия - както положителни, така и отрицателни. Важно е осиновителите, специалистите и обществото да разберат тези последствия в контекста на осиновеното дете и семейството. Просветеното и открито отношение към темата може да улесни адаптацията на осиновените деца и да подпомогне създаването на здравословни семейни отношения.

Факторите, които водят семействата към запазване на тайна относно осиновяването, са многопластови и свързани с емоционални, социални и правни аспекти. Важно е да се разбере, че тези решения, свързани с тайната на осиновяването, макар и

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

често с добри намерения, могат да окажат дълготрайно въздействие върху идентичността и психичното здраве на осиновените деца.

Разкриването на тайната на осиновяването е сложен и много чувствителен процес, който може да има значителни емоционални и социални последици за всички участници, включително осиновените деца, осиновителите и биологичните родители. Важно е да се разгледат аспектите, свързани с разкритията, както и значението на подходящата комуникация и подготвеност.

### ***Причини за разкриване на тайната за осиновяването***

#### **Идентичност и принадлежност**

Осиновените деца често търсят отговори относно своя произход и идентичност. Разкритията относно своя произход са ключови за саморазбирането на осиновените деца и тяхната идентичност. Откритостта относно осиновяването може да помогне на децата да се чувстват по-принадлежащи и приемани в семейството.

#### **Засилване на доверието**

Когато осиновителите разкриват информацията за осиновяване, това може да засили доверието между тях и детето. Откритото говорене за осиновяване може да насърчи честността и доверието в родителските отношения.

#### **Психоемоционално благосъстояние**

Създадената тайна за осиновяване може да доведе до емоционални и психосоциологични проблеми у детето. Проучванията показват (Passmore et al., 2006), че децата, които знаят за своя произход, показват по-високо ниво на психологическо благосъстояние и удовлетвореност от живота. Разкритията за осиновяването могат да помогнат на тийнейджърите да се справят по-добре с идентичността си.

Важно е да се избере и подходящ момент за разкриване, като осиновителите трябва да вземат под внимание възрастта и емоционалната зрялост на детето при разговорите, относно осиновяването. Родителите, осиновили дете, е необходимо да предоставят точна и задълбочена информация за осиновяването, без да крият детайли, защото предоставянето на факти помага за избягване на недоразумения и за поддържане на здравословни отношения в семейството. Процесът на разкриване трябва да бъде изпълнен и съпътстващ с емоционална подкрепа от страна на осиновителите. Разкритията могат да бъдат емоционално трудни, така че е важно да се осигури безопасно пространство за изразяване на чувства.

### ***Последици от разкриване тайната на осиновяването.***

Разкритията могат да доведат до по-добро разбиране и приемане на осиновеното дете. Осиновените деца често съобщават за по-високи нива на удовлетворение и саморазбиране след като им бъде разкрита информацията относно осиновяването (Brand & Brinich, 1999). Въпреки положителните аспекти, разкритията могат да предизвикат и отрицателни емоции у децата, като чувства на предателство или загуба. Разкриването на тайната за осиновяването е сериозен и често емоционално натоварен процес, който засяга



всички участници: осиновените деца, осиновителите и биологичните родители. Процесът на разкриване може да донесе различни ползи и предизвикателства, и е важен аспект в живота на всяко осиновено дете. Осиновените деца често изпитват идентификационни кризи и емоционални смущения, когато научат истината за своето осиновяване. Процесът на разкриване може да предизвика чувства на загуба, шок или объркване у детето, особено ако информацията е разкрита по неподходящ начин. Предварителното натрупване на информация или предоставянето ѝ в неподходящ контекст може да доведе до ненужен стрес и объркване.

Откритостта и честността са ключови при разговорите относно осиновяването, но начинът, по който се поднася информацията, е също толкова важен. Конкретни стратегии за родителите могат да бъдат използването на подходящи книги и филми или чрез подхода на играта, за да помогнат на детето да разбере по-добре концепцията за осиновяване. Важно е родителите да поддържат открита комуникация и доверие, за да не се нарушат отношенията "родител-дете".

Разкритията за осиновяването не винаги имат негативен контекст. Позитивното отношение на осиновителите към произхода на детето може да помогне за създаването на добра основа за бъдещи отношения между осиновеното дете и биологичните родители (Zhekova, 2002).

Разкриването на тайната на осиновяването е един от най-критичните моменти за осиновените деца и техните осиновители. Този процес може да предизвика разнообразие от емоционални реакции и последствия, които често зависят от начина, по който информацията е предоставена, възрастта на детето и динамиката на семейството.

Емоционалните реакции на осиновените деца могат да се проявят в най-различни аспекти: осиновените деца могат да се почувстват предадени от своите осиновители, особено ако те са запазили истината в тайна; децата, когато научават, че са осиновени, могат да изпитат страх от загуба на родителите, които ги отглеждат; страхът от загуба може да доведе до безпокойство и тревожност, свързани с отношенията с осиновителите.

Разкритията за произхода могат да предизвикат дълбока нужда от идентичност и самопознание. Осиновените деца често искат да знаят повече за своето семейство, етнически произход и медицинска история, което може да е източник на голямо емоционално напрежение.

### ***Заклучение***

Подкрепата за осиновените деца и техните семейства е от изключителна важност, тъй като осиновяването представлява значима промяна в живота на децата, а и на техните нови родители.

#### **1. Психологическа подкрепа**

Психологическата нестабилност, с която осиновените деца могат да се сблъскат, е важен аспект, на който семействата и специалистите трябва да обърнат внимание. Психологическата подкрепа е ключов елемент за осиновените деца, за да могат да се

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

справят с чувства на загуба и неувереност в идентичността, които могат да бъдат преодолявани чрез подходяща терапия. Психологическите услуги включват:

❖ Индивидуални терапии: Работа с психолог, специализиран в темата за осиновяване, може да помогне на децата да изразят и да разберат емоциите си. Специализираните терапевти могат да помогнат на децата да обработят чувствата си относно осиновяването, загубата на биологичните им родители и самата им идентичност. Пример е терапията по метода на играта, която често е използвана с деца, за да им помогне да изразят емоции, които не могат да формулират с думи .

❖ Семейни терапии: Терапията за цялото семейство може да подкрепи комуникацията и разбирането между осиновителите и децата, и да помогне за разрешаването на конфликти.

### 2. Образователна подкрепа

Образователната подкрепа е важна за адаптацията на осиновените деца в училището. Училищата играят важна роля в процеса на интеграция на осиновените деца и трябва да бъдат информирани за специфичните нужди на тези деца чрез различни стратегии: Специализирани програми - някои училища предлагат програми за осиновени деца, които да помогнат в справянето с емоционалните предизвикателства; обучение на учителите - подкрепа чрез професионално обучение на учителите относно нуждите на осиновените деца може да помогне за създаването на приобщаваща среда. Училищата могат да предлагат психологически консултации и ресурси, които са на разположение за деца, преживели трудности, включително осиновяване.

### 3. Групова подкрепа

Груповата подкрепа предоставя платформа за обмяна на опит между осиновени деца и техните семейства: групи за взаимопомощ - такъв вид групи предлагат полезна среда за осиновени деца и родители, където могат да споделят опит, страхове и успехи и да научат, че не са сами в своите чувства; семейни събития - организирането на събития за осиновени деца и техните семейства, предлага възможности за социална интеграция и взаимопомощ.

Осиновителите също могат да извлекат полза от семеен или индивидуален подход, насочен към тяхната роля и предизвикателствата свързани с възпитанието на осиновени деца. Подобно на децата, родителите могат да преминават през етапи на адаптация и да се нуждаят от подкрепа.

### 4. Правна подкрепа

Правната подкрепа е от изключителна важност, за да се гарантира, че правата на осиновените деца и техните осиновители са защитени: консултации с адвокати - осиновителите могат да се консултират с юристи, специализирани в осиновяване, за разясняване на правни въпроси и процедури; законодателство - подкрепа в изграждането на законодателни рамки, защитаващи правата на осиновените деца и техните родители. Осиновителите често трябва да се справят с правни процедури, свързани с осиновяването. Наличието на юристи, специализирани в осиновителното право, е от значение за предотвратяване на юридически проблеми (Valkov et al., 2006).

Правните аспекти на осиновяването могат да създадат предизвикателства, ако не са разбрани правилно. Осиновителите и осиновените деца трябва да бъдат информирани за своите права, включително правата на достъп до информация относно биологичните родители при достигане на определена възраст.

#### 5. Социална подкрепа

Социалната подкрепа е също толкова важна, колкото и другите видове подкрепа, за да се осигури положителна среда за осиновените деца. Създаването на групи от осиновители ще спомогне за споделяне на информация, ресурси и опит, а от своя страна това може да подпомогне процеса на по-добра социализация на осиновените деца. Създаване на осиновителски общности, които помагат на семействата да изградят контакти и подкрепа помежду си, ще подпомогне родителите, осиновили деца, по-успешно да се справят с емоционалните “сътресения”, които разговорите за осиновяването могат да предизвикат.

Подкрепата за осиновените деца и техните семейства е многостранен процес, включващ психологическа, образователна, групова, правна и социална помощ. Важно е да се развиват програми и инициативи, които да осигурят необходимата подкрепа за по-добра интеграция и благополучие на осиновените деца.

#### References

- Baden, A. L., Shadel, D., Morgan, R., White, E. E., Harrington, E. S., Christian, N., & Bates, T. A. (2019). Delaying adoption disclosure: A survey of late discovery adoptees. *Journal of Family Issues*, 40(9), 1154-1180.
- Brand, A. E., & Brinich, P. M. (1999). Behavior problems and mental health contacts in adopted, foster, and nonadopted children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1221–1229. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00538>
- Brodzinsky, D., Gunnar, M., & Palacios, J. (2022). Adoption and trauma: Risks, recovery, and the lived experience of adoption. *Child Abuse and Neglect*, 130(Pt 2), 105309. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105309>
- Brooks, A. (2023). *The adoption puzzle - solving the challenges of the process*. Shuttle Systems.
- Bulgarian Ministry of Justice. (2023). *Semeen kodex* [Family code]. <https://www.justice.government.bg/home/normdoc/2135637484/>
- Bulgarian Ministry of Justice. (2024). *Zakon za zakrila na deteto* [Law on child defense]. <https://justice.government.bg/home/normdoc/2134925825>
- Grigoropoulos, I. (2022). Adoption openness and adoption stigma: A retrospective study of adult adoptees. *SN Social Sciences*, 34(2), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00339-2>
- Yearbook of Psychology  
2025, Vol. 16, Issue 2, Online ISSN 2683-0426

## THE SECRET OF ADOPTION: UNDERSTANDING AND ACCEPTANCE

- Millard, L. (1999). *Our secret selves: A phenomenological study of the impact of secrecy and search on adoptees in closed adoptions*. Simon Fraser University. [https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape10/PQDD\\_0026/MQ51419.pdf?is\\_thesis=1&oclc\\_number=1006917015](https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape10/PQDD_0026/MQ51419.pdf?is_thesis=1&oclc_number=1006917015)
- Passmore, N. L., Foulstone, A. R., & Feeney, J. A. (2006). Openness and secrecy in adoptive families and possible effects on the interpersonal relationships of adult adoptees. In T. Bowles (Ed.), *Proceedings of the 6th Annual Conference of the APS's Psychology of Relationships Interest Group: Relationships Near and Far. Melbourne, Australia, 11 - 12 Nov 2006* (pp. 1-8). [https://research.usq.edu.au/download/3821d928454be770edc8e59ffb038f2bb81accab5f88932b8815681f5afa7c01/48680/Passmore\\_Foulstone\\_Feeney\\_AV.pdf](https://research.usq.edu.au/download/3821d928454be770edc8e59ffb038f2bb81accab5f88932b8815681f5afa7c01/48680/Passmore_Foulstone_Feeney_AV.pdf)
- Player, C. L. (2008). *The everything parent's guide to raising your adopted child: A complete handbook to welcoming your adopted child into your heart and home*. Adams Media.
- Purvis, K. B., Cross, D. R., & Sunshine, W. L. (2007). *The connected child: Bring hope and healing to your adoptive family*. McGraw Hill.
- UNICEF. (2014). *Konventsia na OON za pravata na deteto* [UN Convention on child's rights]. [https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org/bulgaria/files/2018-09/CRC\\_bg.pdf](https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org/bulgaria/files/2018-09/CRC_bg.pdf)
- Valkov, P., Pencheva, A., & Valkov, Y. (2006). *Osinoviavaneto: Vaproshi I otgovori* [Adoption: Questions and answers], 2nd ed. Kovachev Publishing.
- Verhulst, F. C., Althaus, M., & Versluis-den Bieman, H. J. (1990). Problem behavior international adoptees: I. An epidemiological study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 94-103.
- Verrier, N. N. (2005). *Parvichnata rana* [The Primal wound. Understanding the Adopted Child]. Lik.
- Zhekova, V. (2002). *Sotsialni normi I traditsii v reproductivnoto povedenie na balgarite prez vtorata polovina na XX vek* [Social norms and traditions in the Bulgarian reproductive behavior during the second half of XX century]. Marin Drinov Academic Publishing House.



## Theoretical article

### BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

Charalampos Stefanatos, PhD student

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

Email: [haris.stefanatos@gmail.com](mailto:haris.stefanatos@gmail.com)

#### **Abstract:**

*This paper summarizes some viewpoints regarding the burnout syndrome among teachers – its characteristics, causes, and possible interventions. Four perspectives for understanding burnout have been described – clinical, psychosocial, meso-level, and socio-historical. Some personal, social, and organizational factors for burnout development have been highlighted. The possible interventions could be classified as direct versus palliative, individual versus organizational, prevention and treatment, on a personal, interpersonal and organizational level.*

**Key words:** burnout, exhaustion, depersonalization, teacher productivity, interventions for reducing

#### **Introduction**

By now a cliché, it is often said that teachers are the backbone of our society, setting the ground for the social, political, cultural and economic progression of every system. At the same time, their explosion to constant human contact as helping professionals deems them one of the most vulnerable groups in terms of developing stress, which could escalate to a full burnout diagnosis (Brudnik, 2009; Yang et al., 2009). The purpose of this essay is to present the characteristics of the burnout syndrome on teaching professionals. After a brief terminological introduction, the causes of the phenomenon will be presented. In the final section, proposals to address burnout generally will be offered.

#### **The Burnout Syndrome**

Burnout has been classified as a non-medical syndrome which emerges only within the occupational context (World Health Organization, 2019). Originally conceptualized by Freudenberger (1974), the Burnout Syndrome is generally depicted as comprising three distinct symptoms: Drained energy or exhaustion; depersonalization; reduced efficacy (World Health Organization, 2019). Professionals suffering from burnout often find themselves struggling to secure emotional resources while also feeling overwhelmed by a sense of fatigue (Awa et al., 2010; Friedman, 2000). The feeling of depersonalization refers to a cynical and negatively biased approach towards one's occupation, resulting in long-term mental and behavioral detachment from their job (Friedman, 2000). The above is accompanied by an increasing belief of personal inadequacy to excel and effectively carry out one's professional responsibilities, with a significant lack of confidence (Friedman, 2000).

Awa et al. (2010, p.184) caution that burnout should be effectively distinguished from other psychological syndromes characterized by physical fatigue, anxiety and lack of motivation. Indeed, since its initial conception, the term has been used to describe the clinical image of

## BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

workers operating in posts who offer their services through direct contact with customers (Byrne, 1999; Friedman, 2000). It is predominantly found in sectors where an unequal dynamic is established between a professional and the recipient of their services, with the former falling victim to the consequences of such an asymmetry (Awa et al., 2010, p.184). Such professions are nurses, social workers, doctors, but also teachers.

The importance of studying the Burnout Syndrome among teachers lies in the well documented effects of the phenomenon on the teaching staff and the overall didactic process (Brudnik, 2009). Burnout can impact teachers on multiple levels, ranging from physical to psychological (Yang et al., 2009). Studies with academic staff from various countries around the world indicate that burnout is positively associated with absenteeism and early retirement (Awa et al., 2010; Bauer et al., 2006; Unterbrink et al., 2007). Other studies have shown that teachers suffering from burnout face more difficulties addressing behavioral challenges by students and fail to adequately fulfill their teaching duties and ameliorate their performance (Brudnik, 2009; Friedman, 2000). It has also been found that burnout shrinks life expectancy and lowers teachers' quality of life, increasing parallelly the possibilities of a psychiatric diagnosis such as depression, stress and exhaustion syndromes (Bauer et al., 2006).

Byrne (1999) detected four perspectives through which the Burnout Syndrome has been attempted to be understood throughout the years. Initially, there was a dominance of the *clinical* perspective, according to which burnout was perceived as immense fatigue resulting from work overload; later, the term became enriched with a *psychosocial* aspect, which placed emphasis on the individual's professional role as a source of stress. Afterwards, the term was relocated at a meso-level, according to which burnout constitutes a response to the culture of the systems in which they operate. Finally, later theses approached burnout through a socio-historical point of view, which pinpointed to changing value systems as sources of problems, as people's sense of belonging and social support was steadily shattered by the increasing emphasis placed on individualism (Byrne, 1999, pp. 17-18). This overview could be useful in the process of understanding the causes of burnout, and therefore, detecting the contexts in which interventions are required in order to adequately address the phenomenon.

In what will follow, the risk factors linked with burnout will be presented, in an attempt to consolidate a similar classification ranging from personal to organizational etiologies.

### **Causes of Burnout**

As a multilayered phenomenon occurring in dynamic environments such as a school unit, burnout could be the result of a grand variety of factors affecting the professional. Based on evidence found in literature, those factors can be categorized as personal, social, and organizational.

Beginning with socio-personal factors, it should be noted that evidence around the impact of demographic traits such as gender, age and school type are often conflicting and do not provide clear results (Unterbrink et al., 2007). On the other hand, it has been argued that burnout affects some teachers while not being present in others due to idiosyncratic features (Friedman, 2000). Teachers with more negative experiences in the academic context, who lack a proactive attitude, with poor mood regulation, low job satisfaction, external locus of control or low self esteem could be more prone to experience burnout symptoms (Brudnik, 2009; Byrne, 1999; Friedman, 2000; Unterbrink et al., 2007; Yang et al., 2009). On the other hand, an internal locus of control and high levels of self-esteem have been proven to operate as protective factors, shielding professionals with stocks of psychological resilience and thus averting the risk of experiencing burnout (Byrne, 1999).

Idiosyncratic traits, however, are not the only source of resilience. Moving to a meso-level, previous research has highlighted the importance of social-familial ties in preventing burnout (Friedman, 2000). Poor social support systems could cultivate a sense of loneliness, which is positively linked with burnout (Yang et al., 2009). In a similar vein, Bauer et al. (2006) found that those participants in their study who were married or were in a relationship experienced significantly milder burnout symptoms compared to those who were single. An interesting finding comes from a gendered point of view. It has been systematically found that female teachers experience burnout at disproportionately higher levels compared to their male counterparts (Wei et al., 2025). While this could reflect a larger percentage of females in the teaching profession, it could also result from dominant societal values imposing solely on women responsibilities related to the household. Absence of marital and social support severely hampers the juggle of professional and household or motherhood responsibilities, with this role conflict increasing the chances for the emergence of burnout (Bauer et al., 2006; Yang et al., 2009).

More systematic research has been conducted around organizational factors, where consensus among academics is wider. In his analysis, Friedman (2000) underlines the importance of resources as a unit measurement for burnout. Specifically, drawing from the Conservation of Resources Theory (Hobfoll, 1989), he argues that when resources are threatened, lessened, vanished or are disproportionally few compared to the professional's effort, then burnout is prone to occur (Friedman, 1999). His general conclusion, which has been replicated by others, is that the gap between the ideal repertoire of personal, organizational, psychological resources and reality paves the way for the emergence of burnout symptoms (Awa et al., 2010; Friedman, 2000).

In this context, research has found that the lack of resources in the form of nonexistent professional tools or lack of recognition has been associated with burnout (Awa et al., 2010; Friedman, 2000; Unterbrink et al., 2007). Furthermore, teachers often find themselves exposed to sources of stress without receiving support from supervisors, peers or parents (Unterbrink et al., 2007). Nonexistent communication and increased emphasis on individuality and unilateral decisions within an organizational context, strip professionals of psychosocial resources, and have also been associated with burnout (Bauer et al., 2006; Byrne, 1999; Yang et al., 2009).

Apart from issues regarding resources on a personal level, burnout risk factors can also be found in the teacher-student dynamics. It has been found that pupils' behavior could operate counterproductively on teachers' mental and physical health and thus induce burnout symptoms (Unterbrink et al., 2007). A polarized climate in the teacher-student relationship, problematic pupil behavior in the form of aggression, criticism, humiliation or lack of interest towards the didactic process and the tutor, but also steadily poor academic performance could potentially aggravate negative feelings and render teachers susceptible to burnout (Bauer et al., 2006; Unterbrink et al., 2007).

Finally, the wider mode of operation and the culture of schools have also been associated with burnout. Often cited in literature as sources of emotional exhaustion are large classes (Bauer et al., 2006; Byrne, 1999; Friedman, 2000; Unterbrink et al., 2007), mechanized duties (Friedman, 2000) and heavy workload (Bauer et al., 2006; Unterbrink et al., 2007; Yang et al., 2009). Amid these conditions, teachers find themselves questioning their capabilities as professionals, but also the value of their contributions. This situation is exacerbated by counterproductive vertical hierarchy systems which undermine teachers' presence in the school structure by forcing them to constantly answer to supervisors and guardians and be subjected to constant criticism, while also being locked out of decision-making procedures and having their input minimized (Byrne, 1999; Friedman, 2000; Unterbrink et al., 2007). The combination of increased workload and high power-distance could generate role conflict, which refers to the parallel occurrence of job-related pressures, or role ambiguity, which refers to lack of clarity and

## BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

specificity when it comes to expectations, requirements and duties in the professional context, both factors positively related to burnout (Byrne, 1999, p.22).

A final potential risk factor related to the organization of school systems is the concept of change. Constant, significant changes in the tools and technologies used, but also in the methods and strategies employed require teachers to un-learn their old methods and re-learn new ones. The establishment of new didactic norms burdens teachers in terms of time consumption and effort required to remain effective while swimming in unexplored waters (Unterbrink et al., 2007; Yang et al., 2010). This process provides for the investment of significant resources, but also a certain amount of flexibility that would allow teachers to accept and implement these changes (Smylie, 1999). Lack of know-how, absence of support and guidance in adapting to change, failure to increase rewards in order for them to be equivalent to the effort invested by the teachers, but also cognitive and ideological rigidity towards change could produce role conflict and work overload which could result to emotional and physical exhaustion, intensify feelings of incompetence and lead to scarce resources and low job satisfaction, thus shaping up the profile of burnt-out professionals (Smylie, 1999).

### **Addressing the Burnout Syndrome**

Commencing the discussion on burnout prevention and treatment, it is useful to outline Friedman's three-level distinction of interventions (1999). One way to differentiate approaches is by classifying them as *direct* versus *palliative* (Friedman, 1999, p.171). Whereas the first refers to interventions targeting direct sources of burnout such as large classes, the latter focuses more on burnout symptoms, seeking to minimize their effect on teachers (Friedman, 1999, p.172). A second level of distinction is *individual* versus *organizational*. Interventions at individual level primarily focus on teachers, whereas organizational approaches propose interventions concerning the school as a system and all its subsystems and components (Friedman, 1999, p.172). A mix-matched approach comprising both direct actions and alleviating techniques could be applied on both levels. Finally, Friedman distinguishes between *prevention* and *treatment* approaches (1999, p.173), cautioning however that prevention in the form of training and cognitive behavioral supervision, albeit more effective and less costly, can only be applied to non-burnt-out professionals.

Based on the above categorization, intervention proposals can be made on a personal, interpersonal and organizational level.

### **Individual Skills**

To begin with, palliative approaches focusing on the individual could include stress management through cognitive-behavioral therapy, counseling, recreation, muscle and other relaxation exercises, adaptive skills and coping skills training, biofeedback and other therapeutic recipes which have been proven to minimize burnout symptoms by addressing feelings of exhaustion and preserving job satisfaction in order to avoid depersonalization (Awa et al., 2010; Friedman, 1999; 2000; Yang et al., 2009). Personalized interventions focusing on technical skills could be applied both preventively and palliatively. Those could include workshops to excel in teaching methods, tools, procedures and techniques; training and teaching sessions to unpack the source, nature and components of problematic student behavior; workshops to effectively intervene in order to change the classroom climate by ameliorating various aspects of the teacher-student relationship (Friedman, 2000, pp. 602-603).

### **Interpersonal Skills**

Moving to an interpersonal level, in order to respond to burnout risks deriving from lack of social and peer support, the establishment of communication skills training programs has been proposed with the aim of cultivating teamwork, respect, mutual assistance and consolidating



## **Stefanatos, Charalampos**

strong social ties (Awa et al., 2010; Friedman, 2000; Unterbrink, 2007; Yang et al., 2009). Self-help groups in accordance with the Balint model have been proposed by various academics, which could offer teachers the opportunity to voice any work-related challenges they might be facing, exchange views, receive feedback and offer solutions, with the aim of overcoming isolation, enhancing resilience and finding ways to better in-classroom relations (Bauer et al., 2006; Friedman, 2000; Unterbrink et al., 2007, p.439).

### **Organizational Skills**

Organizational reforms are also required to adequately address the burnout phenomenon. Direct actions such as reducing the number of pupils per classes (Friedman, 1999; Unterbrink et al. 2007), changing evaluation and supervision protocols (Awa et al., 2010) and attempting modifications to the curriculum (Friedman, 1999) could be accompanied by indirect interventions such as appointing school psychologists and redrawing the hierarchy structure, in order to offer teachers more freedom and control over their work, restructure their tasks to defuse pressure and clarify any ambiguities, while also replacing strict vertical structures with more horizontal leadership models, which would envision a more active participation of teachers in decision-making procedures (Awa et al., 2010; Friedman, 2000).

Such organizational interventions are also deemed necessary in a pandemic context. Zhou et al. (2020) propose that the didactic process should be modified drastically in terms of duration and timetables in order to achieve a more balanced distribution between time resources invested in online teaching and extracurricular activities. Reich et al. (2020, p.18) also point to the importance of setting boundaries between offering students as much support as possible and tending to teachers' extraordinary needs under unprecedented working conditions. Collie (2021) also proposes that leaderships more oriented toward freedom and inclusion in the decision-making process be adopted in the educational context, in order for teachers to be able to address the uncertainty arising from imminent pandemic waves.

Finally, Friedman (1999) sets out four prerequisites to achieve a healthy school environment that could operate preventively against burnout. This includes a healthy, authentic teacher-student relationship based on trust; a complete reorientation of the school culture in order to replace individuality with a sense of community and personal fulfilment; the active involvement of parents in the educational equation in order to cultivate their understanding by offering insights into the didactic process; ameliorating the managerial and leadership skills of principals in order to avoid working environments characterized by uncertainty, insecurity, low satisfaction and high power distance (Friedman, 1999, pp. 174-175).

### **Conclusion**

The purpose of this essay was to present the case of burnout in teachers, with emphasis on its causes and methods to effectively address it. Risk factors were detected on a personal, interpersonal and organizational level. Preventive but also treating interventions could be applied to the professional individually, to the academic staff as a group, but also to the school system as an organization, with the aim of increasing resources, a sense of belonging, while also reforming the leadership structure in order to bolster and upgrade relations among its subsystems.

## **REFERENCES**

- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184-190.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.

## BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human movement*, 10(2), 170-175.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15–37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.003>
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 166–175). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.010>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513>
- Reich, J., Buttner, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020). What's lost, what's left, what's next: Lessons learned from the lived experiences of teachers during the 2020 novel coronavirus pandemic. Teaching Systems Lab. *EdArchiv Preprints*, 1-28. <https://doi.org/10.35542/osf.io/8exp9>
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 59–84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.005>
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0>
- Wei, Y., Subramaniam, G., & Wang, X. (2025). The glass ceiling perception and female teacher burnout: the mediating role of work– family conflict. *Frontiers in Psychology*, 16, 1551903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1551903>
- World Health Organization. (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases#:~:text=“Burn-out>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123(11), 750-755.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749–758.



## Theoretical article

### PROFESSIONAL PROFILE OF THE MODERN TEACHER

Charalampos Stefanatos, PhD student

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

Email: [haris.stefanatos@gmail.com](mailto:haris.stefanatos@gmail.com)

#### **Abstract:**

*Teachers play a multifaceted role that extends beyond instruction to include emotional and social responsibilities. This paper explores the essential qualities of effective educators, such as subject-matter expertise, critical thinking, communication competence, empathy, adaptability, and psychological resilience. It also discusses effective classroom management, the use of technology in teaching, and the challenges posed by multicultural and inclusive classrooms. The findings indicate that while some personal attributes may be innate, most teaching competencies can be developed through targeted training and reflective practice. Enhancing these professional and interpersonal skills is vital for improving educational quality, fostering student development, and supporting the broader aims of contemporary education.*

**Key words:** teacher, communication, personality traits, classroom management, well-being

#### **Introduction**

The role of the teachers is multidimensional, as they are responsible to convey to students both knowledge and human values. However, at the same time, teachers are also human, and a part of society and of many social groups, meaning that they have to fulfill expectations and obligations from different roles. Due to the difficulty of teaching and the lack of homogeneity among students, teachers have to be open-minded, effective, dedicated and willing to care and protect their students. Developmental psychology indicate that teachers is a significant other in the course of a child's development. School teachers impact the learning experience of students, their development, and may even make a difference in what they become. Being such a big part of a child's emotional and cognitive development highlights the importance of a teacher being good at his/her job. Not all teachers however have the same impact on students, inspiring them, helping them, and making them believe in themselves. Throughout the years of research many qualities and traits have been risen for teachers.

#### **Competence in the field**

To be a good teacher requires a documented, flexible, and conceptual understanding of the educational field (Humilton & Duschi, 2017). Of course, knowledge of the field involves more than just facts, terms, and concepts. It also includes knowledge about the organization of ideas, the connections between ideas, ways of thinking and reasoning, patterns of change, and beliefs. Also, this knowledge helps teachers to use more effective ways in teaching a classroom, full of different

## **PROFESSIONAL PROFILE OF THE MODERN TEACHER**

students. Using the right learning strategies, as to reach high educational qualities among students, is a direct outcome of how a educator uses his or her knowledge of the field (Anderman & Klassen, 2016).

### **Thinking and communication skills**

Effective teachers display good reasoning skills. Among the most important reasoning skills with which teachers could guide their students, the most effective way is critical thinking. Critical thinking involves reflective and productive thinking as well as the correct evaluation of the evidence given to them. It is not easy to introduce critical thinking to young people. Many students develop the habit of passively learning and memorizing concepts, rather than thinking deeply (Sternberg & Sternberg, 2017). Critical thinking requires one to be curious to think and seek new interpretations based on the data given, and not all teachers are always willing to teach their students such a skill. But to teach someone to function and think critically requires that the teacher operate in the same light.

Also required for an educator are communication skills. For example, speaking, listening, dealing with the obstacles of verbal communication, and recognizing elements of non-verbal communication are some examples of the skills of a good teacher. Communication skills help a teacher not only in the classroom but also in communicating with students' parents. Managing and avoiding aggressive, manipulative and passive communication helps a teacher to be flexible both with demands with students and with problems that arise with parents. For a good teacher to have such skills is particularly important considering that these skills are the first to be assessed in the context of job search and training.

An important, yet often overlooked aspect of communication is non-verbal communication. The teacher often through his/her non-verbal behavior tries to encourage students to achieve a better learning outcome. The teacher through visual contact with students shows his/her love, patience, and willingness to listen. In many occasions, the appropriate expression of a teacher's face shows acceptance and understanding of the needs of each student, while his/her mobility among to the students and the way he/she stands, positively predispose the students for their more active involvement in the learning process. Proper coloring of a teacher's voice is often used to emphasize what he/she is saying or as a means of arousing interest, especially if the interest has waned. Finally, the smile and humor as formative elements of a positive atmosphere are the final elements of an effective teaching (Liakas, 2014).

### **Good practices for classroom management**

An important aspect of a good teacher is maintaining the classroom as a collaborative and task-oriented group of individuals (Emmer & Evertson, 2017). Effective teachers create and maintain an educational environment in which learning can flourish. In order to create such an environment, educators have to manage a list of strategies and functions as to introduce rules and instructions. To organize student teams, to guide students through classroom activities and to deal with negative behavior (Emmer & Evertson, 2017).

### **Personality traits of the modern teacher**

Every teacher's personality is different; however, there are some consistent traits that determine a great teacher. It is very important for teachers to be confident in themselves and their

## **Stefanatos, Charalampos**

abilities. Self-confidence during teaching means many things. It means confidence in scientific knowledge, but also self-knowledge that the way one teaches is not inferior. Self-confidence during teaching arises from the excellent knowledge of the subject one teaches, while the teaching style is purely a matter of talent and personal ability.

Empathy is an essential quality for a teacher to have, as children and adolescents are often very emotional and have to deal with situations outside the classroom, which the teacher is unaware of. It is therefore important for the teacher to be able to empathize with the emotional state of the student, even if it does not appear to be important. The teacher can help students become emotionally mature, by teaching them how to become aware, understand and process their feelings. Empathetic teachers who can put themselves in the students' shoes can help them overcome real difficulties, either with the learning process itself or issues outside the classroom. Being thoughtful and sensitive can help create a safe environment for students to grow (WGU, 2020).

Patience is another important quality of a great teacher. Students have different strengths and weaknesses and do not all learn at the same pace. Some will face difficulty with reading and grammatical rules, others with math, while for some even sitting still can prove to be a challenge. Taking into consideration the fact that public schools usually have classrooms of more than 20 students, patience can help a teacher cope with a challenging environment, as well as providing students with a positive role model (WGU, 2020).

In addition, effective teachers need to be able to adapt. That is, to work in a constantly evolving environment and adjust their teaching methods based on the age of their students, the resources available and changing curriculum, practices and requirements, always finding the best possible way to promote learning. Educators need to be able to adjust their methods and expectations depending on what works for their students. In this way they can better help each individual have a successful learning experience. In addition to students, teachers must show flexibility in their interactions with their colleagues and other professionals from the school environment (WGU, 2020).

Another important trait that makes a successful teacher stand out is the willingness for self-improvement. Educators need to constantly evaluate themselves in an objective manner with regard to their teaching methods or people-skills and strive to improve in the areas they find themselves lacking. This means constantly educating themselves, either by doing a master's degree, attending conferences to help them learn more about education, or reading books and articles about their field (WGU, 2020).

Good teachers always possess these three core qualities: knowledge, the ability to convey to students an understanding of that knowledge, and the ability to make the material interesting and relevant to students. Complementing these three is a fourth quality: good teachers have a deep-seated concern and respect for the students in the classroom. The creation of a good class requires an immense amount of work. You don't simply come up with clear explanations and examples and experiments for class off the top of your head. You don't create fair, consistent, high quality tests and homework assignments (read "learning experiences") five minutes before you hand them out. You don't figure out ways to integrate new materials and research into a class in an understandable way on the drive in one morning. You work at this sort of quality all the time. You spend time with

## **PROFESSIONAL PROFILE OF THE MODERN TEACHER**

your students so you can learn about holes in their understanding. You read and write and create to build an exciting and interesting class every day.

### **Well-being and healthy psychological skills**

Being able to manage their stress levels is a primary attempt to be achieved. Schools are stressful places. Regardless of whether one teaches in an established, well-resourced private or suburban school or in an underfunded school in an underserved community, teaching is emotional work and is inherently stressful. In part, this is the nature of being in a helping profession and serving young people in complex organizations. Healthy stress can even be beneficial, as it challenges and helps one develop. However, in many schools, healthy stress is frequently displaced by toxic stress. Toxic stress occurs when demands consistently surpass one's ability to cope. Toxic stress first manifests as decreased productivity, with more serious symptoms such as anxiety, dissociation, frustration, and, eventually, burnout following later. This leads to low performance or could even lead a teacher to quitting his/her job, which leads to instability and ultimately lowers the quality of the education (Aguilar, 2019).

The end goal, of course, is not just to keep teachers from quitting, but to meet the needs of the students. Children need passionate, effective, committed educators. Keeping one's temper sets a good role model to students and helps the educator engage in problem solving with a clear head. Teachers need to have the mental capacity to cope with the pressure that derives from unfavorable factors, such as poor motivation from the students to learn, mental strain and pressure from parents (WGU, 2020).

### **The knowledge of technology**

It is important for teachers today to have a good knowledge of technology. Educators must therefore search for new methods of instruction, new skills to apply to the classroom teaching to better meet the needs of the students. A great teacher is committed to integrating educational technology into pedagogy. The changes in the delivery of curriculum content through the use of technology has complicated the practice of teaching. Teachers might feel incompetent when they are unsure how to integrate computer skills into their curriculum, which could lead to frustration and low self-esteem when accompanied by insufficient use of technology in the classroom (Majocha, 2015). Especially through Covid-19, learning and using new technologies was crucial for both teachers and students, because many difficulties was risen for both.

### **Objectiveness and seeking motive among students**

Moreover, a great teacher needs to be objective, in order to be able to better access and understand each student and provide him/her with the best possible solution to his/her difficulties. Learning to suspend their personal bias is what is needed for teachers to present materials correctly and accurately so that their students benefit the most. An objective and understanding teacher help create the safe environment that is required for the students, in order for the learning process to take place (WGU, 2020).

It is also very important for a teacher to be able to understand a student's motives. Just as each student has a personal set of interests, so does one have a personal set of motivations. Most students, in a formal classroom, actually reconcile motivation with interest. Some, fortunately few, are driven by motivations that have nothing to do with school, but with out-of-school circles, which

## **Stefanatos, Charalampos**

make them indifferent to school events. These students are at visible risk of being cut off from school life and engaging in purely extracurricular activities. This is where the role of the charismatic teacher comes in, by managing to reintegrate the student, making him/her find interests where, until that point could find none. The charismatic teacher has a way of helping a student find motivation.

### **Multicultural classrooms**

Modern societies are composed of different races. It is well known that the classroom is a miniature of the society. This multicultural composing of a class is also an obstacle to the teachers. They have to take into consideration different socioeconomic back rounds or different learning abilities due to the language comprehension that each student have. That been said educators have to overcome these difficulties as every student to have the same chances in each educational system. This requires that teachers are free from racial discriminative opinions, to be open minded about the different status that every child has and willing to overcome difficulties that may lay on their way. Although multicultural education need more special education and knowledge as to overcome the obstacles stated before than a rather homogenous classroom. The specialist in multicultural education, James Banks (2014), made an attempt and explain some characteristics of a multicultural school and this catalog is a good start for a educator who is facing a multicultural classroom. This catalog consists of characteristics such as opinions, beliefs and actions that the school stuff employ, the analytical curriculum and educational books and corpuses.

### **Knowledge on special education**

A learning, a sensory or a neurodegenerative disability is not always in front of our eyes. Especially in young ages such disabilities are not often easy to be distinguished among the students. However, an educator is not specialized in assessing such types of disabilities, but he/she is the first person that such type of disability would come to the surface. Special education is needed in these situations but in many cases university programs offers such education for teachers. When a teacher is aware of these disabilities, it makes the procedure easier both for the child and his/her family and for the classroom environment. Nowadays, teachers have to be familiar with the procedure that it has to be executed as to help students with disabilities to have the same opportunities in learning. The research on how to teach a student with disabilities and how to manage a classroom with more than one is fruitful, and every day new data and techniques are produced. So, it is a quality that modern teachers should gain.

### **Conclusion**

In a study by Pamouktsoglou (Pedagogical Institute), which included 1500 students and 1000 teachers of all levels, during the period 2004-2006, as cited by Papanis and Gavrimis (2009), it was found that the characteristics of a good teacher can be summarized as follows, according to the views of the teachers themselves: love for the students, will, passion, appetite for work, conscious inclination, perseverance and patience to complete ones duties, self-assessment, teaching ability, communication, enthusiasm, sense of humor, and mature, complete and balanced personality and mental health.

The analysis of the qualitative elements of the same study showed that according to the students, the effective teacher has the following characteristics: to be knowledgeable of the subject a one teaches, to have humor, to be flexible, to organize the class and the time correctly, to be fair, to be

## PROFESSIONAL PROFILE OF THE MODERN TEACHER

a source of inspiration for students, to know the needs of students, to provide feedback, to show enthusiasm, to communicate the objectives, the order of the concepts of the lesson, as well as the responsibilities of the students, and finally to have good communication skills (Papanis & Gavrimis, 2009).

In conclusion, one could argue that certain personality characteristics such as honesty, diligence, etc. should be elements of the personality of each teacher, but many other characteristics can be cultivated through appropriate training and practice. The development of appropriate skills and even personality traits should be the priority of the contemporary teacher, as this will improve the way one teaches, with the ultimate objective being to achieve the goals and objectives of the educational community.

## REFERENCES

- Aguilar, E. (2019). Why It's So Important That Teachers Cultivate Their Own Resilience. <https://www.kqed.org/mindshift/53560/why-its-so-important-that-teachers-cultivate-their-own-resilience>
- Anderman, L.H., & Klassen, R.M., (2016). Being a teacher: Efficacy, emotions and inter- personal relationships in the classroom. In L. Corno & E.A. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Banks, J.A. (2014). *Introduction to multicultural education* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Emmer, E.T., & Evertson, C.M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Glotova, G. & Wilhelm A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Pocedia – Social and Behavioural Sciences*, 132, 509-514. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814032558?token=85D18C5C9EA634EF1C4E2A94510833C7B88632EA976012B4B96D0BE7F623100EB3F21DD218851F100069C0D40F65F2B3>
- Hamilton, R., & Duschl, R. (2017). Learning science. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 81– 114). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Liakas, Π. (2014). Which are the characteristics of an effective educator? <https://xenesglosses.eu/2014/06/poia-einai-ta-xarakteristika-enos-apo>
- Majocha, E. (2015). Passage through the Threshold of Technological Change. *Sense Publishers*.
- Papanis E. & Giavrimis, P. (2009). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. <http://my.aegean.gr/web/article2860.html>
- Stenberg, R.J., & Stenberg, K. (2017). *Cognitive psychology* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Cengage
- Top qualities and skills of a good teacher, available online at <https://www.wgu.edu/blog/top-qualities-skills-good-teacher2001.html>





## Theoretical article

### DIMENSIONS OF STRESS IN DIFFERENT CONTEXTS OF UNDERSTANDING

**Petros Michoglou, PhD student**

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

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

#### **Abstract:**

*The article aims to present the historically emerging concepts of stress. From the perspective of various scientific fields, the multifaceted nature of stress as a phenomenon is identified. Its theoretical understanding is important in the modern world, given its integrative nature. On this basis, the dimensions of stress are interpreted as a state that unites cognitive, affective and behavioral aspects of understanding.*

**Key words:** stress, stress models, homeostasis, general adaptation syndrome, cognitive-evaluative model.

#### **Introduction**

Understanding the physiological roots of stress is fundamental to all of modern psychology and medicine, as it is these biological mechanisms that underlie the way the body responds to challenges, threats, and changes in the environment.

As a complex phenomenon, stress has both adaptive and maladaptive dimensions. On the one hand, it provides for the mobilization of the body's resources, preparing it to cope with critical situations; on the other hand, when these mechanisms are activated for a long time or excessively, stress can lead to exhaustion and long-term negative consequences, including leading to a state of distress in which adaptation processes are disrupted and physical, emotional, and cognitive disorders occur.

#### **Genesis and evolution of stress theories**

The study of stress as a phenomenon accompanying the functioning and survival of individuals and communities is associated with specifying the characteristics of its manifestation. The emergence of the idea of stress is determined by scientific research in the field of biological and physiological sciences, but gradually this phenomenon acquires citizenship and becomes a subject of study by social and psychological sciences. In a historical aspect, the following theories are differentiated, in whose contribution the evolutionary understanding of stress is reflected.

#### **"The Internal Environment" - Claude Bernard.**

In the second half of the 19th century, the French physiologist Claude Bernard formulated the concept of the internal environment – the idea that the organism maintains a relative stability of its internal conditions despite changes in the external environment (Hoenig & Ferguson, 2014). This idea, although it does not use the term "stress", sets the framework for the later introduction of the concept of "homeostasis". Bernard viewed the organism as an open system with self-

## DIMENSIONS OF STRESS IN DIFFERENT CONTEXTS OF UNDERSTANDING

regulating mechanisms, which in the context of stress prepares the ground for the understanding that adaptation is a dynamic, continuous process of balancing and compensation.

### ***“Fight or Flight” - Walter Cannon (early 20th century).***

Cannon was the first scientist to describe physiological changes in the body as a coordinated response designed to prepare the individual for two basic behavioral strategies: confrontation (fight) or withdrawal (flight) in the presence of a threat. He studied how the sympathetic part of the autonomic nervous system activates a number of processes: acceleration of the heart rate (tachycardia) to increase blood flow to the muscles; expansion of the bronchi for optimal oxygen supply; release of glucose from the liver for quick energy; redirection of blood flow from the digestive system to large muscle groups; dilation of the pupils for improved visual perception.

Among Cannon's most significant works are "Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage" (1915), a classic monograph that presents empirical data on the body's physiological responses to emotional states, and "The Wisdom of the Body" (1932), where he formulated and developed the concept of homeostasis, closely related to the "fight or flight" theory.

### ***General Adaptation Syndrome (GAS) - Hans Selye***

Hans Selye (1907–1982) is considered one of the "fathers" of modern stress theory. At the time when Cannon was studying the body's acute reactions, Selye was turning his attention to the long-term physiological and pathological effects of stress. As early as 1936, he published a short but revolutionary article in the journal *Nature*, in which he introduced the concept of the "General Adaptation Syndrome" (GAS). Later, in the monograph "The Stress of Life" (1956), Selye systematized his ideas, distinguishing stress (a nonspecific response of the body to any demand) from distress (a harmful stress that exceeds the body's adaptive capabilities).

Selye describes the three phases of the General Adaptation Syndrome (GAS) as a universal biological response that occurs in the following sequence:

1. Alarm response - this phase is analogous to the "fight or flight" response described by Cannon, but Selye considers it only as an initial step in a broader process.
2. Resistance phase - the body seeks to adapt to the prolonged impact of the stressor; physiological systems remain activated, but at a more moderate level, in order to maintain a balance between needs and available resources; if adaptation is successful, homeostasis is restored; if not, the next phase occurs.
3. Exhaustion phase - long-term activation of stress mechanisms leads to depletion of resources, weakening of immunity, increased risk of diseases (cardiovascular, gastrointestinal, mental); symptoms of distress are observed at the mental level (anxiety, depression, emotional exhaustion, feeling of helplessness).

### ***The Person-Environment Transaction - Richard Lazarus and Susan Folkman.***

Lazarus and Folkman shifted the focus from the stimulus-response to the person-environment transaction, in which situational appraisal and coping are central processes (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) and offered a radically new perspective. Their cognitive theory of stress appraisal focuses on the way an individual interprets and evaluates a situation, rather than just the situation itself or the body's physiological response. Their theory is based on the idea that

## **Michoglou, Petros**

stress is not an automatic result of the stressor, but rather arises as a result of the interaction between the person and the environment, mediated by cognitive and emotional processes. The key definition is emblematic: stress is "a specific type of relationship between a person and the environment that is perceived to exceed his or her resources and threaten his or her well-being" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 19). Lazarus introduced the term "transactional model" to emphasize that stress is the result of a two-way dynamic – the environment influences the individual, but the individual also actively processes and evaluates information about the environment. This lays the foundation for integrating psychological defense mechanisms, motivational factors, and individual differences in coping with stressors. The main principles of the cognitive-appraisal model of stress are:

1. Transactionalism – stress is not simply an external stimulus or internal reaction, but a dynamic interaction. The individual interprets and reevaluates events; the environment changes as a result of his actions.

2. Processualism – stress develops over time: appraisals and coping strategies are updated in response to new information.

3. Individual differences – personal goals, values, experiences, beliefs about control, and efficacy influence appraisal and coping.

4. Emotions and meaning – emotions are not an epiphenomenon; they arise from the significance and valence of the situation in relation to the individual's goals (Smith & Lazarus, 1990).

Lazarus develops the thesis that psychological appraisal is a continuous process in which the individual interprets the meaning of what is happening in the context of his own goals, resources and vulnerabilities. In this sense, he views stress not as an automatic, inevitable result of the impact of a given stimulus, but as a function of the personal interpretation and the meaning that a person gives to this stimulus. The basis of this concept is the idea that every stressful situation first goes through a primary appraisal, in which a person assesses whether the event represents a threat, a challenge or is irrelevant to his well-being. If the situation is perceived as a threat or a loss, emotional and physiological reactions are activated that prepare the body for coping. Immediately after this, a secondary appraisal occurs, in which the individual analyzes the available resources for coping - personal skills, social support, material and time opportunities. It is the combination of these two levels of appraisal that determines the intensity of the stressful experience and its emotional tone. However, appraisals are not static. New information (success/failure of coping, change of context) leads to updating of the primary/secondary appraisal and, accordingly, through the mechanism of the so-called reappraisal of emotions and strategies. Lazarus and Folkman define coping as "cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands assessed as exceeding the individual's resources" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). The authors emphasize the two main directions of their model: (1) problem-focused coping - goal: change of the situation (planning, information search, negotiation, temporary structural protection of resources), occurs with high perceived controllability and (2) emotion-focused coping - goal: regulation of emotions (cognitive reformulation, acceptance, relaxation, seeking emotional support); it is more likely with low controllability or acute, unavoidable stressors. Later, they also identified the role of meaning-focused coping: maintaining

positive emotions and subjective meaning in the face of chronic stress (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000).

### **Analytical interpretation of stress models and its multi-layered nature**

In his theory of the organism as an open system with self-regulating mechanisms, Claude Bernard prepared the ground for the understanding that adaptation is a dynamic, continuous process of balancing and compensation. This perspective is fundamental to the understanding of stress responses as regulatory processes. On this basis, Walter B. Cannon, at the beginning of the 20th century, developed the concept of homeostasis and described one of the most emblematic models in the physiology of emotions – the “fight or flight” response. Cannon marked the beginning of the interdisciplinary analysis of stress and showed that the response to a threat is not simply instinctive, but a biologically programmed survival strategy. Although his model was initially criticized for its binary nature (fight or flight), later research expanded it with additional options, such as “freeze or submit”. Today, Cannon's theory is used to explain a number of reactions to acute stress situations, and its integration into medicine and psychology is the basis for further developments by H. Selye and other researchers who studied the chronic effect of stress on the body. Hans Selye's contribution was to expand W. Cannon's idea by shifting the focus from acute to chronic reactions of the body. His model is important because: (1) it emphasizes the role of the endocrine system and hormonal mechanisms in maintaining or disrupting adaptation; (2) it provides a universal "biological language" for describing reactions to different types of stressors; (3) it introduces the key distinction between eustress (positive, mobilizing stress) and distress (harmful stress), which is of fundamental importance in workplace psychology, educational psychology, and medicine. Despite his great contributions, Selye's model has been criticized for its relative simplicity and for not taking into account individual psychological factors (personality, cognitive appraisal of the situation, social support). Later models - such as the transactional model of Lazarus and Folkman - integrate these psychological aspects.

In the late 1970s and early 1980s, stress research began to move away from a purely biomedical paradigm, as the need for an explanatory model that also included psychological processes became increasingly clear. The reason is simple but conceptually significant: not all people react in the same way to the same situation. This directed the attention of psychological science to the subjective perception and appraisal of stressors. The cognitive-appraisal model of Richard Lazarus and Susan Folkman is based on Cannon's concept of "fight or flight" and Selye's general adaptation syndrome, introducing psychological mechanisms of interpretation and appraisal as central to the understanding of stress.

### **Modern Integration of Stress Models**

The concept of “Fight or Flight” by Walter Cannon (1914–1932) and the theory of the General Adaptation Syndrome by Hans Selye (1936–1974) represent two fundamental stages in the development of the science of stress. Cannon emphasized the acute, short-term reaction of the body to a threat, while Selye developed the idea of the long-term process of adaptation and its consequences. Cannon's contribution is in clarifying the physiological changes during intense emotions. In the case of acute threat, the body mobilizes energy, redirects blood flow to skeletal muscles, and increases heart rate and respiration—an adaptive model for flight or aggression.

## **Michoglou, Petros**

Cannon interpreted this as the unity of the sympathoadrenal system. The author systematizes the principles of internal stability and describes self-regulating mechanisms (e.g. glucose balance, thermoregulation) that are activated when deviations from set ranges occur, thus describing the mechanism of homeostasis (Cannon, 1932). In turn, Selye describes the famous “stress triad”: (1) hypertrophy of the adrenal cortex; (2) atrophy of the thymus/lymphatic structures; (3) gastric/intestinal ulcers – as a non-specific morphological sign of chronic biological stress. Selye systematizes the three phases: anxiety → resistance → exhaustion and later distinguishes between eustress (adaptive, stimulating) and distress (damaging), thus introducing a valuable valence differentiation of experience.

Both theories arose in different historical and scientific settings: Cannon worked at a time when physiology sought to describe the immediate mechanisms of survival, while Selye - when interest was directed at the chronic effects of stress and its relationship to disease. Cannon's model is characterized by a limited focus on acute stress and a lack of analysis of long-term effects and psychosocial factors. Although it introduces the distinction between eustress and distress, Selye's model is primarily biomedical and underestimates the role of cognitive appraisal and social support (later expanded by Lazarus and Folkman, 1984). In today's biopsychosocial models of stress, Cannon's and Selye's approaches are seen as different temporal and functional levels of the same adaptive system: Level 1 (Cannon): Immediate mobilization to cope with danger and Level 2 (Selye): Long-term regulation and consequences of prolonged exposure to stress. This integration is the basis for understanding stress in professions with high emotional and cognitive demands

## **Conclusion**

The presented models of stress reveal the evolution in its development. As a subject of research in different scientific fields, these models do not overlap, but - on the contrary - complement the clarification of this phenomenon by:

- creating a response model that is essential for understanding the body's primary defense against danger;
- adding a process model that describes how prolonged exposure to stressors alters physiological and psychological functioning;
- identifying the role of cognitive appraisal and social support in coping with stress.

This historical and theoretical legacy is crucial for understanding the phenomenon, as it shows that stress is not just a momentary reaction, but a process that can have long-term consequences for physical and mental health.

## **REFERENCES**

- Cannon, W. B. (1915). Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. New York, NY: D. Appleton (archive)
- Cannon, W. B. (1932). The wisdom of the body. New York, NY: W. W. Norton. (review)
- Hoening, M. P., & Ferguson, D. C. (2014). Homeostasis, the milieu intérieur, and the wisdom of the body. *Hormone Research in Paediatrics*, 82(5), 341–347.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.

## **DIMENSIONS OF STRESS IN DIFFERENT CONTEXTS OF UNDERSTANDING**

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGraw Hill.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383–1392.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609–637). New York, NY: Guilford.



## Theoretical article

### OCCUPATIONAL STRESS AND BURNOUT: PSYCHOLOGICAL MODELS, INTERRELATIONS, AND ORGANIZATIONAL IMPLICATIONS

Petros Michoglou, PhD student

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

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

#### **Abstract:**

*This article examines the relationship between workplace stress and burnout as key phenomena in the psychology of work and organizational health. The evolution of the concept of "burnout" is examined – from its original definition by Freudenberger to the three-dimensional model of Maslach et al., including emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal achievement. The distinctions between stress and burnout are highlighted and leading theoretical models of their relationship are analyzed. In conclusion, the need for an integrative approach to the prevention of burnout is argued, which includes organizational policies, a supportive work environment and interventions aimed at both the resources and coping skills of the individual.*

**Key words:** occupational stress; burnout; theoretical models of the stress–burnout relationship.

#### **Introduction**

In the contemporary socio-economic and cultural context, the concept of stress and its manifestations in the professional environment are gaining particular importance. The dynamics of labor relations, increasing demands for work efficiency, and continuous structural transformations in organizations create conditions for the formation of chronic tension that far exceeds the framework of the usual professional workload (Schaufeli & Taris, 2014). As a result, the phenomenon of professional burnout has emerged in the focus of work psychology and organizational behavior, viewed as a possible final phase of prolonged, ineffectively managed professional stress (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

The significance of the problem is determined by its high social and economic cost. Professional burnout is associated not only with a decrease in the individual's work capacity and productivity, but also with an increase in sick leave, staff turnover, and the risk of psychosomatic diseases (Shirom, 2003; Salvagioni et al., 2017). In 2019, the World Health Organization (WHO) included burnout in the International Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (ICD 11) as an "occupational phenomenon" (not a disease).

Workplace stress is a psychological and physiological response that occurs when the demands of the work environment exceed the adaptive resources of the individual (Lazarus & Folkman, 1984). The relationship between workplace stress and burnout is a complex, bidirectional process in which acute or chronic stressors lead to the depletion of personal and

## OCCUPATIONAL STRESS AND BURNOUT

professional resources, which in turn reinforces the perception of new stressors as more significant and more difficult to cope with (Hakanen & Bakker, 2017).

Academic interest in this relationship is also based on the need to integrate physiological and psychological models of stress, as well as their application in different professional contexts.

### **Definition and evolution of the concept of “professional burnout”**

Although the term “burnout” has become key in occupational psychology in recent decades, its conceptual roots can be traced back to the early 1970s. The American psychiatrist Herbert J. Freudenberger is considered the first to introduce the term into scientific discourse. In his 1974 publication in the *Journal of Social Issues*, he described the phenomenon observed among volunteers working in an addiction clinic in New York: “Burn-out is a state of mental and physical exhaustion caused by one's professional life” (Freudenberger, 1974, p. 159). This initial definition emphasizes emotional and physical exhaustion as a result of intense, prolonged work, especially in contexts with high emotional demands. Freudenberger described people who “burn out” as highly motivated, dedicated to their profession, but ultimately reaching a state of deep fatigue, cynicism, and reduced effectiveness.

In the following years, Christina Maslach and Susan E. Jackson systematized the concept and expanded it by developing a three-dimensional model that is still leading in research today. Maslach defined burnout as: “a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with people in some capacity” (Maslach & Jackson, 1981, p. 99).

This model identifies three interrelated dimensions: (1) Emotional Exhaustion – a feeling of emotional and physical exhaustion that makes the individual unable to continue to effectively perform his professional duties; (2) Depersonalization – the development of a cynical and distant attitude towards service recipients or customers; (3) Reduced Personal Accomplishment – a subjective feeling of reduced effectiveness and competence at work.

In subsequent studies, Maslach emphasized that burnout is the result of chronic professional stress that has not been effectively managed. As a result of the research, it is emphasized that this is a phenomenon specific to the work environment, and it is wrong to assume it is depression, despite the presence of similar symptoms.

Meta-analyses from the last two decades (Shirom, 2003) confirm that burnout is associated with a wide range of negative consequences – from poor mental health and reduced work motivation, to an increased risk of leaving work and the occurrence of physical illnesses. Salvagioni and associates in a systematic review concluded: “Burnout is associated with a wide range of physical consequences, such as cardiovascular diseases, musculoskeletal pain, prolonged fatigue, headaches, gastrointestinal issues, and respiratory problems” (Salvagioni et al., 2017, p. 125). The relationship between stress and burnout is particularly emphasized in the Job Demands–Resources (JD–R) model of Demerouti, Bakker, and associates (Demerouti et al., 2001), which suggests that high job demands in combination with insufficient job resources accelerate energy depletion and increase the risk of burnout. This model effectively unites physiological theories of stress (Cannon, Selye) and psychological approaches (Lazarus & Folkman) in an organizational context.



The academic literature is gradually establishing the notion that professional burnout is not simply a result of accumulated stress, but represents a distinct, complex syndrome with unique developmental dynamics and specific organizational and personal predictors.

**Stress and burnout: distinctions and relationships**

Although in everyday language the terms “stress” and “burnout” are often used synonymously, an important distinction is made in the scientific literature based on their definitions, development dynamics, and consequences. Classical theories of stress (Cannon, 1932; Selye, 1956) define it as a nonspecific response of the organism to any demand placed on it, regardless of the nature of the stressor. Lazarus and Folkman (1984) expand this understanding by introducing the cognitive-evaluative perspective, in which stress is experienced when the individual assesses that the demands of the situation exceed his or her coping resources.

In this sense, stress can be acute or chronic, positive (eustress) or negative (distress), and is a dynamic process that varies over time and depending on the context. In contrast, burnout is seen as the end result of prolonged, chronic exposure to stress in the work environment, especially when this stress is associated with high emotional demands and insufficient opportunities for recovery (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Maslach and Leiter emphasize that burnout develops gradually, passing through phases in which emotional exhaustion increases, detachment and cynicism increase, and the feeling of personal efficacy decreases. One of the key differences between stress and burnout lies in the reversibility of the condition. As Schaufeli notes: “Stress is a normal adaptive response and, when managed, its effects can subside relatively quickly, whereas burnout is a maladaptive end-state of chronic stress, often requiring significant time and intervention to recover” (Schaufeli, 2017, p. 30).

In other words, while stress is a process that can be interrupted by reducing the workload or improving resources, burnout is a stabilized, negative mental state that is more difficult to reverse and is associated with profound emotional and cognitive changes.

Meta-analyses show that prolonged professional stress is a significant predictor of burnout (Alarcon, 2011), and the JD–R model (Demerouti et al., 2001) explains this relationship through the mechanism of energy depletion: high demands without sufficient resources lead to constant activation of stress responses, which ultimately turn into symptoms of burnout. Empirical evidence from educational research (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2018) shows that teachers with high levels of chronic stress, caused by disciplinary problems, administrative demands, and a high workload, are significantly more likely to develop symptoms of emotional exhaustion and depersonalization – central characteristics of burnout.

Thus, stress and burnout are not identical, but they are closely related: Stress is the process of responding to the workload; Burnout is the result of this process when it is prolonged over time and not adequately managed. As summarized by Maslach and Leiter: “Burnout can be seen as the cumulative result of chronic work stress that has not been successfully managed, manifesting as exhaustion, cynicism, and reduced professional efficacy” (Maslach & Leiter 2016, p. 103).

Within contemporary psychology and organizational health, the study of the relationship between stress, workplace stress, and burnout has emerged as a key area of research due to the increasing impact of these phenomena on individual well-being and work performance.

## OCCUPATIONAL STRESS AND BURNOUT

While stress – in its etymology and conceptual development – is viewed as a response to perceived threats or challenges, burnout is a chronic condition that often results from prolonged stress exposure, especially in occupations with high emotional and cognitive demands. Maslach and Leiter emphasize that “burnout is not simply a result of occasional stressful moments at work, but the outcome of a prolonged mismatch between the person and the job” (Maslach & Leiter, 2016, p. 103). This definition clarifies that the relationship between stress and burnout is not linear, but cumulative and mediated by factors such as organizational culture, social support, and personal resources.

### **Models explaining the stress–burnout relationship**

The understanding of the relationship between stress and burnout has gone through several key theoretical stages, each of which has added a specific perspective to the explanation of this complex phenomenon. The classical biological framework (allostatic load) postulates that prolonged stress activates the HPA axis and the sympathoadrenal system; over time, allostatic load (“wear and tear”) accumulates, associated with metabolic, immune, and cardiovascular risks - a key physiological mechanism for distress and health consequences in burnout. B. McEwan describes allostatic load - cumulative “wear and tear” from chronic stress mediators; short-term - adaptive, long-term - damaging. Thus, he summarizes the protective and harmful effects of stress mediators. (NEJM, 1998)

Although Demerouti et al.’s (2001) job demands–resources model is among the most influential contemporary conceptual frameworks, it does not exist in a vacuum, but is part of a broader research tradition that includes other significant approaches. The job demands–resources (JD–R) model is based on the premise that each work context is characterized by certain demands (job demands), which require effort and can lead to psychological and physiological strain, and resources (job resources), which facilitate coping with the demands and stimulate motivation. When demands exceed available resources, a process of energy expenditure is activated, which, if sustained, leads to chronic stress and burnout.

This view finds its logical support in earlier theories, such as Hobfoll’s Conservation of Resources Theory (Hobfoll, 1989, 2001). According to this theory, people strive to acquire, preserve, and protect resources that are valuable to them - material, social, personal, or energetic. The loss of these resources, or the threat of loss, is perceived as a major source of stress, which, if chronic, can develop into burnout. The threat of resource loss causes stress, and when this process is repeated and reinforced, a spiral of resource erosion occurs, which sets the stage for burnout. As Hobfoll emphasizes: “Individuals strive to retain, protect, and build resources, and what is threatening to them is the potential or actual loss of these valued resources” (Hobfoll, 1989, p. 516). The application of COR to burnout research emphasizes that when job demands exceed available resources, a vicious cycle of loss is activated that maintains and exacerbates chronic stress, leading to burnout.

An additional analytical perspective is offered by the Person–Environment Fit Model of French, Caplan, and Harrison (1982), which emphasizes not so much the quantity of resources as the degree of fit between individual characteristics and the work environment. In this model, stress is not a product solely of external demands or internal characteristics, but arises from a mismatch between the two. This model suggests that stress and its associated negative consequences arise

## **Michoglou, Petros**

when there is a mismatch between individual abilities, needs, and values and the demands and resources that the environment offers. In the event of persistent mismatch, psychophysiological tension builds up, which can culminate in burnout. The chronic imbalance between skills, values, and needs, on the one hand, and organizational demands and capabilities, on the other, leads to persistent tension, which can ultimately manifest as burnout.

Another significant contribution in this area is Siegrist's Effort–Reward Imbalance Model (Siegrist, 1996). This approach views stress as the result of a systemic imbalance between the efforts made and the rewards received – be they material, social, or psychological.

Johannes Siegrist's model emphasizes the imbalance between the efforts an individual makes and the rewards he or she receives (material, social, or psychological). “High-cost, low-gain work conditions elicit sustained strain reactions which, in the long run, may lead to stress-related disorders” (Siegrist, 1996, p. 27). When efforts systematically exceed rewards, chronic stress occurs, which is directly linked to emotional exhaustion and cynicism – key components of burnout. The model is particularly valuable in that it links the experience of injustice and lack of recognition with chronic stress reactions which, if continued, turn into burnout. Siegrist explicitly notes that “high-cost, low-gain work conditions elicit sustained strain reactions which, in the long run, may lead to stress-related disorders” (Siegrist, 1996, p. 27).

On the other hand, Lazarus and Folkman's Transactional Model of Stress and Coping (Lazarus & Folkman, 1984) introduces a psychological mechanism into the analysis that is missing in purely resource-structural models. This model explains stress as a dynamic transaction between the individual and the environment, in which the significance of the stressor depends on cognitive appraisal and the chosen coping strategies. In the context of professional exhaustion, this model helps to understand why, under similar working conditions, some individuals develop burnout and others do not: differences in the appraisal of situations and in coping skills moderate the relationship between objective demands and the subjective experience of stress.

## **Conclusion**

When considered together, these models outline a multidimensional picture of the process in which acute stress, provoked by specific challenges, can develop into chronic strain under the influence of: (1) structural factors – such as high demands and low resources; (2) psychological judgments – such as the assessment of threat and coping resources; and (3) socio-organizational imbalances – such as the inequivalence between effort and reward. In this integrative perspective, burnout is the result not of a single mechanism, but of the interaction between several complementary processes that reinforce each other and lead to a gradual depletion of personal and professional resources.

## **REFERENCES**

- Alarcon, G. M. (2011). A metaanalysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. New York, NY: D. Appleton.

## OCCUPATIONAL STRESS AND BURNOUT

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 21(4), 472–489.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Salvagioni, D. A. J., et al. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLOS ONE*, 12(10), e0185781.
- Schaufeli, W.B. & Taris, T.W. (2014) A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: Bauer, G.F. & Hämmig, O., Eds., *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach*, Springer, Berlin, 43-68. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3>.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGrawHill.
- Shirom, A. (2003) Job-Related Burnout: A Review. In: Quick, J.C. and Tetrick, L.E., Eds., *Handbook of Occupational Health Psychology*, American Psychological Association, Washington DC, 245-264. <http://dx.doi.org/10.1037/10474-012>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort/low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>



## Theoretical article

### PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: DYNAMICS OF INFLUENCE IN THE CONTEXT OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT

Valentina Myrissa, PhD student

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

Email: [vmyrissa@yahoo.gr](mailto:vmyrissa@yahoo.gr)

#### **Abstract**

*This article examines the influence of parenting styles on students' academic achievement across different educational stages. Based on contemporary theoretical frameworks and empirical research, it is demonstrated that the authoritative parenting style is effective across all phases of school age, while the partnership-oriented style becomes particularly significant in the high school stage. The analysis highlights the links between cognitive, motivational, and social factors that interact in the learning process. In conclusion, the article emphasizes the necessity of an integrated approach that combines pedagogical support, the promotion of intrinsic motivation, and active parental involvement.*

**Key words:** academic achievement, parenting style, learning motivation, educational stages, psychosocial development

#### **Introduction**

Academic achievement is one of the most significant dimensions of the educational process and is considered a complex, multi-layered construct, including cognitive, motivational and social factors. Among the external influences determining academic behavior, parental parenting style deserves special attention. Modern research shows that it acts both as a resource for support and as a regulatory mechanism, structuring the dynamics of motivation and self-regulation of students. It is important to study the specific effects of parental styles in the context of individual educational stages, since the psychosocial development of children goes through clearly distinct phases.

#### **Parenting styles and academic achievement: empirical evidence**

There are numerous studies dedicated to analyzing the influence of parenting style on a child's academic engagement, which provide evidence that parenting styles directly influence students' motivation to learn, self-regulation, and confidence. For example:

- In elementary school, the authoritative parenting style facilitates proper motivation.
- In middle school, the authoritative parenting style, combined with a more autonomous approach to communication, supports the processes of individualization.
- In high school, the partner parenting style, based on dialogue, open discussion of goals, empathetic leadership, and stimulation of intrinsic motivation, develops overall autonomy and self-reflection. And at this educational stage, the authoritative style continues to be effective, but with a focus on: supporting autonomy; freedom in making choices; affirming dignity.

## PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

For example, a study by Castro et al. (2015) confirms the positive relationship between the authoritative style and academic success in 46 countries. Liu (2024) emphasizes that parental involvement is particularly important in the age range of 7–14, when academic self-discipline is being developed. Hassan et al. (2022) found that emotional support from parents leads to better grades and lower levels of school stress. Cross-cultural analyses show the universality of the effect of authoritative style, regardless of socioeconomic conditions. Empirical research confirms a significant relationship between parenting styles and academic achievement. Dornbusch et al. (1987) found that students with authoritative parents achieve higher grades and demonstrate greater self-discipline. Similarly, Steinberg et al. (1992) indicated that authoritative style is associated with better academic engagement, motivation, and fewer behavioral problems. Explanatory models are rooted in the idea that parenting style shapes the conditions for the development of intrinsic motivation, self-monitoring, and responsibility. According to Grolnick & Ryan (1989), parental behavior that promotes autonomy leads to increased intrinsic motivation in the child, which in turn increases academic performance. Bronfenbrenner's (1979) systemic ecological model also emphasizes the influence of the family microenvironment on the development and academic functioning of the child. In this context, parental support, involvement, and communication form the basic resources for effective self-regulation and academic goal-setting. A more recent study by Castro et al. (2015), conducted in 16 countries, found that parental involvement is a strong predictor of academic success, regardless of cultural context. In particular, support for learning at home, expectations of success, and communication between parents and teachers increase academic motivation and performance.

The discussed scientific research on the impact of parenting styles undoubtedly argues that they not only create a framework for socialization and development, but also profoundly influence the cognitive and motivational side of academic behavior. In this case, however, it is particularly important to highlight the importance of the applied parenting style on academic success in the specific educational stages of the school age.

### **Academic achievement and psychosocial characteristics across educational stages**

As is known, the psychosocial development of children goes through clearly defined phases, corresponding to the educational stages – primary, lower secondary and upper secondary. Each of these phases is characterized by specific cognitive, emotional and social needs that influence the way the student perceives, processes and reacts to educational information. For example:

- During the primary educational stage (7–10 years), dependence on parental and teacher support, the pursuit of security and routine activities dominate. The formation of learning motivation is established through the development of the cognitive ability for attention, behavioral skills for planning and goal setting. Learning is a motivational-externalized process, based primarily on external motivation. Research shows that interventions targeting emotional intelligence among teachers lead to significant increases in academic performance (Pozo Rico & Sandoval, 2020)

- During the lower secondary stage of education (11–14 years), students develop an academic self-concept and self-esteem. Connections with friends, identity, comparisons, and social standards emerge. A longitudinal study of 745–1420 students (grades 5–8) shows that

## Myrissa, Valentina

mastery and achievement orientations decrease over time, but remain predictors of academic success. Additionally, autonomous motivation (mastery goals) appears to be more related to subject-specific behavior and evaluations, which is an expression of the dynamics of motivational engagement in the direction from extrinsic to intrinsic motivation (Chanal et al., 2020)

- Within the upper secondary education stage (15–19 years), which coincides in age with the need for identity formation, autonomy and orientation towards long-term life goals, research by Wu et al. (2022) links sustainable intrinsic motivation with the achieved level of mastery of characteristic skills (grit), as well as with the need for knowledge and growth mindset, especially with high performance in mathematics, science and English. In the unfolding transition to puberty (Torvik et al., 2021) early physical maturity is associated with higher test scores, but motivation remains a key mediator.

The cited studies emphasize the understanding that academic success in different educational levels is formed, on the one hand, under the influence of the dynamics from extrinsic to intrinsic motivation, and on the other hand, is strongly influenced by factors such as parental support, school climate, and social interaction with peers and adults (Table 1).

*Table 1. Characteristics of academic success by educational level*

| Educational level            | Psychosocial characteristics and dynamics     | Academic needs                                                                   | Appropriate Parenting Style            |
|------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Primary education            | Need for security and emotional support       | Building basic learning motivation. (EI interventions)                           | Authoritative                          |
| Lower secondary education    | Formation of self-esteem and belonging        | Support for self-regulation and social adaptation in coping with social pressure | Authoritative, with increased autonomy |
| High school education degree | Development of personal autonomy and identity | Goal orientation, preparation for maturity                                       | Partner, with an autonomous approach   |

In summary of the review of the formation and development of academic success, in the context of the three educational levels and the role of parenting style in supporting the child's academic behavior, the following expert positions are advocated with particular importance among researchers:

- 1) In the initial stage of education, the application of socio-emotional strategies (such as emotional intelligence) in teaching favors the early integration of students, increases academic achievement and motivational engagement, and optimizes the development of individual personal potential. (Pozo Rico & Sandoval, 2020)

- 2) In the junior high school stage of education, academic goals (performance/mastery) seem to have a more documentary nature, but it also remains related to the development of

## PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

motivation from extrinsic to intrinsic, which increases students' academic performance (Scherrer et al., 2020)

3) In the high school stage of education, the integration of personality factors and growth mindset predicts academic behavior and achievement (Wu et al., 2022), and upon entering puberty, motivation plays a mediating role from biological maturity (Martin & Steinbeck, 2016) In this phase, students affirm their identity, orient themselves towards future life and professional goals. Autonomy, self-regulation and self-awareness increase (Scherrer et al., 2025) - the sustainability of academic habits becomes stable and predictable.

4) The influence of parenting style has its connections with the specifics of psychosocial development of students at different educational levels.

### **Parenting style and academic achievement: towards an integrative perspective**

Academic achievement cannot be reduced solely to academic results or test scores, but should be interpreted in the context of the interaction between personal motivation, social support and educational environment. The dependencies highlighted for parenting style, in relation to the construct “academic achievement” serve to formulate the following key effects of parenting style on the child’s functional perspective on academic achievement:

1) Academic achievement should be conceptualized as a multidimensional phenomenon in which the student’s cognitive abilities are inextricably linked to personal qualities such as self-regulation, resilience, intrinsic motivation, as well as the social ecosystem in which the student is situated. This means that even in the presence of high cognitive resources, the lack of support from parents or the absence of an emotionally secure environment can hinder learning. Therefore, sustainable academic progress requires synchronization of internal psychological resources with external social influences, including parenting style.

2) Intrinsic motivation stands out as a key driver of sustained, deep learning and, because of this, is the strongest predictor of long-term engagement and satisfaction with learning. According to self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), intrinsic motivation arises when the needs for autonomy, competence, and belonging are satisfied. Success is not a consequence of external pressure, but of an internally meaningful desire for development. Therefore, intrinsic motivation should be perceived as a goal of educational practice, not its side effect. The implementation of approaches that support autonomy, competence, and social belonging increase students' self-esteem, their engagement in learning activities, and hence their academic achievements.

3) Parenting style is a powerful regulatory factor that structures the dynamics in the family environment. The authoritative style, combining warmth and control, has a consistent positive relationship with academic performance across multiple cultural contexts (Steinberg et al., 1992; Castro et al., 2015). The use of the authoritative parenting style promotes high levels of academic motivation, self-control, responsibility, and child engagement in the learning process (Steinberg et al., 1992; Castro et al., 2015). This style creates a sense of security and predictability, while supporting the child’s autonomy. It is important that pedagogical interventions include strategies for engaging parents, building partnerships between school and family, and increasing parental reflection on the parenting style being practiced. Such initiatives can significantly increase the



## Myrissa, Valentina

effectiveness of education, in the context of an individualized approach to developing the academic potential of each student.

4) The ecological model (Bronfenbrenner, 1979) emphasizes that student success is determined by a network of interacting factors – family, school, community. Therefore, strategies to improve academic achievement should be systemic and multi-level, including family support, school climate, and community resources. This highlights the need for educational support policies that are designed integratively with parent training programs, school climate, and psychosocial support.

5) Recent research has shown that interventions based on motivational theories (Deci & Ryan, 2012; Dweck, 2006) are effective in increasing achievement. Growth mindset programs emphasize the need for a supportive pedagogical environment that promotes learning not as an obligation but as an opportunity for development. Therefore, motivational interventions based on concepts such as growth mindset, intrinsic motivation, and effort as a path to achievement have a significant effect on student performance. Targeting these programs to different educational contexts would contribute to responding to the needs of children from different social groups.

### Conclusion

This theoretical overview showed that parental style and learning motivation are interdependent factors that significantly affect the academic behavior and achievements of school-age children. Academic success is a multi-layered construct shaped by internal cognitive and motivational resources, as well as socio-environmental influences, with parental style playing a key regulatory role. Understanding its importance calls for an integrative approach that combines pedagogical support, motivational strategies, and parental involvement as a framework for both academic success and the holistic development of the student.

### REFERENCES

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, J. F., et al. (2015). Parenting styles and academic achievement: A meta-analytic review.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244–1257.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.
- Hassan, A., Hussain, S., & Khalid, A. (2022). Parental emotional support and academic outcomes in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94, 184–196.
- Liu, Y. (2024). Parental involvement and academic achievement: Evidence from early adolescence. *International Journal of Educational Research*, 123, 102228.
- Martin, A., & Steinbeck, K. (2016). The role of puberty in student achievement. *Adolescent Research Review*, 1(4), 283–295.

## PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a curriculum for adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 3076.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.
- Scherrer, V., Preckel, F., & Schmidt, I. (2020). Development of achievement goals in secondary school: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 77*, 101815.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266–1281.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2014). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Instruction, 33*, 1–10.
- Torvik, F. A., Rognmo, K., Ask, H., & Røysamb, E. (2021). Early pubertal timing and academic achievement: The mediating role of motivation. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(3), 467–480.
- Wu, X., Liu, Y., & Zhang, J. (2022). Grit, growth mindset, and academic achievement among high school students. *Learning and Individual Differences, 95*, 102123.
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., ... & Dweck, C. S. (2019). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 495–516.



## Theoretical article

### FAMILY DYNAMICS FOR THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION OF ADOLESCENTS

Valentina Myrissa, PhD student

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

Email: [vmyrissa@yahoo.gr](mailto:vmyrissa@yahoo.gr)

#### **Abstract:**

*This paper focuses on the dimensions of family status in psychological theories. The presented models reveal a new approach to the family as a static structure and emphasize its dynamic nature. Concepts for a procedural understanding of the family are affirmed and their projections on the psychosocial and academic adaptation of adolescents are analyzed.*

**Key words** family status, family dynamics, roles and relationships, child development.

#### **Introduction**

Psychological theories of the family emerged and became institutionalized in the second half of the 20th century, in the context of growing concern about the emotional and behavioral problems of children and adolescents, as well as in response to structural tensions within the family unit (divorce, conflict, rigid role models, impaired communication). In contrast to early psychodynamic approaches, which considered the individual in isolation and emphasized internal conflicts, repressed desires, and interpersonal projections, new psychological theories began to place the family as a whole at the center of analysis and therapeutic intervention. These models draw on the psychoanalytic tradition, but rethink it in the direction of a systemic, behavioral, and neurobiologically oriented understanding that is interested not only in the inner world, but also in the visible, repeatable patterns of interaction in the family context. Their analysis differentiates the dimensions of family functioning in several directions.

#### **1) Murray Bowen and the family system as an emotional unit**

Bowen's family systems theory proposes a paradigm shift: the family is not simply a social group of individuals with different personalities, but an emotional whole in which each member is functionally and emotionally connected to the others. The theory assumes that the discomfort experienced is not an individual experience, but a systemic dynamic that circulates between members and accumulates in specific roles (e.g., "peacemaker child," "rebel son," etc.). A key innovation here is the understanding that anxiety and emotional reactivity can be transmissible, passing through generations through patterns of upbringing, trauma, invisible loyalties, and unspoken expectations. In this way, family history becomes an emotional memory that influences the healthy functioning and identity of the child, the choice of a partner, and behavior in conflict.

## **FAMILY DYNAMICS FOR THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION OF ADOLESCENTS**

The formulated theoretical model brings a decisive turn in psychotherapeutic thought: from a focus on the internal psychodynamics of the individual to an understanding of the individual in the context of his family system. In Bowen's own words, "the family is an emotional unit, and the interplay of anxiety, closeness, and reactivity is shaped not by the content of relationships, but by the structure that governs them" (Bowen, 1978, p. 63). The author emphasizes that this structure is not necessarily visible or consciously managed - it manifests itself through repetitive patterns, emotional automatisms, and hereditary schemes that are transmitted from generation to generation. Central to Bowen's system is the concept of "self differentiation" - the degree to which an individual is able to distinguish their own thoughts from their feelings, as well as maintain their autonomy in the face of emotional pressure from the family. Bowen specifies that differentiation of self is a state of psychological maturity in which an individual is able to clearly distinguish between thoughts and feelings while holding onto their sense of Self (Bowen Center for the Study of the Family). For Bowen, this ability is not just a personality characteristic, but a systemic position - a degree of internal stability that determines whether a person will react impulsively in a conflict, merge with others or maintain his integrity. Individuals with low differentiation often fall into emotional fusion with their loved ones: they accept other people's feelings as their own, act under the influence of family pressure, lose direction outside the family system. Highly differentiated individuals, on the contrary, are able to love without being absorbed; to commit without losing themselves. Bowen also develops the idea that anxiety, as well as the level of differentiation, is transmitted across generations. This is not just a matter of behavior, but of emotional predisposition, embedded in scripts, unconscious roles, invisible family agreements.

The family system, in this sense, functions as an emotional archive in which untreated conflicts, traumas and addictions accumulate and resonate in subsequent generations. Bowen emphasizes that the child's symptoms are often a systemic manifestation of tensions that are rooted in broader family dynamics, sometimes going back generations. Bowen offers a new language for understanding the family - not as a field of blame, but as an emotional reality in which each person is involved and from which they draw strength or suffering. Most importantly, through the concept of differentiation, he introduces a measure of personal maturity that is both psychological and relational - an indicator not only of self-reflection but also of the capacity for healthy, autonomous relationships.

### ***2) Salvador Minuchin and the structure of the family***

Structural family therapy, developed by Salvador Minuchin, introduces a systematic and therapeutically applicable framework that analyzes the family through the concepts of subsystems (e.g. parental, child), boundaries (clear, diffuse, rigid), and hierarchies. Minuchin assumes that dysfunctions are not the result of "bad" people, but of ineffective structures – overly close or, on the contrary, alienated parent-child relationships, broken hierarchies in which a child plays the role of a spouse, or a grandmother – of a parent. Minuchin combines clinical observation and cultural sensitivity – especially towards families in marginalized contexts (ethnic, migrant, poverty). The model he created rearranges the internal organization of the family, treating it as a living system of boundaries, subsystems, and role hierarchies. Minuchin insists that family structure is crucial for the adaptive functioning of all members in the family community. By "structure" he means not

## **Myrissa, Valentina**

the institutional or legal form, but the invisible logic of interaction, communication and power, which is formed in everyday life. "The individual is embedded in the family; the family is embedded in the culture" (Minuchin, 1974, p. 81). Central concepts in Minuchin's model are:

- subsystems - most often parental, child and sometimes - intergenerational, with each subsystem having its own functions and its own internal rules;
- boundaries between subsystems, which can be: clear (functional autonomy); diffuse (cohesion, excessive intervention); rigid (alienation, emotional withdrawal).
- hierarchy - a healthy family implies a stable but flexible hierarchy in which parents exercise leadership, without authoritarianism or fusion with children.

Minuchin emphasizes that problems in a child often arise not from his personal deficits, but from violated boundaries between subsystems. For example, when a child becomes an "ally" of one parent against the other, the basic hierarchical logic is destroyed and so-called coalitional substitution occurs - a common cause of anxiety, hyperactivity, or teenage rebellion.

### ***3) Patricia Crittenden and the Dynamic Attachment Model (DMM)***

Attachment models, which were formulated by John Bowlby in the early 1950s and 1960s, were supplemented in the 1980s and 1990s by Patricia Crittenden, who created the Dynamic Maturational Model (DMM) - a conceptual framework in which attachment is not just a style, but a survival strategy formed in the context of danger, uncertainty and culturally conditioned parental reactions. This places the model at the center of contemporary child and family psychology, especially in cases of trauma and neglect; parental violence; chronic stress; cultural inadequacy of care. DMM is one of the few models that integrates neuroscience (biochemical mechanisms of stress), cultural anthropology (different social models of parenting), clinical psychology (therapeutic diagnostics and work with children at risk). Research shows that attachment is modified throughout life – it is not a fixed “prediction”, but a flexible system that can be renewed, especially in the presence of a safe and stable environment. Crittenden argues that attachment should not be thought of only in terms of “secure”/“insecure” categories, but in the adaptive logic of specific strategies that respond to the way in which the parent responds to the needs of the children. The strategies are divided into:

- type A – suppression of negative emotions to avoid rejection;
- type C – hyperemotional expression to attract attention or control;
- complex combinations – later in life, especially in the case of trauma or neglect.

Crittenden emphasizes that these strategies are intelligent and evolutionarily valid responses in which the child optimizes his chances of safety, even at the cost of maladaptiveness in other respects, that is: the child is not dysfunctional, but a “survivor” (Crittenden, 2016). Crittenden has given attachment theory a second evolutionary wave. She shows that even in toxic and threatening environments, children do not simply “suffer” but develop functional, if sometimes limited, coping strategies. Her theory has become the basis for forensic assessment in cases of abuse, for working with adoptions, separations, traumatic relationships—anywhere that requires not accusation but an understanding of the adaptive logic of the child’s behavior.

The approaches reviewed reflect a conceptual shift in the psychological dimensions of family status. Despite differences in theoretical basis and focus (emotional connectedness, structure, neural strategies), the three approaches share the same fundamental intuition: that

## **FAMILY DYNAMICS FOR THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION OF ADOLESCENTS**

psychological difficulties rarely arise in a vacuum and almost always must be understood in the context of the relational environment in which they were formed. These approaches replace individual diagnosis with a procedural understanding of the family. In this sense, the psychological perspective on family status primarily emphasizes the interaction within the system, rather than the status of the individual member.

Thus, in the second half of the 20th century, a new psychological horizon was formed, in which family status was thought of as a living network of roles, stories, anxieties and adaptive strategies – a field not only of suffering, but also of possible transformation. The family was no longer seen as a setting, but as the main stage of psychic development – a place where not only notions of love, boundaries, belonging, autonomy, but also strategies for coping, for closeness, for protection, i.e. – the status belonging to the family system were formed.

That is why psychological approaches to understanding family status began to replace the language of pathology with the language of dynamics. In this new language:

- “weak boundaries” are not a defect, but a possible response to an anxious parenting style;
- “aggressive behavior” of a child is not an indicator of deviation, but an attempt to create structure in a chaotic family environment;
- “suppression of emotions” is not a neurosis, but a strategy for avoiding rejection (type A strategy in the DMM model).

Psychological approaches begin to perceive family status not as a static object, but as a process, as a dynamic network of relationships, roles, transmissions and stories, in which:

- anxiety circulates and modulates – it is transmitted through generations, manifests itself through symptoms, creates stable configurations;
- roles are fixed, renegotiated or shifted – for example, “mother-ally”, “child-mediator”, “father-absent”;
- stories (explicit and unspoken) – convey ideas about goodness, pain, guilt, duty, which organize the members’ perception of themselves and others.

By considering the family not simply as a framework around the problem, but as the field in which this problem lives, breathes, transforms and ultimately – is treated, psychological approaches to family and family status unlock the potential for evolution – both within the framework of social reality and in the cultural understanding of family status as a dynamic resource, not as a fixed identity. Marital status ceases to be a “source of pain” or an “environment of guilt,” and becomes a context for adaptation, negotiation, and development—a place where relational difficulty can become a resource for personal and collective change.

In its transformed role from a static structure to a dynamic network of relationships, marital status also asserts itself as a key psychosocial resource for the child’s educational development. It is not just about providing material support or keeping up with household chores, but about creating an environment in which cognitive, emotional, and motivational development are inextricably intertwined. Research shows that:

- a high degree of differentiation in the family (according to Bowen) supports the development of self-regulation and autonomous learning motivation in the child;

## **Myrissa, Valentina**

- clear boundaries and functional parental subsystems (according to Minuchin) create predictability, security and a stable learning rhythm;
- attachment strategies (according to DMM) directly influence academic engagement, coping with academic stress and social adaptation at school.

The status of the individual in the family, understood as an emotional and relational core, forms the primary environment in which the child develops his attitude towards knowledge, his self-esteem as a student and his willingness to take on effort and responsibility. In this sense, the child's mental health and educational functioning cannot be separated - they are two sides of the same relational experience, which begins and is modeled within the family.

Therefore, the thesis that the family brings a dynamic resource to the child's life is confirmed by a number of serious empirical studies that show direct and indirect links between family dynamics, family status, and the academic achievements of children and adolescents. These studies give empirical density to what theorists such as Bowen, Minuchin, and Crittenden formulate as the internal logic of the family – an environment in which not only emotions are calibrated, but also the effort, motivation, concentration, and self-reflection, so important in the learning process. Evidence in this direction is Bowen's concept of "self-differentiation" (the ability of an individual to distinguish his own thoughts from feelings and to resist the emotional pressure from the environment), which has a clear impact on the way children and adolescents do in school. Studies such as that of Józefczyk (2023) show that a high degree of personality differentiation (in the context of Bowen's family systems theory) is associated not only with better mental health, but also with a more mature approach to social and academic demands. Individuals with a clear sense of "I", who can balance emotional autonomy and connectedness, demonstrate greater resilience in academic and social environments. The work of Zhao et al. (2022) further emphasizes the importance of quality family relationships – warmth, trust, support, as well as balanced control and autonomy – for the academic engagement and social adaptation of adolescents. Such conditions create emotional security that supports children's ability to concentrate, build positive relationships at school and maintain motivation to learn.

Consistent with these findings, a number of other studies confirm that children raised in stable and supportive family environments are significantly more likely to demonstrate regular school attendance, academic achievement and activity in extracurricular activities. Chen et al. (2023) noted that harmonious parent-child relationships promote learning motivation and the development of positive habits. Similarly, Guo (2025) emphasized the role of parents' emotional availability as a key factor in students' learning engagement. In contrast, students exposed to frequent family conflicts, rigid role expectations, or emotional isolation are more likely to have difficulties in learning and educational integration.

In other words, when the family functions as a field for learning self-reflection and psycho-emotional differentiation, this becomes the basis for academic autonomy and internal stability of the student. Research on family structure – including those that examine the influence of parental hierarchy, the two-parent model and family breakdown – shows that a stable family configuration can have a protective effect on academic development. For example, the presence of clearly distributed parental roles, as Minuchin suggests, or at least stable and consistent caregiving, even in single-parent families, helps the child to build confidence, regularity and expectation of success.

## **FAMILY DYNAMICS FOR THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC ADAPTATION OF ADOLESCENTS**

Studies have noted that children living in stable and supportive families are significantly more likely to demonstrate good school attendance, high grades and participation in extracurricular activities, in contrast to their peers who face frequent family conflict, rigid roles or isolation.

### **Conclusion**

The aforementioned empirical studies consistently emphasize the central role of family dynamics in the psychosocial and academic adaptation of adolescents. A high degree of differentiation, emotional accessibility, and mutual trust in the family stand out as significant predictors of internal resilience, learning motivation, and social competence. These results emphasize the need for interdisciplinary approaches to supporting child development that include the family as an active partner. Analytical attention to the family context remains key to understanding the mechanisms through which favorable educational and psychological trajectories are formed and maintained. All these results lead to one important generalization: the family is not an external factor to education, but the core in which the student is shaped as a person. It creates that internal field of emotional regulation, support, role orientations, and expectations through which the child not only masters the learning material, but also builds an attitude towards knowledge, himself, and the future. The family does not simply "facilitate" education - it embodies it in relational actions, in conversations, in structuring the day on a personal and academic level, in the sense of meaning in the effort.

### **REFERENCES**

- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*.  
Bowen, M. (1998). *The Study of the Family*.  
Bowen Center for the Study of the Family, <https://www.thebowencenter.org/core-concepts-diagrams>  
Chen, N., et al. (2023). The influence of parent–child relationships on the learning motivation and habits of college students. *PLOS ONE*.  
Crittenden, P. (2016). *Raising Parents: Attachment, Parenting, and Child Safety* (2nd ed.). London; New York: Routledge. pp. 65 (Kindle edition).  
Guo, S. (2025). Parental involvement and student engagement: Exploring the emotional pathways. *BMC Psychology* (forthcoming).  
Józefczyk, A. (2023). *Multigenerational transmission of differentiation of self*. *Journal of Marital and Family Therapy*.  
Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.





## Theoretical article

### SYMPTOMATOLOGY AND TREATMENT OF CHILDREN WITH BIPOLAR DISORDER

**Valentina Myrissa, Ph.D. student\***

**South-West University „Neofit Rilski“ Blagoevgrad, Bulgaria**

email: [vmyrissa@yahoo.gr](mailto:vmyrissa@yahoo.gr)

#### **Abstract:**

*The topic of the article is the symptomatology and management of children with bipolar disorder. At the beginning, the characteristics of bipolar disorder are described and the intense swings in mood are emphasized; from excessive joy and energy (manic phase) to the phase of depression (Oud et al., 2016). Afterwards are referred statistics from surveys about the incidence of bipolar disorder and the occurrence of symptoms in people of all ages. According to the article, these symptoms lead to the diagnosis of bipolar disorder, whereas the etiology is related to many factors (De la Serna et al., 2016). Subsequently, the article focuses on students with bipolar disorder and describes how the symptoms are manifested in the school-in and out of the classroom-as well as in what ways the school unit can manage students with bipolar disorder. What is emphasized as a necessary factor in the management of students with bipolar disorder is the collaboration between students, families and school staff (Carlson, 2005).*

**Key words:** bipolar disorder, symptomatology, school environment, symptom management

#### **Introduction**

Bipolar Disorder is a serious mental illness in which shared emotions become intense and often unpredictably magnified. People with bipolar disorder can quickly turn their mood from extreme joy, energy, and clarity of mind to sadness, fatigue, and confusion. These changes can overwhelm the person to such an extent situation that they are driven even to the suicide. All people with bipolar disorder experience manic episodes, that is, unusually high or irritable moods that last at least a week and affect their functioning, but not all are depressed (APA, 2024). It often takes a chronic course with recurrent manic, hypomanic, depressive and mixed episodes (Oud et al., 2016). In the past and for about a century, it was called manic depression, but now the term Bipolar Disorder (BD) has been established. In children bipolar disorder can present differently compared to adults, often with rapid mood swings, irritability, and behavioral problems. These symptoms can be challenging to distinguish from other childhood disorders such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder or conduct disorders (Olson & Pacheco, 2005).

Bipolar Disorder is a very common mental illness from which the patient suffers throughout his life (Hilty, Brady, & Hales, 1999). Bipolar disorder affects about 1-2% of the population globally. The disorder often starts in late adolescence or early adulthood, though it can occur at any age (Grande et al., 2016). According to a 2006 survey, the rate of diagnosis of bipolar disorder in children and adolescents has been continuously increasing in the US over the last decade (Youngstorm et al., 2006). Also, according to the same survey, approximately 4% of adults and 6% of children and adolescents will experience some form of bipolar disorder at some point. As reported by De la Serna et al. (2016), bipolar disorder affects 0.6–2.4% of the general population and 1.2% of children and adolescents.

The disorder appeared before the age of 19 in 20% of cases (Haugaard, 2004). It is clear that bipolar disorder is characterized by recurrent episodes. According to research, in groups receiving medication, they demonstrate significant episodes of mania or depression with 1-4 year relapse rates ranging from 40% to 60%, and 4-5 year relapse rates from 60% to 85% (Gitlin & Miklowitz, 2017). As Hirneth, Hazell, Hanstock, & Lewin (2015) report, according to the American Psychiatric Association (2010) and Mitchell & Malhi (2004), it is generally accepted that the onset of symptoms of Bipolar Disorder peaks towards middle and late adolescence, while according to Carlson and Meyer (2006) and Kowatch et al. (2005) Bipolar Disorder can also occur in children, but its diagnosis is not certain. Research in the literature, according to Hirneth et al. (2015), in children and adolescents have shown that individuals with Bipolar Disorder tend to be boys, with at least one episode in their history, past functional disability, medication administration, and prolonged episodes of mixed mood, suicidal ideation, psychotic symptoms, and suicide attempts.

### **Causes – Diagnosis**

Bipolar Disorder is a multifactorial disorder, and often the diagnosis comes years after the peak of symptoms. Comorbidity is also common (Hilty et al., 1999). It clearly has a genetic basis, but this is not precisely defined. The heritability of the disorder was estimated between 56 and 93%, and the genetic component was considered one of the most important risk factors for developing the disorder. The risk of Bipolar Disorder in the offspring of patients is approximately 4 to 5% when one parent is affected, increasing to 14–35.8% if both parents are diagnosed with Bipolar Disorder (De la Serna et al., 2016). But the environmental factors are the ones that will lead to the expression, or not, of responsible genes, something that cannot be determined if and at what age it happens (Youngstrom et al., 2006). Particularly in children, it appears that sexual abuse and maltreatment from the family environment can increase the likelihood of developing Bipolar Disorder (Haugaard, 2004).

### **Students with Bipolar Disorder**

Bipolar Disorder (or manic depression) is a mental illness characterized by extreme changes in a person's mood, extreme energy, and inability to function. The symptomatology of the disorder to the students can significantly affect their school performance and social relationships (Grier et al., 2007). Here are some of the main symptoms that may be observed:

- Symptoms of Mania: During a manic phase, students may exhibit excessive euphoria or intense happiness; they may seem overly happy or excited for no particular reason (Killu & Crundwell, R. 2008). Another symptom is the excessive energy they show and they have trouble sitting or staying still. Furthermore, they have reduced need for sleep and they may sleep only a few hours without feeling tired. They have rapid speech and thoughts and they talk quickly and change the topic of conversation abruptly. Also, they show increased self-confidence; they may have too much faith in their abilities and take too many risks. Last but not least students with bipolar disorder express impulsive behavior and they may take rash actions without thinking about the consequences (Bernadka, 2013; Pedersen, 2019).

- Symptoms of Depression: During a depressive phase, students with bipolar disorder may experience intense sadness or despair and appear sad or depressed for long periods of time. In addition, they find it difficult to participate in activities either because of a lack of energy that causes fatigue or because they have lost their interest even in activities that they used to enjoy. But even when they are focused on something they are dealing with, they have difficulty in concentration and find it difficult to follow instructions. Also, students with bipolar disorder show disturbances in their

sleep - they sleep too much or too little -, they have significant changes in their appetite as well as self-destructive thoughts that in severe cases may even have suicidal tendencies (Geller & Luby, 1997; Lima, 2004).

### **Students with Bipolar Disorder in the class**

Students with bipolar disorder may exhibit specific behaviors and challenges in the classroom, related to switching between the manic and depressive phases of the disorder (Pedersen, 2019). More specifically:

During the Manic Phase, students exhibit Hyperactivity and Distracted Attention and may have difficulty staying calm and focused in class. They are impulsive and may take unpredictable actions without thinking of the consequences, may talk constantly and interrupt the teacher or classmates, while lack of sleep may worsen their hyperactivity and restlessness (Killu & Crundwell, R. 2008; Gilbert et al. 2009).

During the Depressive Phase, students with bipolar disorder may appear tired and have difficulty participating in classroom activities and lack of interest in lessons and school activities that previously have interested them. They may also avoid interacting with their classmates and prefer to be alone while having a negative self-image and increased anxiety (Carlson, 2005).

In general, the picture of students with bipolar disorder is characterized by the symptoms of their disorder. Their school performance may be erratic, with periods of high productivity alternating with periods of low performance. Their relationships with classmates can be turbulent due to mood swings, causing either conflict or isolation (Pedersen, 2019). They usually need extra support from teachers and school staff to manage mood swings and stay focused (Olson & Pacheco, 2005; Papolos & Papolos, 2008).

Educators' understanding of these behaviors is crucial to create a supportive classroom environment that allows students with bipolar disorder to succeed academically and socially (Papolos & Papolos, 2008).

### **Coping with students with bipolar disorder**

Dealing with students with bipolar disorder requires collaboration between parents, teachers and health professionals (Carlson, 2005), and some key strategies and tips to support these students need to be followed:

- School teachers and parents need to be educated and informed about bipolar disorder and its symptoms. And students without bipolar disorder can learn about diversity and in order to understand the diversity of their classmates. With proper training in order to cultivate awareness they will avoid stigmatizing peers and enhance the encouraging role they can play (Kruse & Oswal, 2018).
- A Special Educational Plan needs to be formulated for students with bipolar disorder with analytical program adaptation, adjustments to teaching, assessment and assignments that may be necessary. Additionally, frequent breaks and a quiet space for students to calm down can help (Killu & Crundwell, 2008).
- It is necessary to collaborate with health professionals - psychologists, psychiatrists, counselors - who will offer continuous monitoring and treatments, such as medication and psychotherapy as well as emotional support (Olson & Pacheco, 2005; Gilbert et al., 2009).
- It would greatly help students with bipolar disorder to develop daily strategies such as maintaining a consistent and predictable daily routine, teaching relaxation and stress management

techniques, and encouraging positive behaviors with rewards and incentives (Olson & Pacheco, 2005).

- Students with bipolar disorder need support and sympathy. For this reason it would help to provide a safe space for students to talk about their feelings and thus cultivate their self-esteem and self-regulation (Grier et al., 2007).

- Dealing with students with bipolar disorder requires teamwork. It is necessary to create a team that will include teachers, parents and health professionals to support the student. This support group must work closely and effectively and in frequent meetings the progress of these students should be evaluated in order to make the necessary adjustments (Kruse & Oswal, 2018).

## Conclusion

In conclusion, bipolar disorder in students presents a multifaceted challenge that requires comprehensive understanding and proactive support (Pedersen, 2019). The extreme mood swings associated with bipolar disorder can significantly disrupt academic performance, social relationships, and overall quality of life (Bernadka, 2013). Early diagnosis and tailored treatment, including medication and psychotherapy, are crucial for managing the disorder. Schools play a vital role in providing necessary accommodations and fostering a supportive environment to help students navigate their academic and personal lives effectively. By promoting awareness and reducing stigma, we can create a more inclusive environment that supports the mental health and success of students with bipolar disorder. Psychotherapy, particularly cognitive-behavioral therapy (CBT) and family-focused therapy, plays a vital role in helping children and their families to manage symptoms and improve functioning (Kern et al., 2017).

Overall, a multidisciplinary approach, involving healthcare providers, educators, and family members, is essential for managing bipolar disorder in children (Carlson, 2005). Continuous research and awareness are needed to enhance understanding, diagnosis, and treatment strategies, ensuring better outcomes for affected children and their families.

## REFERENCES

- American Psychiatric Association (2024). *Bipolar Disorder*. Retrieved from: <http://www.apa.org/topics/bipolar/>
- American Psychiatric Association (2010). "Practice Guideline for the Treatment of Patients with Bipolar Disorder". *American Journal of Psychiatry*, 167(1), 1-56.
- Bernadka, D., (2013). Childhood bipolar disorder: diagnostic and treatment challenges. In McBesag (Ed.) *The management of bipolar spectrum* (316-325). Retrieved from <https://europeandepressionday.eu/wp-content/uploads/2019/05/The-management-of-bipolar-spectrum.pdf>
- Carlson, G. A. (2005). Early onset bipolar disorder: Clinical and research considerations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(2), 333-343.
- Carlson, G. & Meyer, S. (2006). Phenomenology and diagnosis of bipolar disorder in children, adolescents, and adults: Complexities and developmental issues. *Development and Psychopathology*, 18, 939–969. <http://doi.org/10.1017/S0954579406060470>
- De la Serna, E., Vila, M., Sanchez-Gistau, V., Moreno, D., Romero, S., Sugranyes, G., ... Castro-Fornieles, J. (2016). Neuropsychological characteristics of child and adolescent offspring of patients with bipolar disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 65, 54–59. <http://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2015.08.014>
- Gitlin, M. J., & Miklowitz, D. J. (2017). The difficult lives of individuals with bipolar disorder: A review of *Yearbook of Psychology* 2025, Vol. 16, Issue 2, Online ISSN 2683-0426

- functional outcomes and their implications for treatment. *Journal of Affective Disorders*, 209, 147–154. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2016.11.021>
- Grande, I., Berk, M., Birmaher, B., & Vieta, E. (2016). "Bipolar disorder". *The Lancet*, 387(10027), 1561–1572. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00241-X](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00241-X).
- Grier, J. E. C., Wilkins, M. L., & Pender, C. A. S. (2007). Bipolar disorder: Educational implications for secondary students. *Principal Leadership*, 12-15. Retrieved from: <https://www.gpschools.org/cms/lib/MI01000971/Centricity/Domain/678/BiPolar%20Disorder-Educational%20Implications%20for%20Secondary%20Students.pdf>
- Haugaard, J. J. (2004). Recognizing and treating uncommon behavioral and emotional disorders in children and adolescents who have been severely maltreated: dissociative disorders. *Child Maltreatment*, 9(2), 146–153. <http://doi.org/10.1177/1077559504264311>
- Hilty, D. M., Brady, K. T., & Hales, R. E. (1999). A review of bipolar disorder among adults. *Psychiatric Services*, 50(2), 201–213. <http://doi.org/10.1176/ps.50.2.201>
- Hirneth, S. J., Hazell, P. L., Hanstock, T. L., & Lewin, T. J. (2015). Bipolar disorder subtypes in children and adolescents: Demographic and clinical characteristics from an Australian sample. *Journal of Affective Disorders*, 175, 98–107. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.021>.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A. & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*.
- Kern, L., Mathur, S., Albrecht, S. & Poland, S., Rozalski, M. & Skiba, R. (2017). The Need for School-Based Mental Health Services and Recommendations for Implementation. *School Mental Health*, 9, 1-13. <http://doi.org/10.1007/s12310-017-9216-5>.
- Killu, K., & Crundwell, R. M. A. (2008). Understanding and Developing Academic and Behavioral Interventions for Students With Bipolar Disorder. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 244-251. <https://doi.org/10.1177/1053451207310343>
- Kowatch, R., Youngstrom, E., Danielyan, A., Findling, R., (2005) Review and meta-analysis of the phenomenology and clinical characteristics of mania in children and adolescents. *Bipolar Disorders*, 7(6), 483-96. <http://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2005.00261.x>.
- Kruse, A.& Oswal, S. (2018). Barriers to Higher Education for Students with Bipolar Disorder: A Critical Social Model Perspective. *Students with Disabilities in Higher Education*, 6(4), 194-206. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1682>
- Lima, D., (2004). Bipolar disorder and depression in childhood and adolescence. *Jornal De Pediatria*, 80(2), 11–20. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300003>
- Mitchell, P. & Malhi, G., (2004). Bipolar depression: phenomenological overview and clinical characteristics. *Bipolar Disorders. An international journal of psychiatry and neurosciences*, 6(6), 530-539. <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2004.00137.x>
- Olson P. & Pacheco M. (2005). Bipolar Disorder in School-Age Children. *The Journal of School Nursing*, 21(3):152-157. <http://doi.org/10.1177/10598405050210030501>
- Oud M, Mayo-Wilson E, Braidwood R, Schulte P, Jones SH, ... Cuijpers P, Kendall T. (2016). Psychological interventions for adults with bipolar disorder: Systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 208(3), 213-22. <http://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.157123>
- Papolos, D. & Papolos, J. (2008) *The Bipolar Child: The Definitive and Reassuring Guide to Childhood's Most Misunderstood Disorder*. Third Edition, Harmony.
- Pedersen, D. E. (2019). Bipolar disorder and the college student: A review and implications for universities. *Journal of American College Health*, 68(4), 341–346. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1573173>
- Youngstrom E., Meyers O., Youngstrom K., Calabrese R., Findling L. (2006). Comparing the effects of sampling designs on the diagnostic accuracy of eight promising screening algorithms for pediatric bipolar disorder. *Biological Psychiatry*, 60(9),1013-9. <http://doi.org/10.1016/j.biopsych.2006.06.023>

## Research article

### РАБОТНАТА СРЕДА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ПОКОЛЕНИЯТА Y И Z: СХОДСТВА И РАЗЛИКИ В НАГЛАСИТЕ

### THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

Ivelina Ivanova, PhD student

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

Email: [iivelina325@gmail.com](mailto:iivelina325@gmail.com)

#### Резюме:

Настоящото проучване има за цел да разгледа нагласите, мотивацията и предпочитанията на представителите на поколения Y (милениали) и Z в контекста на съвременната работна среда. Темата е от особено значение както за академичните среди, така и за практиките в управлението на човешки ресурси, тъй като двете поколения заемат все по-ключова роля на съвременния трудов пазар. В проучването участват  $N = 300$  респонденти, заети в частния сектор, от които  $N = 159$  са представители на поколение Z (родени в периода 1997-2012 г.), а  $N = 141$  – на поколение Y (родени в периода 1981–1996 г.). Изследването разглежда влиянието на технологичните иновации, социалните трансформации и икономическата динамика върху тяхната ангажираност, трудови нагласи и очаквания към работодателя. Резултатите показват отчетливи различия между двете поколения: поколение Z демонстрира по-силна ориентация към гъвкавост, дигитални технологии и динамична кариера, докато милениалите акцентират върху стабилността, баланса между професионален и личен живот и организационната култура. Направените изводи могат да подпомогнат адаптирането на управленски и организационни практики към нуждите и очакванията на двете поколения.

**Ключови думи:** поколение Z, поколение Y (милениали) трудова мотивация, ангажираност, работна среда, организационна култура, технологии, гъвкавост, стабилност, човешки ресурси

#### Abstract

The aim of the present research is to analyze the attitudes, motivation, and preferences of representatives of Generation Y (Millennials) and Generation Z in the context of the modern work environment. This topic is of particular relevance both to academia and to human resource management practices, as these two generations play an increasingly important role in today's labor market. The study involved  $N = 300$  respondents employed in the private sector, of whom  $n = 159$  belong to Generation Z (born between 1997-2012), and  $n = 141$  to Generation Y (born between 1981 and 1996). The research examines how technological innovations, social changes, and economic dynamics influence their engagement, work-related attitudes, and expectations toward employers. The results reveal significant generational differences: Generation Z shows a stronger orientation toward flexibility, digital technologies, and dynamic career paths, whereas Millennials emphasize stability, work-life balance, and organizational culture. The findings can support the adaptation of managerial and organizational practices to better align with the needs and expectations of both generations.

**Keywords:** *Generation Z, Generation Y (Millennials), work motivation, engagement, work environment, organizational culture, technology, flexibility, stability, human resources*

## 1. Въведение

В съвременната организационна среда все по-често се срещат представители на различни поколения, чието взаимодействие формира културата и ефективността на работните екипи. Сред тях поколение Y (милениали) и поколение Z привличат засилен изследователски интерес поради отчетливите разлики в ценностите, мотивацията и очакванията им към работното място (Pew Research Center, 2020). Поколение Y (родени между 1981 и 1996 г.) е поколението на прехода от аналоговия към дигиталния свят. Те се отличават със стремеж към баланс между личен и професионален живот, както и със силна социална ангажираност (McKinsey & Company, 2021). Кариерата им се изгражда в условията на глобализация и икономическа несигурност след кризата през 2008 г. (Pew Research Center, 2020). Поколение Z (родени между 1997-2012 г.) е "дигитално родено" и възприема технологиите като естествена част от ежедневието. Характерни за тях са адаптивност, индивидуализъм и търсене на смисъл в професионалната реализация (Harvard Business Review, 2022). Макар и сравнително близки по възраст, двете поколения са формирани в различни социално-икономически контексти, което води до съществени различия в трудовото им поведение. Анализът на тези различия е от ключово значение за управлението на човешкия капитал и изграждането на устойчива и мотивираща организационна среда (McKinsey & Company, 2021).

## 2. Теоретична постановка

### *2.1 Мотивация и ангажираност на поколенията Y и Z в съвременната трудова среда*

В условията на бързи технологични и социални промени, разбирането на мотивацията и ангажираността на служителите е ключово за организационния успех (Herzberg, 1966; Maslow, 1943). Особено важно е да се изследва как различията между поколения Y и Z влияят върху тези фактори, като се използват мотивационни теории и се отчита социално-историческият контекст на всяко поколение. Класическите мотивационни теории, като йерархията на потребностите на Маслоу (Maslow, 1943), подчертават, че удовлетворяването на базови нужди предхожда стремежа към самоактуализация. Поколенията Y и Z се характеризират със стремеж към личен смисъл, развитие и социален принос, което ги отличава от предходните поколения, ориентирани предимно към финансова сигурност и стабилност. Подобно разграничение се открива и в двуфакторната теория на Хърцбърг (Herzberg, 1966), според която удовлетворението е резултат от наличието на мотивиращи фактори като признание, отговорност и възможности за професионално развитие. Това обяснява защо служителите от поколение Z често не се удовлетворяват само от финансово възнаграждение, а търсят емоционална свързаност с работата си, усещане за принос и реални възможности за развитие.

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

В допълнение, теорията за самоопределеността (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 1985; 2000) подчертава, че вътрешната мотивация се засилва чрез удовлетворяване на потребностите от автономия, компетентност и свързаност. Организациите, които предлагат избор, развитие и емоционална подкрепа, насърчават по-висока ангажираност и лоялност – особено сред милениалите, които ценят гъвкавостта (Ryan & Deci, 2000), и поколение Z, което търси структура, но и признание за индивидуалния си принос. Поколенията Y и Z, които преобладават в съвременния работен пазар, са по-склонни към дългосрочна ангажираност, когато се чувстват ценени и уважавани (Kammeyer-Mueller et al., 2013). Това изисква не само добри условия на работа, но и култура на прозрачност, открита комуникация и етични отношения, които да създадат атмосфера на доверие. От своя страна, теорията на очакванията на Вруум (Vroom, 1964) подчертава, че мотивацията на служителите зависи от три ключови елемента: очакването, че усилието ще доведе до успех, убеждението, че този успех ще бъде възнаграден, и стойността на наградата за служителя. В съвременния контекст на поколение Z, което предпочита бърза обратна връзка и незабавни резултати, те се ориентират към ясни цели и веднага видими награди. В същото време, милениалите, които също играят значителна роля в модерната работна сила, ценят възнаграждения, които не само отчитат резултатите, но и качеството на усилията и иновациите (Aguinis & Pierce, 2008).

Културният и социален контекст, в който израстват различните поколения, оказва съществено влияние върху техните трудови нагласи и очаквания към работното място. Според съвременни изследвания, поколение Z, израснало в ерата на технологиите, търси баланс между професионалния и личния живот. Те ценят гъвкавостта в работния процес и етичните принципи на работодателя, като предпочитат организации, които споделят техните ценности за устойчивост, социална отговорност и личностно развитие (Smith & Johnson, 2023). Поколение Y, израснало в условия на глобализация и бързи технологични промени, проявява прагматичен подход към трудовата реализация. Те предпочитат ясни роли, технологична обезпеченост и подкрепа от мениджмънта, като в същото време оценяват иновациите, но търсят стабилни условия за развитие на своите професионални умения (Taylor & Nelson, 2023). В този контекст лидерството играе ключова роля за формирането на мотивацията и ангажираността на представителите на поколенията Y и Z. Милениалите често реагират положително на коучинг подходи и партньорски отношения с мениджърите си, докато поколение Z предпочита по-структурирано лидерство, включващо ясно дефинирани граници и редовна обратна връзка. Според съвременни теории за лидерство, основани на подкрепа и признание (Northouse, 2018), персонализираният подход към ръководството, който отчита индивидуалните нужди на служителите в зависимост от тяхната възраст и житейски опит, е съществен за успеха на организациите. Поколение Y цени възможности за професионално развитие чрез менторство и партньорство, докато поколение Z отдава предпочитание на ясни очаквания и редовни оценки на напредъка (Northouse, 2018).



Менторството, междугенерационният трансфер на знания и участието в процесите на вземане на решения са ефективни стратегии за повишаване на мотивацията и ангажираността на служителите от поколенията Y и Z. Организациите, които адаптират своите политики към тези различия, не само че задържат младите таланти, но изграждат култура на доверие и устойчиво развитие, което е конкурентно предимство в условията на нестабилност (Williams & Page, 2011).

## ***2.2 Поколенчески различия в концепцията за принадлежност и автономия в работната среда***

Чувството за принадлежност в организационен контекст обхваща степента, в която служителите се чувстват приети и ценени като част от екипа. Изследванията показват, че различията между поколенията по отношение на принадлежността водят до различни нагласи и поведение в работната среда. Милениалите възприемат принадлежността като съвместимост на личните им ценности с тези на организацията и се ангажират, когато усещат подкрепа за професионалните им стремежи и социална отговорност от страна на организацията (Ng et al., 2010). Поколение Z, от друга страна, възприема принадлежността като ценене на индивидуалността, като за тях е важно не само да бъдат част от организацията, но и да усещат, че тяхната уникалност е оценена и интегрирана в културата на компанията (Francis & Hoefel, 2018; Deloitte, 2021).

Автономията е важен мотиватор за поколенията Y и Z, но с различни акценти. Според теорията на самоопределеността (Deci & Ryan, 2000), тя задвижва вътрешната мотивация. Милениалите ценят свобода в рамките на ясни цели и подкрепа (Ng et al., 2010), докато Поколение Z предпочита гъвкавост и индивидуален подход с ясни рамки и свобода да работят по свои методи (Francis & Hoefel, 2018). Милениалите предпочитат неформална, двупосочна комуникация чрез цифрови платформи като имейл и чат, като ценят прозрачността и възможността да изразяват мнение без строга йерархия, което им дава усещане за участие и значимост (Deal et al., 2010). Поколение Z обаче търси още по-бърза и интерактивна комуникация, използвайки визуални формати и кратки съобщения, вдъхновени от социалните медии (Seemiller & Grace, 2019). Докато милениалите предпочитат редовна и конструктивна обратна връзка, която ги насърчава да учат и се развиват (Gallup, 2016), поколение Z очаква моментална, персонализирана обратна връзка, съобразена с техните усилия и дигитална среда. Организациите, които успешно интегрират различията в комуникационните предпочитания на тези поколения, могат да изградят по-силна култура на инклузивност и ангажираност. Признаването на тези различия и адаптирането към нуждите на всяко поколение води до повишаване на продуктивността и устойчивия дългосрочен успех.

## ***2.3 Баланс между професионалния и личния живот при поколенията Z и милениали: Предпочитания, възприятия и влияние върху мотивацията***

Изследванията показват, че балансът между професионален и личен живот е ключов за мотивацията и психичното здраве на служителите от поколенията Y и Z, въпреки различията им (Ng et al., 2010; Deloitte, 2021). И двете поколения търсят гъвкавост в работата: милениалите предпочитат гъвкави графици и дистанционна работа,

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

които им помагат да съчетаят кариерата с личния живот (Cohen & Houghton, 2017), тези предпочитания са потвърдени и от данни на Галъп (Gallup, 2016). От своя страна, поколението Z също изразява желание за гъвкавост, но с акцент върху технологиите и възможността за дистанционна работа. Според Сиймилър и Грейс (Seemiller и Grace, 2019), поколение Z търси начин да интегрира работата с личния си живот чрез използването на цифрови технологии и предоставяне на повече контрол върху работния процес. Това поколение разчита на иновации, които им позволяват да бъдат продуктивни, независимо от мястото или времето на работа. Постигането на ефективен баланс между професионалните и лични ангажименти е ключов фактор за продуктивността и ангажираността на служителите. Според Келиър и Андерсън (Kelliher и Anderson, 2010), служителите, които имат гъвкавост и възможност за по-добро управление на времето си, са по-ангажирани, мотивирани и ефективни, което води до по-добри резултати както за тях, така и за организациите. Неспазването на оптимален баланс може да има сериозни последици за психичното здраве на служителите. Маслах и Лейтер (Maslach and Leiter, 2016) подчертават, че прекомерната отдаденост на работата, съчетана с липса на време за лични грижи, е свързана с увеличаване на стрес, тревожност и депресия. Тези проблеми са по-изразени сред младите поколения, които според Делойт (Deloitte, 2021) са по-уязвими на професионално и емоционално изтощение. Причината за това е, че тези поколения често търсят не само професионално удовлетворение, но и личностно развитие, социална значимост и смисъл от своята работа. Когато тези аспекти не се реализират или когато работата не предоставя нужния баланс между професионални и лични ангажименти, нивата на стрес и емоционално изтощение се увеличават. Изследванията показват, че за поколенията Y и Z ключът към справяне със стреса и удовлетвореността от работата е подкрепяща и гъвкава работна среда. Организации, които предлагат възможности за развитие и инициативи за управление на стреса, повишават благосъстоянието и ефективността на служителите (Cohen & Houghton, 2017). Такава подкрепа за баланс между професионален и личен живот увеличава продуктивността и ангажираността. Според изследване на Смит и Дуган (Smith & Duggan, 2013), поколенията Y и Z имат различен опит с технологиите поради различната дигитална среда, в която са израснали. Милениалите (поколение Y) са преживели прехода от аналогов към цифров свят и са свикнали с бързото технологично развитие, докато поколение Z е изцяло дигитално поколение, което приема технологиите като естествена част от живота. Това поколение изисква гъвкавост, мобилност и мигновен достъп до информация, променяйки традиционните модели на работа и комуникация. Милениалите, макар да са технологично грамотни и адаптивни към дигиталната среда, демонстрират различни мотивационни приоритети в сравнение с поколение Z. Те ценят социалното признание, смисъла в работата и кариерното развитие, като очакват стабилност и структурирани възможности за обучение, както и подкрепа за психичното здраве и баланс между работа и личен живот. (Smith & Duggan, 2013). Поколение Z цени автономията и контрола върху работния процес, като търси

самостоятелно вземане на решения и участие в отговорностите си. За тях екипната среда, базирана на доверие, прозрачност и открита комуникация, е ключова за професионалната адаптация и мотивация (Hughes, Ginnett, & Curphy, 2019; Bińczycki et al., 2023).

Различията в начина, по който поколенията Y и Z възприемат работната среда и използват технологиите, изискват работодателите да се адаптират към новите им изисквания. Те търсят условия за автономия, гъвкавост и възможности за професионално развитие (Deloitte, 2021). За да отговорят на тези нужди, компаниите трябва да осигурят подходящи условия за дистанционна работа, постоянен достъп до съвременни технологии и ефективно управление на работния процес, което да стимулира мотивацията и продуктивността на младите служители (Deloitte, 2021).

Темата на изследването е многопластова и актуална, което предполага, че ще продължи да бъде обект на интерес за редица специалисти. В настоящото изследване са разгледани само част от източниците и аспектите, избрани заради тяхната релевантност. След теоретичната част, следващата стъпка беше да се изследва как тези фактори се проявяват в практиката чрез емпирични данни.

### **3. Цел и дизайн на изследването**

Настоящото изследване има за цел да отговори на два основни въпроса: различават ли се поколенията Y и Z по отношение на мотивационните фактори и какви са техните очаквания към работната среда и технологиите. Фокусът на изследването е върху ключови теми като смяна на работа, баланс между професионалния и личния живот, предпочитания за гъвкавост и дистанционна работа, както и отношението към личното развитие и иновациите. Основният критерий за анализа на резултатите ще бъде разделението по поколения, като ще бъдат изследвани различията и нагласите между тях.

#### **3.1 Методически инструментариум**

Данните за изследването са събрани чрез анкета, разпространена сред респондентите от поколение Z и поколение Y (милениали). Анкетата съдържа 45 въпроса, които обхващат различни аспекти на професионалните предпочитания и нагласи, като смяна на работа, сигурност на работното място, дистанционна работа, и отношение към личното развитие. Резултатите са представени в проценти, като извадката обхваща хора от различни професионални сфери и с различни образователни и демографски характеристики.

#### **3.2 Процедура на изследването**

За събиране на данни в изследването беше използвана онлайн платформата Qualtrics за създаване на анкети. Данните бяха събрани в периода 27 март – 16 април 2025 г. чрез разпространение на анкетата чрез вътрешнофирмени канали.

#### **3.3 Описание на извадката**

Изследването обхваща служители на частна компания. Извадката за проведеното изследване е събрана чрез случаен подбор на служители които участват в проучването с цел оценка на техните предпочитания, нагласи и поведения по отношение на различни работни фактори и условия. Настоящият анализ разглежда резултатите на 300 лица – 159 представители на поколение Z (родени между 1997-1012 г.) и 141 поколение Y (родени

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

между 1981–1996 г.). Участниците в проучването са от различни възрастови групи и заемат разнообразни роли в компанията, което позволява изготвянето на изчерпателен анализ на нагласите и нуждите в контекста на професионалната среда. Целта е да се идентифицират ключовите различия в работните нагласи, предпочитания и очаквания между двете поколения.

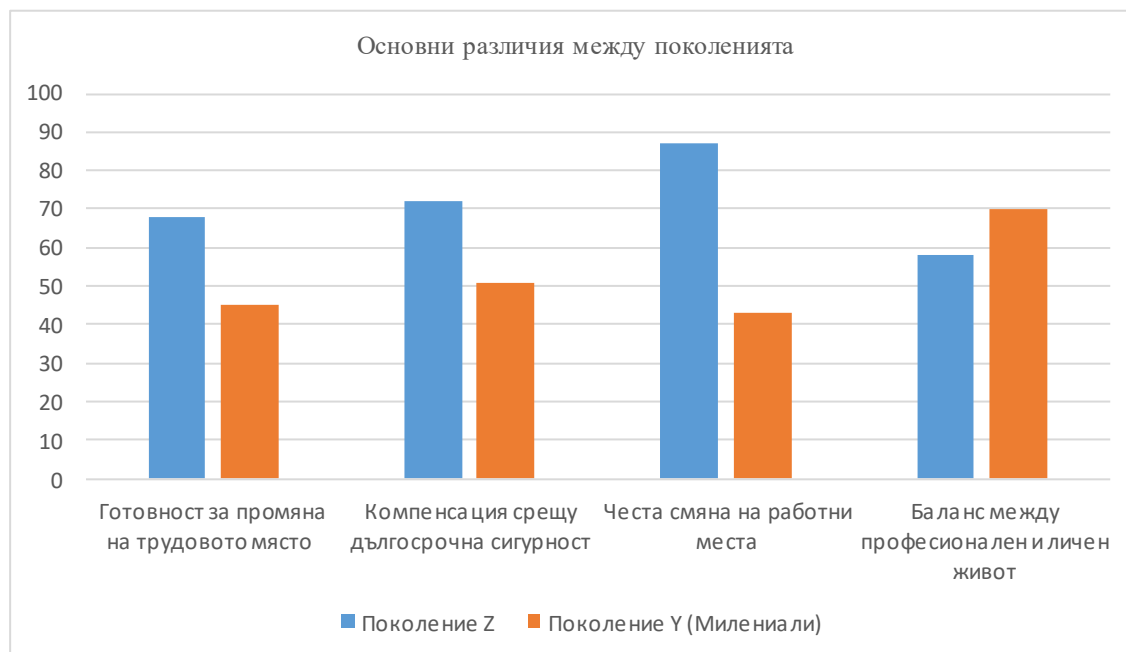
**Таблица 1.**

*Разпределение на респондентите по пол и поколение*

| Показател                  | Данни            |
|----------------------------|------------------|
| Общ брой участници         | 300 лица         |
| Поколение Z (1997-2012 г.) | 159 лица (53,0%) |
| – Мъже                     | 78               |
| – Жени                     | 81               |
| Поколение Y (1981–1996 г.) | 141 лица (47,0%) |
| – Мъже                     | 73               |
| – Жени                     | 68               |

### 4. Резултати и дискусия

Основната цел на това изследване беше да разберем как поколенията Z и Y възприемат промените в съвременната работна среда. Как техните различия в предпочитанията за стабилност, гъвкавост, развитие и технологии могат да оформят бъдещето на професионалния пейзаж? В следващите резултати ще разгледаме как тези различия се проявяват в данните. Проучването ни разкрива важни различия в нагласите на поколенията Z и Y по отношение на различни аспекти на професионалния живот.

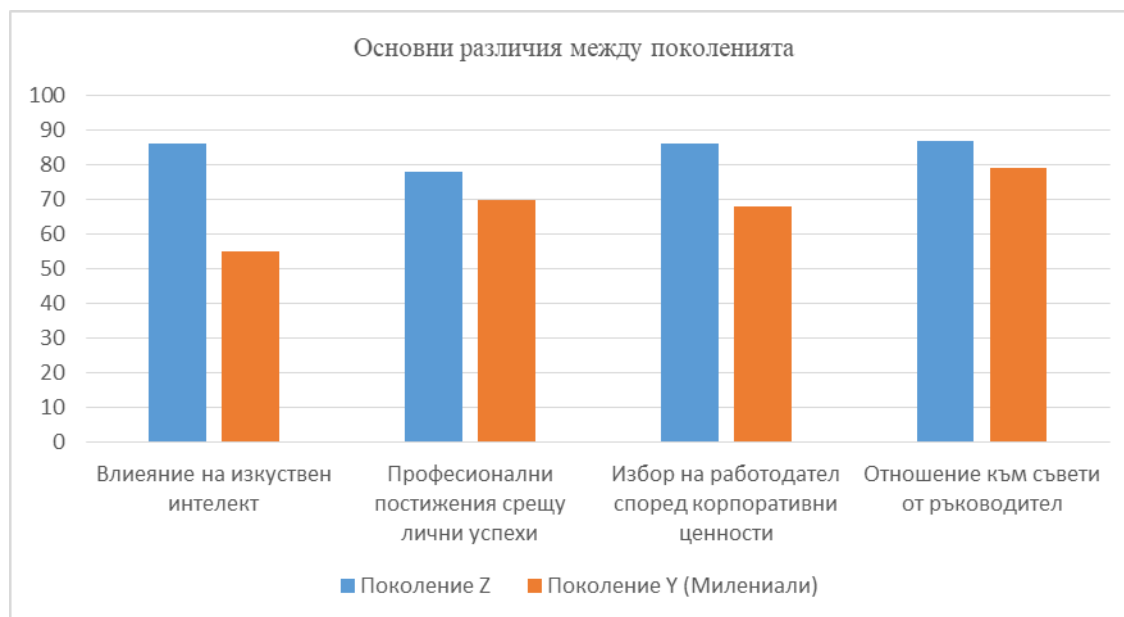


**Фигура 1. Сравнение между поколенията Z и Y**

Един от ключовите въпроси на настоящото изследване беше как икономическата ситуация оказва влияние върху готовността на участниците да предприемат промяна в своето професионално положение. Според резултатите 68% от поколение Z са склонни да потърсят нова възможност, а 45% от милениалите предпочитат стабилност. Тези данни подчертават, че възприемането на промяната в трудовата среда е различно за двете поколения, като в случая на поколение Z преобладава нагласата за гъвкавост и промяна, докато милениалите показват по-силна ориентация към стабилност ( $\chi^2(1) = 15.77$ ,  $p < 0.001$ ), като разликата е статистически значима. Това може да се обясни с различията в икономическите и социални условия, които всяко поколение е изпитало, както и с различията в приоритетите, които възникват в различни етапи от живота.

Въпросът за компенсацията срещу стабилността е друг ключов аспект, разгледан в изследването, който показва значителни различия между двете поколения. Въз основа на резултатите, 72% от участниците от поколението Z предпочитат по-високо възнаграждение, дори и при по-ниска стабилност в работната среда. От друга страна, 51% от милениалите заявяват предпочитания към стабилността, дори и ако това означава по-ниско възнаграждение ( $\chi^2(1) = 13.03$ ,  $p = 0.0003$ ), като тази разлика също е статистически значима. Възможно е различията между поколенията по отношение на предпочитанията за компенсация да отразяват различни нагласи към рисковете и стабилността в професионалната среда. Някои представители на по-младите поколения може да отдават по-голямо значение на възможностите за по-високо възнаграждение и развитие, особено в контекста на ранна професионална реализация. От своя страна, милениалите, които често съчетават професионални ангажименти със семейни и социални отговорности, понякога поставят акцент върху предвидимостта и устойчивостта на доходите. Тези тенденции могат да варират в зависимост от индивидуални фактори като лични ценности, икономически контекст и етап от кариерното развитие. В рамките на изследването бе разгледано възприятието на участниците относно честата смяна на работно място. Данните показват, че 87% от представителите на поколението Z я разглеждат като възможност за придобиване на нови професионални умения и натрупване на разнообразен опит. Това може да се свърже с по-голяма гъвкавост и ориентация към динамично професионално развитие. От друга страна, 45% от милениалите възприемат честата смяна на работа като по-рисков подход, който би могъл да създаде несигурност и да затрудни дългосрочното кариерно планиране ( $\chi^2(1) = 60.99$ ,  $p < 0.0001$ ), като и тук разликата е статистически значима. Наблюдават се статистически значими резултати ( $\chi^2(1) = 5.28$ ,  $p = 0.022$ ) по отношение на баланса между личния и професионалния живот, данните показват, че 70% от милениалите поставят акцент върху неговото постигане, докато 58% от представителите на поколението Z също го ценят, макар и в малко по-ниска степен. Това подсказва, че и двете групи проявяват висока чувствителност към темата, но за милениалите балансът изглежда е по-централен елемент от кариерния им избор – вероятно в резултат на по-дълъг трудов опит или наличието на повече семейни ангажименти.

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES



**Фигура 2. Сравнение между поколенията Z и Y**

Данните показват, че 86 % от представителите на поколението Z възприемат изкуствения интелект като полезен инструмент, докато само 55% от милениалите го разглеждат с подобно позитивно отношение, като същевременно вероятно го възприемат и като заплаха за работните места ( $\chi^2(1) = 34.51$ ,  $p < 0.0001$ ), като разликата е статистически значима. Тези различия могат да бъдат обяснени с няколко фактора. Поколението Z, което е израснало в ерата на бързо навлизащи нови технологии, вероятно вижда изкуствения интелект като възможност за оптимизиране на процеси и улесняване на работата. Свикнали са с иновациите и разнообразието от технологични решения в ежедневието си, което може да обясни и по-голямата им склонност да възприемат изкуствения интелект като полезен инструмент. От друга страна, милениалите, които вече имат установени кариери и повече опит в традиционните работни процеси, може да изпитват по-голяма несигурност относно влиянието на изкуствения интелект върху пазара на труда. Те вероятно го възприемат като потенциална заплаха за стабилността и сигурността на своите работни места, особено в сектори, в които автоматизацията може да замести човешкия труд. Един от основните въпроси в изследването беше свързан с факторите, които мотивират участниците. Резултатите от анкетата показват, че 78% от представителите на поколението Z се мотивират от лични постижения и признание, докато 70% от милениалите отдават приоритет на професионалните постижения ( $\chi^2(1) = 1.66$ ,  $p = 0.197$ ), което не показва статистически значима разлика между двете групи. Тези различия в мотивацията обаче може да се обяснят с различния етап на кариерното развитие и житейските приоритети на всяко поколение. Поколението Z, което е по-младо и все още в началото на кариерата си, обикновено търси по-лични и видими резултати като стимул – признание и индивидуални постижения, които им помагат да изградят

професионална идентичност и самочувствие. В същото време, милениалите с по-дълъг професионален опит често са съсредоточени върху по-дългосрочни цели, като устойчиви кариерни постижения, стабилност и социално признание.

Още един любопитен аспект от проучването разкрива, че 74% от представителите на поколението Z биха избрали работодател, с когото споделят общи ценности. За сравнение, 68% от милениалите също отдават значение на ценностното съвпадение, но по-често съчетават личните убеждения с практични фактори при вземането на решение ( $\chi^2(1) = 13.19$ ,  $p = 0.0003$ ) наблюдава се статистически значима разлика. Поколението Z често се описва като водено от ценности – те търсят смисъл в работата си, ангажираност с кауза и съвпадение в разбиранията относно обществени и екологични теми. За тях организационната култура и социалната отговорност на работодателя са от съществено значение при вземането на кариерни решения. Милениалите също проявяват интерес към ценностите на работодателя, но подходът им е по-умерен и балансиран. Израснали в условията на икономически промени, финансови кризи и трансформации на пазара на труда, те по-често включват и практически съображения при избора на работно място. Тази прагматичност може да се разглежда като резултат от техния житейски контекст, а не като липса на ценностна ориентация. Според резултатите от проучването, 87% от представителите на поколението Z изразяват склонност да приемат съвети от своя ръководител, докато 79% от милениалите също показват подобна нагласа ( $\chi^2(1) = 2.88$ ,  $p = 0.089$ ), като разликата не е статистически значима. Въпреки че поколението Z показва малко по-голяма склонност към приемане на съвети, тази разлика не е достатъчна, за да бъде определена като статистически значима. Поколението Z активно търси и изисква обратна връзка, като възприема съветите на ръководителя не само като форма на подкрепа, но и като важен инструмент за своето професионално развитие. В същото време милениалите, благодарение на натрупания професионален опит, вероятно предпочитат по-самостоятелен подход при анализиране на ситуацията, като интегрират съветите в контекста на своите лични методи и стратегии за развитие.

**Таблица 2.**

*Професионални предпочитания и нагласи на поколенията Y и Z*

| Показател                                             | Поколение Z | Поколение Y (Millennials) |
|-------------------------------------------------------|-------------|---------------------------|
| Предпочитан работен формат (дистанционен или в офиса) | 64%         | 39%                       |
| Работно време – (гъвкаво или фиксирано работно време) | 74%         | 63%                       |
| Мобилност срещу социализация                          | 60%         | 87 %                      |
| Учебна активност извън работа                         | 81%         | 62%                       |
| Подход към нови предизвикателства                     | 77%         | 61%                       |
| Екипна работа или индивидуален принос                 | 60%         | 72%                       |
| Склонност към извънреден труд                         | 72%         | 55%                       |

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

|                                                  |     |     |
|--------------------------------------------------|-----|-----|
| Подход към нови технологии                       | 79% | 63% |
| Предпочитан комуникационен канал (чат или имейл) | 66% | 74% |
| Дългосрочни цели                                 | 67% | 71% |

От резултатите в таблицата става ясно, че поколение Z, в значителна степен, показва предпочитания към дистанционната работа, като 64% от тях избират тази форма на работа, докато само 39% от милениалите я предпочитат. Наблюдава се статистически значим резултат ( $\chi^2(1) = 16.24$ ,  $p < 0.001$ ). Това подчертава по-силната връзка на поколение Z с технологиите и тяхната готовност да работят в гъвкави, дигитални среди. За разлика от тях, милениалите все още отдават предпочитание на физическото присъствие в офис, вероятно поради тяхната привързаност към традиционния модел на работа. Въпреки това, и двете поколения показват интерес към гъвкавото работно време. 74% от поколение Z и 63% от милениалите изразяват предпочитания към този модел. Данните показват статистически значими различия ( $\chi^2(1) = 4.05$ ,  $p = 0.044$ ), като това подчертава необходимостта и на двете поколения да балансират професионалния и личния живот, макар и поколение Z да се ориентира малко повече към самостоятелност и управление на времето. Що се отнася до социализацията и мобилността, между поколенията съществува съществени разлики. 60% от поколение Z отдават предпочитание на мобилността и възможността да работят от всяко място, докато 87% от милениалите поставят акцент върху социализацията и взаимодействието с колегите на работното място. Наблюдава се статистически значим резултат ( $\chi^2(1) = 25.65$ ,  $p < 0.001$ ). Това подчертава, че поколение Z има по-силна склонност към работа в различни локации и се чувства удобно в дигитални и мобилни среди, докато милениалите предпочитат да изграждат социални мрежи и контакти в традиционна офис среда. Резултатите от изследването показват, че поколенията Y и Z демонстрират различни приоритети в професионалното си развитие и личностно усъвършенстване, въпреки че и двете поколения отдават голямо значение на обучението извън работния процес. Представителите на поколение Z показват по-силна тенденция да инвестират в професионалното си развитие и усъвършенстване на нови умения извън основната си работа, като 81% от тях отделят време за учене и самоусъвършенстване извън работния процес. От друга страна, 62% от милениалите предпочитат да се занимават с лични интереси и хобита извън работния процес, което показва, че те също отдават значение на баланса между личния и професионалния живот, като приоритизират време за личностно развитие, но вероятно не винаги е свързано с професионалната им кариера. Данните показват статистически значими различия ( $\chi^2(1) = 11.64$ ,  $p = 0.001$ ), които подчертават различния подход към самоусъвършенстване между двете поколения.

Вероятно тези различия не означават липса на желание за развитие сред милениалите, а по-скоро показват различни предпочитания и начини за постигане на личностно и професионално удовлетворение. За поколение Z професионалното



усъвършенстване често се случва чрез непрекъснато учене и изграждане на нови умения, докато милениалите предпочитат по-балансиран подход, включващ както лични, така и професионални стремежи. Тези открития потвърдиха важността на адаптиране на работната среда към различията в приоритетите и нуждите на двете поколения, като същевременно подчертават, че и двете поколения са ангажирани с развитието си – но на различни етапи и по различен начин.

Поколение Z демонстрира по-висока готовност към нови предизвикателства и адаптиране към нови условия – 77%. Това подчертава по-голямата им гъвкавост и желание за адаптация в динамични условия. В контекста на работната среда, те изглеждат по-отворени към промените и по-готови да излязат извън утвърдените рамки. От друга страна, милениалите проявяват малко по-малка готовност, като 61% от тях са склонни да приемат нови предизвикателства. Данните показват статистически значими различия ( $\chi^2(1) = 9.57, p = 0.002$ ), което може да се тълкува като предпочитание за стабилност и предсказуемост в работния процес, вероятно свързано с техните по-зрели етапи в кариерата и стремеж към по-структурирани условия.

Независимо от различията, и двете поколения оценяват екипната работа като важна част от работния процес. Поколение Z, обаче, предпочита по-активно участие в екипната работа (60%), докато милениалите отдават повече значение на индивидуалната отговорност в контекста на екипната работа (72%). Наблюдава се статистически значим резултат ( $\chi^2(1) = 5.57, p = 0.018$ ). Разликата в нагласите към извънредния труд (поколение Z – 72%, поколение Y – 55%) може да се обясни с етапа на формиране на професионалната идентичност на поколение Z. Те са в процес на изграждане на кариера и натрупване на опит, което обяснява стремежа им към постигане на успех и готовността да полагат допълнителни усилия. В същото време, милениалите, които вече са установени в професионалната среда, придават по-голямо значение на поддържането на личен баланс и устойчивост. Те изразяват предпочитания към по-гъвкави работни условия и граници, които не застрашават тяхното здраве и благосъстояние. Данните показват статистически значими различия ( $\chi^2(1) = 8.36, p = 0.004$ ).

Поколение Z е формирано в дигиталния свят и е свикнало с бързото развитие на технологиите. Те са първото поколение, което е израснало с мобилни устройства, социални медии и постоянен достъп до интернет, което ги прави естествени потребители на нови технологии. Това обяснява и по-голямата им склонност да приемат нововъведения – за тях технологиите не са само инструмент за работа, а и начин на живот. Според нашите резултати, 79% от поколение Z предпочитат да използват нови технологии както в ежедневието, така и в работата си. От друга страна, милениалите, въпреки че са технологично грамотни, демонстрират по-голяма резервираност към новите технологии, като 63% от тях изразяват известни притеснения. Те са израснали в период на преход от традиционни към дигитални технологии и са свидетели на еволюцията на интернет и мобилни устройства, но не са толкова потопени в технологиите, както поколение Z. Поради този преходен период, милениалите може да имат склонност към известна резервираност, особено ако новите технологии не се

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

интегрират лесно в съществуващите работни процеси. Данните показват статистически значими различия ( $\chi^2(1) = 8.10, p = 0.004$ ).

Разликата в предпочитаните комуникационни канали може да бъде обяснена с различията в обстановката, в която са израствали поколенията. 66% от представителите на поколение Z предпочитат мигновена комуникация чрез мобилни приложения и социални медии, които предоставят бърза и визуална форма на взаимодействие. Тези платформи са не само част от личния им живот, но и от професионалната им среда. От своя страна, 74% от милениалите предпочитат по-традиционни форми на комуникация като имейл, телефонни обаждания и лични срещи, които исторически са били основни методи за взаимодействие в работната среда. Въпреки че и те използват цифрови канали, те се възприемат по-скоро като допълнителен инструмент, отколкото като основен начин за комуникация, както при поколение Z. Поради тези различия в стиловете на комуникация, поколение Z е склонно да предпочита по-бързи и интерактивни канали, докато милениалите оценяват по-структурираните и традиционни методи. Данните обаче не показват статистически значима разлика ( $\chi^2(1) = 2.11, p = 0.15$ ).

Резултатите относно дългосрочните цели на поколенията Y и Z разкриват различия в техните приоритети и ценности в професионален контекст. 67% от представителите на поколение Z поставят на първо място работната среда, която предлага възможности за развитие. Това се дължи на тяхната силна ориентация към личностно усъвършенстване и желанието за баланс между професионалния и личния живот. Израснали в дигиталната ера, те очакват динамични и иновативни условия на работа, които им позволяват да развиват и адаптират своите умения в съответствие с бързо променящата се професионална среда. За разлика от тях, 71% от милениалите отдават по-голямо значение на конкурентните заплати и придобивки, което може да се обясни с опита им през периоди на икономическа нестабилност. За тях финансовата сигурност е приоритет, особено в ранните етапи на кариерата, когато се сблъскват с различни финансови предизвикателства. Въпреки тези различия, данните не показват статистически значима разлика в предпочитанията на двете поколения ( $\chi^2(1) = 0.74, p = 0.39$ ). Тези различия не само подчертават ценностите на поколенията, но и обстоятелствата, които са формирали техните професионални стремежи. Поколение Z търси възможности за растеж и развитие в един динамичен свят, докато милениалите се стремят към стабилност и сигурност, които да осигурят дългосрочна устойчивост.

### Ограничения на изследването и бъдеща перспектива

Данните в настоящото изследване са предоставени в проценти и са генерирани автоматично чрез анкета. Поради липсата на достъп до суровите числови стойности, анализите са извършени въз основа на предоставената процентна информация. Въпреки тези ограничения, беше извършен допълнителен статистически анализ с помощта на хи-квадрат тест ( $\chi^2$ ) за проверка на значимостта на наблюдаваните разлики между двете поколения по всеки от изследваните показатели. Резултатите от този анализ включват стойности за  $\chi^2$ , степен на свобода (df) и p-стойност (p), което позволява да се установи

кои от разликите са статистически значими. Важно е да се отбележи, че резултатите се отнасят единствено за извадката от 300 респонденти, участвали в анкетата, и не могат да бъдат напълно генерализирани за цялото население на поколенията Z и Y.

Независимо от това, изследването предлага ценна информация относно нагласите, предпочитанията и приоритетите на представителите на двете поколения, която може да бъде полезна както за академични цели, така и за практическо приложение в бизнес среда. В бъдещи проучвания е препоръчително да се включат допълнителни измерения и променливи, като социално-икономически статус, образователна степен или професионален опит, за да се обогати разбирането за факторите, които влияят върху нагласите на поколенията.

Провеждането на по-широкообхватни и разнообразни изследвания би допринесло за по-точна и представителна картина на тенденциите в контекста на съвременния пазар на труда. Въпреки ограниченията, настоящото изследване поставя важни акценти, които могат да бъдат полезни при формулирането на политики и стратегии за привличане и задържане на кадри от поколенията Z и Y, както и при адаптирането на организационната култура и работна среда към техните конкретни нужди и очаквания.

### **Заклучение**

Проучването на нагласите и предпочитанията на поколенията Z и Y по отношение на различни аспекти на работната среда разкрива значителни различия и някои сходства между тях. Въпреки общото им стремение към професионален успех и личностно развитие, техните приоритети и подходи са различни, като тези различия могат да бъдат обяснени чрез социално-икономическите контексти, в които са израснали, както и през различните етапи на живота, през които преминават. Поколение Z, като по-младото и по-ново на пазара поколение, показва по-голяма гъвкавост и склонност към рискове в търсене на по-високи доходи и по-динамични работни условия. Те често предпочитат дистанционната работа и новите технологии, които им позволяват да развиват своите умения в съответствие с бързо променящата се професионална среда. В същото време, милениалите, които вече са по-устойчиво установени на професионалния пазар, поставят акцент върху стабилността и сигурността в работата, като отдават значително внимание на баланса между личния и професионалния живот.

Тези различия не следва да бъдат възприемани като противоположни или негативни нагласи, а като резултат от различия в жизнените фази и личния опит, които формират професионалните стремежи на всяко поколение. И двете поколения, въпреки различията си, споделят ценности, свързани с професионалното развитие, иновациите и самоусъвършенстването. Разликите в техните предпочитания обаче подчертават важността от индивидуализирането на работните условия и адаптирането на подходите в управлението на човешките ресурси, за да отговорят на различните нужди и очаквания на служителите от различни поколения. Проучването подчертава необходимостта от по-дълбоко разбиране на различията в работната култура на поколенията и от стратегическо адаптиране на корпоративните политики и работните условия към тези различия. Приспособяването на организациите към тези разнообразни нужди ще осигури по-добра

## THE WORK ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF GENERATIONS Y AND Z: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THEIR ATTITUDES

продуктивност, удовлетворение и дългосрочен успех в привличането и задържането на таланти.

### References:

- Aguinis, H., & Pierce, C. A. (2008). The new era of performance management. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 635–650. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.635>
- Bińczycki, A., Lis, B., & Koźlak, A. (2023). The influence of trust on team communication and cooperation among Generation Z employees. *Journal of Business Psychology*, 38(2), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09793-9>
- Cohen, D., & Houghton, K. (2017). Generation Z at work: Perspectives and implications for human resources. *Journal of Human Resources Development*, 15(3), 45–58. <https://doi.org/10.1002/hrd.2099>
- Deal, J. J., Altman, D. G., & Rogelberg, S. G. (2010). Millennial generation work values. *The Journal of Business and Psychology*, 25(2), 309–319. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9197-8>
- Deloitte. (2021). The Deloitte Global 2021 Millennial and Gen Z Survey. *Deloitte*. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennial-survey.html>
- Francis, T., & Hoefel, F. (2018). True Gen: Generation Z and its implications for companies. *McKinsey & Company*.
- Gallup. (2016). How millennials want to work and live. *Gallup, Inc.* <https://www.gallup.com/workplace/238073/millennials-work-live.aspx>
- Harvard Business Review. (2022). The future of work: How Gen Z is changing the workplace. *Harvard Business Review*. <https://www.hbr.org>
- Harvard Business Review. (2022). Understanding Generation Z: Career aspirations and workplace values. *Harvard Business Review*. <https://www.hbr.org>
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2019). Leadership: Enhancing the lessons of experience (9th ed.). *McGraw-Hill*.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., & Scott, B. A. (2013). The role of core self-evaluations in the coping process. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), 692–702. <https://doi.org/10.1037/a0032008>
- Kelliher, C., & Anderson, D. (2010). Changing views of work-life balance. *Human Resource Management Review*, 20(1), 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.08.004>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout and health care: Expanding the horizon. *International Journal of Stress Management*, 23(3), 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0039607>
- McKinsey & Company. (2021). The millennial generation: A workforce report. *McKinsey & Company*. <https://www.mckinsey.com>
- McKinsey & Company. (2021). The millennial generation: The future of work. *McKinsey & Company*. <https://www.mckinsey.com>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publications.
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9169-z>

- Pew Research Center. (2020). Generations and their gadgets: How millennials and Generation Z differ in technology use. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org>
- Pew Research Center. (2020). Millennials and Generation Z in the workplace. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seemiller, C., & Grace, M. (2019). Generation Z goes to college. *Jossey-Bass*.
- Smith, A., & Duggan, M. (2013). Online dating & relationships. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/02/14/online-dating-relationships/>
- Smith, J., & Johnson, A. (2023). Generation Z and the workplace: A shift in values and expectations. *Journal of Business and Psychology*, 38(2), 214–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-023-09816-4>
- Tapscott, D. (2009). Grown up digital: How the net generation is changing your world. *McGraw-Hill*.
- Taylor, S., & Nelson, A. (2023). Generation Y: Adaptability and stability in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 44(1), 99–115. <https://doi.org/10.1002/job.2649>
- Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. *Wiley*.
- Williams, K. C., & Page, R. A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3, 37–53. <https://doi.org/10.19030/jbsb.v3i1.5722>



## Research article

### GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY

Elisavet Ioannis Garnetta, PhD student  
South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad  
Email: [elgarneta@gmail.com](mailto:elgarneta@gmail.com)

#### **Abstract:**

*This study investigates gender differences in three key personality traits associated with negative emotionality: neuroticism, trait anxiety, and aggressive irritability. A population-based sample of 208 Greek adults (131 women, 77 men), aged 19 to 63 years ( $M = 36.44$ ,  $SD = 10.43$ ), voluntarily participated in the research. Neuroticism was assessed using the Eysenck Personality Questionnaire – Revised (EPQ-R), anxiety was measured through the Trait scale of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), and aggressive irritability was evaluated using the relevant subscale of the Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI). Results indicated that women scored significantly higher than men on both neuroticism and anxiety, consistent with previous findings on gendered emotional vulnerability. In contrast, no significant gender differences emerged in aggressive irritability. These findings underscore the importance of considering both prevalence and expression of emotional traits in gender-based psychological research.*

**Keywords:** gender differences, neuroticism, anxiety, irritability, negative emotionality

#### **Introduction**

The relation between personality and emotions became very clearly evident in the results of personality studies using this approach, as it became apparent how many words describing personality and words describing emotions overlap (Lin et al., 2014). Moreover, this relationship is not only close but also bidirectional: emotions influence the formation of personality during the early stages of ontogenetic development, while later in adulthood, personality affects the course of emotions and determines which emotions will predominate in an individual's life.

Neuroticism emerges as one of the most frequently studied personality traits probably because it appears to be one of the most important personality dimensions, because it is related to emotions and mood and emotion disorders, and because it exists clearly delineated neuroanatomical structures that underlie this personality traits (Wright et al., 2007).

Neuroticism represents a fundamental personality dimension that reflects a person's habitual sensitivity to negative emotional experiences. Individuals who score high in this trait often find themselves more susceptible to emotions such as anxiety, sadness, frustration, and irritability (Lahey, 2009). They are generally more emotionally reactive, struggle with managing stress, and may feel as though they have little control over their surroundings or internal states. (Barlow et al., 2014).

An important dimension of this trait is its consistent variation across genders. Empirical evidence shows that, across many societies and age groups, women tend to report higher levels of neuroticism than men (Costa & McCrae, 1992). The reasons behind this gender gap are complex and multifaceted. On the biological front, hormonal fluctuations and differences in stress hormone regulation may partly account for women's heightened emotional responsiveness. From a sociocultural standpoint, gender-role expectations often encourage women to be more expressive about their emotions, while men may be subtly discouraged from acknowledging or displaying emotional vulnerability (Barlow et al., 2014; Lahey, 2009).

Notably, this gender divergence in neuroticism is detectable as early as adolescence and appears to remain relatively consistent over the course of life (Feingold, 1994). This enduring difference also helps explain broader trends in mental health: internalizing disorders, such as anxiety and depression, are more prevalent in women, while men are more prone to externalizing problems, including aggression and substance abuse (Nolen-Hoeksema, 2001).

Because neuroticism is a strong predictor of both emotional distress and clinical diagnoses, the way it interacts with gender has significant implications. Recognizing these patterns is crucial not only for research but also for clinical practice. Tailoring mental health interventions and preventative measures to account for gender-based variations in emotional experience and personality traits like neuroticism can enhance outcomes and promote more personalized care.

Anxiety is another personality trait that is closely related to negative emotionality. This personality trait refers to a person's habitual tendency to perceive a wide range of situations as threatening, leading to frequent experiences of worry, tension, and nervousness. Unlike momentary anxiety, which arises in response to specific stressors, trait anxiety is stable over time and shapes how individuals respond to everyday challenges and ambiguous situations. It is considered a core component of personality models that emphasize emotional reactivity, such as the Big Five, where it is often linked closely to the broader trait of neuroticism (Costa & McCrae, 1992; Spielberger, 1985).

Within this framework, gender-related differences in anxiety become particularly striking. Extensive psychological and epidemiological studies have shown that women, on average, report higher levels of trait anxiety than men (McLean et al., 2011). This gap emerges early in adolescence and persists through adulthood, suggesting that both biological and psychosocial factors contribute to shaping this disparity over time.

Biologically, fluctuations in ovarian hormones such as estrogen and progesterone are thought to modulate brain regions involved in emotion regulation, especially the amygdala, hippocampus, and prefrontal cortex (Altemus et al., 2014). These brain structures are central to the experience and regulation of fear and anxiety. Functional imaging studies have shown that women often exhibit greater amygdala reactivity to negative stimuli and reduced top-down control from the prefrontal cortex, a pattern associated with increased vulnerability to anxiety (Etkin et al., 2011).

Yet, these biological foundations interact with powerful sociocultural influences. From childhood, girls are generally socialized to be more emotionally expressive and sensitive to interpersonal dynamics, which may reinforce internalizing patterns such as worry and self-

## GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY

focused rumination, with both being closely associated with anxiety. In contrast, boys are often encouraged to suppress emotional distress, which may lead to alternative manifestations of anxiety or reduced reporting (Else-Quest et al., 2006). These gender norms not only influence the development of trait anxiety but also shape help-seeking behaviour, symptom recognition, and access to treatment.

The consequences of elevated trait anxiety also appear to differ by gender. Women with high anxiety are more likely to experience comorbid conditions such as depression, somatic symptoms, and eating disorders, and tend to report greater impairment in daily functioning. Men, while less likely to meet diagnostic criteria for anxiety disorders, may externalize their distress through behaviours such as substance use, which can obscure the presence of underlying anxiety (Rosenfield & Mouzon, 2013).

Irritability, defined as a heightened propensity to respond with anger, impatience, or frustration to minor provocations, is a multifaceted construct with both emotional and behavioral components (American Psychiatric Association, 2022). While it can manifest as a normal, situational reaction, for example, in the context of fatigue or hunger, its chronic and intense form is clinically significant and is frequently linked with mood and behavioral disorders (Toohey & DiGiuseppe, 2017; Vidal-Ribas et al., 2016).

When examining gender differences, research reveals that men and women experience and express irritability in notably distinct ways. A consistent pattern across empirical studies suggests that males are more likely to display irritability outwardly, often through aggressive, confrontational, or externalizing behaviors (Caprara et al., 1996; **Fava et. al., 1995**). In contrast, females tend to internalize irritability, with symptoms often presenting as part of depressive or anxiety-related conditions (Deveney et al., 2013; Vidal-Ribas et al., 2016).

Research further indicates that biological and psychosocial factors contribute to these gendered expressions. For instance, hormonal influences, especially fluctuations in estrogen and progesterone, have been linked to increased irritability in women, particularly during specific phases of the menstrual cycle or postpartum period (Farage et al., 2008).

Socialization patterns also play a role: boys are often encouraged to express anger openly, whereas girls are taught to suppress overt expressions of frustration, potentially leading to a more internalized form of irritability (Toohey & DiGiuseppe, 2017).

Some researchers emphasize that trait irritability, when stable across time, tends to be more prevalent in males, particularly when associated with behavioral dysregulation and low agreeableness (Caprara et al., 1996). In contrast, situational or phasic irritability, conceptualized as emotional reactivity in response to specific stressors, may be equally or even more prevalent among females, especially when linked to mood fluctuations and psychosocial stress (Stringaris & Taylor, 2015).

Moreover, comorbidity patterns differ between genders. For example, in boys, irritability is more frequently associated with externalizing disorders such as oppositional defiant disorder or conduct problems. In girls, however, irritability often co-occurs with



## Garnetta, Elisavet

internalizing disorders like depression and generalized anxiety disorder (Ravi et al., 2021; Savage et al., 2015).

Despite these differences, both genetic and environmental influences shape the development of irritability across genders. Genetic studies have shown a moderate heritability of irritability, with evidence suggesting shared biological pathways between irritability and mood disorders (Vidal-Ribas et al., 2016). However, life experiences, such as adverse childhood events, inconsistent caregiving, or chronic stress, may influence how irritability is expressed in males versus females.

Therefore, although irritability is a transdiagnostic symptom, it is also a personality characteristic that shows meaningful gender differences in expression, course, and comorbidity. Men are more prone to externalized, behaviorally disruptive irritability, while women may experience internalized irritability, often embedded within mood disturbances. Recognizing these patterns is crucial for tailoring clinical assessments and interventions to gender-specific presentations.

In response to these persistent and insufficiently clarified issues, the present study was initiated with the aim to investigate whether gender is associated with significant differences in the presence of these personality characteristics linked to negative emotionality: neuroticism, anxiety, and irritability.

### Method

#### *Participants*

This population-based study was conducted with a sample of 208 adults, all representative of the general Greek population. Participation was entirely voluntary, following informed consent regarding the study's scientific objectives. The participants ranged in age from 19 to 63 years ( $M = 36.44$ ,  $SD = 10.43$ ). The sample comprised 131 women and 77 men.

#### *Instruments*

To assess the personality trait of neuroticism, the Eysenck Personality Questionnaire – Revised (EPQ-R) was administered (Eysenck, Eysenck, & Barrett, 1985). Only the Neuroticism scale was used in the present study.

Trait anxiety was assessed using the Trait scale of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), developed by Spielberger (1983).

The aggressive irritability subscale of the **Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI;** Buss & Durkee, 1957) was employed to measure this specific trait. This scale evaluates tendencies toward impulsive reactions, emotional volatility, impatience, and a low threshold for frustration or delay. Individuals scoring high on this dimension are typically more susceptible to hostile outbursts under stress and are often characterized by a persistent predisposition to anger or annoyance in everyday situations.

All three tests are well-established self-report instruments widely used in personality research.

### Results

#### *Gender Differences in Neuroticism*

To assess the impact of gender on neuroticism, an Independent Samples T-Test was conducted. The results are presented in Table 1.

## GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY

**Table 1.**

*Mean Neuroticism Scores by Gender*

|                | N                               | Mean  | Std.<br>deviation | Std. Error |
|----------------|---------------------------------|-------|-------------------|------------|
| Male group     | 77                              | 9.74  | 5.17              | .589       |
| Female group   | 131                             | 13.12 | 4.67              | .408       |
| <i>F (sig)</i> | $F_{/206/} = 4.853; sig = .000$ |       |                   |            |

As shown, female participants scored significantly higher on neuroticism than their male counterparts ( $F_{/1, 206/} = 4.853, p < .001$ ).

Participant distribution across neuroticism levels by gender is detailed in Table 2.

**Table 2.**

*Distribution by Neuroticism Level and Gender*

| Groups                                | Level of Neuroticism                                       |         |        |         |      |         |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------|--------|---------|------|---------|
|                                       | Low                                                        |         | Normal |         | High |         |
|                                       | N                                                          | Percent | N      | Percent | N    | Percent |
| Male group                            | 14                                                         | 18.2    | 51     | 66.2    | 12   | 15.6    |
| Female group                          | 26                                                         | 19.8    | 84     | 64.1    | 21   | 16.0    |
| Pearson Chi-Square; Cramer's <i>V</i> | $\chi^2_{[2]} = .109, p = .947; \text{Cramer's } V = .023$ |         |        |         |      |         |

No significant differences were found in distribution patterns across groups. The percentages were nearly identical between genders.

### *Gender Differences in Anxiety*

An Independent Samples T-Test was also employed to explore gender differences in anxiety. Findings are summarized in Table 3.

**Table 3.**

*Mean Anxiety Scores by Gender*

|              | N                             | Mean  | Std.<br>deviation | Std.<br>Error |
|--------------|-------------------------------|-------|-------------------|---------------|
| Male group   | 77                            | 39.80 | 10.35             | 1.179         |
| Female group | 131                           | 43.30 | 9.36              | .818          |
| <i>t (p)</i> | $t_{/206/} = 2.502; p = .013$ |       |                   |               |

Female participants reported significantly higher anxiety levels than males ( $t_{(206)} = 2.502, p = .013$ ).

Distribution across anxiety levels is presented in next Table 4.

**Table 4.***Distribution by Anxiety Level and Gender*

| Groups                           | Level of Anxiety                                       |         |        |         |      |         |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------|---------|--------|---------|------|---------|
|                                  | Low                                                    |         | Normal |         | High |         |
|                                  | N                                                      | Percent | N      | Percent | N    | Percent |
| Male group                       | 10                                                     | 13.0    | 50     | 64.9    | 17   | 22.1    |
| Female group                     | 11                                                     | 8.4     | 66     | 50.4    | 54   | 41.2    |
| Pearson Chi-Square; Cramer's $V$ | $\chi^2_{(2)} = 8.060, p = .018$ ; Cramer's $V = .197$ |         |        |         |      |         |

The difference in distribution was statistically significant. Notably, the proportion of females with high anxiety was nearly double that of males.

#### *Gender Differences in Aggressive irritability*

To evaluate aggressive irritability across genders, mean scores were compared using an Independent Samples T-Test. Results are shown in Table 5.

**Table 5.***Mean Aggressive Irritability Scores by Gender*

|              | N                             | Mean | Std. deviation | Std. Error |
|--------------|-------------------------------|------|----------------|------------|
| Male group   | 77                            | 2.50 | 2.05           | .234       |
| Female group | 131                           | 2.30 | 1.86           | .163       |
| $t(p)$       | $t_{(206)} = 2.502, p = .013$ |      |                |            |

No significant difference emerged in average aggressive irritability scores between genders ( $t_{(206)} = 0.722, p = .471$ ).

Table 6 presents the distribution based on the presence or absence of irritability.

**Table 6.***Presence of Aggressive Irritability by Gender*

| Groups                           | Aggressive irritability                                |         |                          |         |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------|---------|--------------------------|---------|
|                                  | Absence of Irritability                                |         | Presence of Irritability |         |
|                                  | N                                                      | Percent | N                        | Percent |
| Male group                       | 69                                                     | 89.6    | 8                        | 10.4    |
| Female group                     | 124                                                    | 94.7    | 7                        | 5.3     |
| Pearson Chi-Square; Cramer's $V$ | $\chi^2_{(1)} = 1.845, p = .174$ ; Cramer's $V = .094$ |         |                          |         |

Again, no significant difference was found. A slight, non-significant tendency for higher aggressive irritability in males was observed.

## **Discussion**

## **GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY**

This study aimed to explore gender differences in personality traits linked to negative emotionality, specifically neuroticism, anxiety, and aggressive irritability. The findings revealed a complex picture in which gender-based variations are pronounced in neuroticism and anxiety and more nuanced in aggressive irritability.

Regarding gender differences in neuroticism and anxiety present study results confirmed previous research (Costa & McCrae, 1992; McLean et al., 2011) by showing that women scored significantly higher than men on both personality traits. Importantly, while the mean levels of neuroticism differed significantly between genders, the categorical distribution across low, normal, and high levels did not. This suggests that although women report more intense or frequent negative affect, the high neuroticism is not necessarily more prevalent among women in categorical terms.

In contrast, both the mean and distribution of anxiety levels significantly favored higher scores among females. Nearly twice as many women as men fell into the high-anxiety group, reinforcing the idea that both biological (e.g., hormonal modulation of emotional regulation systems) and psychosocial (e.g., gender-role socialization) mechanisms contribute to gendered emotional vulnerabilities (Altemus et al., 2014; Else-Quest et al., 2006; Etkin et al., 2011).

Unlike neuroticism and anxiety, aggressive irritability did not show significant gender differences in either mean scores or distribution, although a slight (non-significant) trend toward higher irritability in males was observed. This our finding contrasts with literature suggesting men typically display more externally directed irritability, particularly in the form of anger, confrontational behavior, and aggression (Caprara et al., 1996).

However, the lack of a significant gender difference in aggressive irritability in this sample may reflect shifting norms in emotional expression, measurement limitations, or age-related factors that moderate irritability expression. It's also possible that while men express irritability more behaviorally, women may still experience high levels of irritability but manifest it differently or inhibit outward aggression due to social expectations, as Toohey and DiGiuseppe have suggested (Toohey & DiGiuseppe, 2017).

The fact that the current study measured aggressive irritability specifically, rather than general or internalized irritability, may account for the observed gender balance. Aggressive irritability is more likely to be visible, socially discouraged in women, and underreported by women due to social desirability or internalized gender roles. Thus, while aggressive irritability appears to occur at similar rates across genders in this sample, it may be underpinned by distinct psychological or contextual mechanisms in men and women.

### **Conclusion**

In summary, present study confirmed significant gender differences in neuroticism and anxiety, traits closely linked to internalizing forms of negative emotionality. In contrast, aggressive irritability showed no significant gender disparity, suggesting that while its expression may vary, its occurrence may be more evenly distributed than traditionally assumed.

## References

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Fava, M. A., Nolan, S. B., Kradin, R. M., & Rosenbaum, J. M. (1995). Gender differences in hostility among depressed and medical outpatients. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(1), 10–14.
- Altemus, M., Sarvaiya, N., Neill, & Epperson, C. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *Front Neuroendocrinol.*, 35(3):320-30. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2014.05.004>.
- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21(4), 343–349. <https://doi.org/10.1037/h0046900>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Zimbardo, P. G. (1996). Understanding the Complexity of Human Aggression: Affective, Cognitive, and Social Dimensions of Individual Differences in Propensity Toward Aggression. *European Journal of Personality*, 10(2), 133–155. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199606\)10:2<133::AID-PER252>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199606)10:2<133::AID-PER252>3.0.CO;2-E)
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Deveney CM, Connolly ME, Haring CT, Bones BL, Reynolds RC, Kim P, Pine DS, Leibenluft E. (2013). Neural mechanisms of frustration in chronically irritable children. *Am J Psychiatry*, 170(10), 1186–94. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070917>.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Etkin A, Egner T, Kalisch R. Emotional processing in anterior cingulate and medial prefrontal cortex. *Trends Cogn Sci*. 2011 Feb;15(2):85-93. doi: 10.1016/j.tics.2010.11.004.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21–29. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90026-1)
- Farage MA, Osborn TW, MacLean AB. Cognitive, sensory, and emotional changes associated with the menstrual cycle: a review. *Arch Gynecol Obstet*. 2008 Oct;278(4):299-307. <https://doi.org/10.1007/s00404-008-0708-2>.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429–456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429>
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241–256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>
- Lin, Y., Kerstetter, D., Nawijn, J., & Mitás, O. (2014). Changes in emotions and their interactions with personality in a vacation context. *Tourism Management*, 40, 416–424. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.07.013>
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547–561. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.547>

## GENDER DIFFERENCES IN PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY

- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45(8), 1027–1035. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.03.006>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- Ravi M, Miller AH, Michopoulos V. The Immunology of Stress and the Impact of Inflammation on the Brain and Behavior. *BJPsych Adv*. 2021 May;27(Suppl 3):158-165. doi: 10.1192/bja.2020.82. Epub 2021 Mar 5. PMID: 34055387; PMCID: PMC8158089.
- Rosenfield, S., & Mouzon, D. (2013). Gender and mental health. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (2nd ed., pp. 277–296). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_14)
- Spielberger, C. D. (1985). *Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective*. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 171–182). Lawrence Erlbaum.
- Stringaris, A., & Taylor, E. (2015). *Disruptive mood: Irritability in children and adolescents*. Oxford University Press.
- Toohey, M. J., & DiGiuseppe, R. (2017). Defining and measuring irritability: Construct clarification and differentiation. *Clinical Psychology Review*, 53, 93–108. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.009>
- Vidal-Ribas P, Brotman MA, Valdivieso I, Leibenluft E, Stringaris A. The Status of Irritability in Psychiatry: A Conceptual and Quantitative Review. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2016 Jul;55(7):556-70. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.04.014>
- Wright, L., & Hardie, S. M. (2012). Are left-handers really more anxious? *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 17(5), 629–642. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2011.615126>



## Research article

### PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT HANDEDNESS

Elisavet Ioannis Garnetta, PhD student  
South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad  
Email: [elgarneta@gmail.com](mailto:elgarneta@gmail.com)

#### **Abstract:**

*The relationship between handedness and personality traits neuroticism, anxiety, and irritability has been studied among 208 Greek adults aged 19 to 63 years. Participants completed standardized self-reported questionnaires: the Neuroticism scale of the EPQ-R, the Trait scale of the STAI, and the Aggressive Irritability subscale of the BDHI. Handedness was assessed by means of a performance test. The results revealed significant differences only in neuroticism scores across handedness groups, with left-handed participants scoring significantly lower in neuroticism than both right-handed and mixed-handed individuals. No significant group differences were found for anxiety or irritability, despite the observed tendency of lower levels on both traits in left-handed group.*

**Keywords:** gender differences, neuroticism, anxiety, irritability, negative emotionality

#### **Introduction**

Handedness, broadly defined as the preferential use of one hand over the other, serves as a salient marker of cerebral lateralization, whereby cognitive and emotional processes is asymmetrically distributed across the two hemispheres. Typically, right-handed individuals display stronger left-hemisphere dominance, particularly in domains such as language, logical reasoning, and motor control, while left-handed individuals are more likely to exhibit right-hemispheric dominance or more symmetrical (bilateral) brain functioning (Knecht et al., 2000; Toga & Thompson, 2003). This neurodevelopmental divergence provides the theoretical basis for examining the potential associations between handedness and key emotional personality traits, including neuroticism, anxiety, and irritability.

The right hemisphere of the brain plays a central role in emotional processing, autonomic arousal, and affect regulation. All these domains closely tied to traits such as neuroticism and anxiety (Davidson, 2004; Gainotti, 2012). Individuals with atypical or reduced lateralization, more frequently observed among left-handed or mixed-handed individuals, may thus experience heightened affective sensitivity or decreased regulatory control. This has led to hypotheses suggesting that non-right-handedness could be associated with a greater propensity for emotional instability, mood variability, and increased susceptibility to negative affective states.

#### *Handedness and Neuroticism*

Neuroticism is characterized by mood lability, emotional reactivity, and a predisposition to experience negative emotions such as anxiety, sadness, and irritability. Some empirical studies

## PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT HANDEDNESS

have reported elevated neuroticism scores in left-handed individuals, suggesting a potential link between atypical lateralization and emotional vulnerability (McManus, 2002; Wright & Hardie, 2012). Neuroimaging research supports the notion that reduced hemispheric specialization, common in left-handed populations, may result in less efficient emotional regulation due to a more distributed cortical processing network (Szaflarski et al., 2002). Additionally, sociocultural pressures, such as the stigmatization of left-handedness or forced hand-switching during childhood, may exacerbate stress and reinforce neurotic tendencies (Beaton, 2018; Coren, 1992).

Genetic and hormonal factors are also implicated in this relationship. The partial heritability of both handedness and neuroticism suggests potential shared genetic pathways, although specific mechanisms remain under investigation (Brandler et al., 2013). Prenatal exposure to testosterone, which has been linked to both left-handedness and affective sensitivity, may also contribute to this developmental trajectory (Beauchaine & Tackett, 2020).

### *Handedness and Anxiety*

The association between handedness and anxiety similarly rests on the neurobiological premise that reduced or atypical hemispheric lateralization affects emotional processing. The right hemisphere's prominent role in vigilance, threat detection, and emotional arousal positions individuals with stronger right-hemispheric activation, or bilateral engagement, as potentially more reactive to anxiety-provoking stimuli (Gainotti, 2012). Experimental findings have occasionally supported this theory, indicating higher trait anxiety and physiological arousal in left-handed individuals under stress (Demaree et al., 2005; Wright & Hardie, 2012).

Psychosocial experiences further compound this relationship. In a world largely configured for right-handers, left-handed individuals may encounter chronic micro-stressors – from poorly designed tools to subtle social biases, which can act as persistent anxiety triggers. Early negative experiences, such as pressure to conform to right-handed norms, may contribute to emotional insecurity and anxiety-related behaviours. Thus, handedness may indirectly relate to anxiety through both biological sensitivity and the accumulation of environmental stressors.

### *Handedness and Irritability*

Although less extensively studied, irritability (a trait defined by low frustration tolerance and frequent emotional outbursts) may also be influenced by handedness through similar neurocognitive and psychosocial mechanisms. The Right Shift Theory (Annett, 1972) posits that deviations from typical left-hemispheric dominance, as seen in left- or mixed-handed individuals, are associated with more variable affect regulation, potentially leading to increased emotional reactivity. At the neurobiological level, irritability has been linked to hyperactivity in emotional processing in the amygdala and dysregulation in the prefrontal cortex. Functioning of these two regions may differ according to cerebral lateralization.

Based on the discussion above, we may conclude that, according to modern understanding, handedness may serve as an indirect indicator of emotional disposition, particularly in relation to neuroticism, anxiety, and irritability. In this context, the present study was designed to examine the relationships between handedness and the personality dimensions



of neuroticism, trait anxiety, and aggressive irritability, all of which are closely associated with negative emotionality.

### **Method**

A sample of 208 Greek adults participated in the study. Participants ranged in age from 19 to 63 years ( $M = 36.44$ ,  $SD = 10.43$ ), and the sample comprised 131 women and 77 men.

The following standardized self-report questionnaires were used for the assessment of personality traits of neuroticism, anxiety and irritability: the Neuroticism scale of the Eysenck Personality Questionnaire – Revised (EPQ-R; **Eysenck, Eysenck, & Barrett, 1985**), the Trait scale of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, 1983), and the Aggressive irritability subscale of the Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI; Buss & Durkee, 1957).

Handedness was evaluated using ten everyday tasks that are minimally influenced by formal training or societal pressure to conform to right-hand use. Each task was scored according to hand use: left-hand use received a score of -1, and right-hand use a score of +1. A Manual Asymmetry Quotient (Qma) was calculated for each participant. Scores were interpreted as follows: +71 to +100: Right-handed; -71 to -100: Left-handed; -70 to +70: Mixed-handed.

### **Results**

#### *Handedness Differences in Neuroticism*

An ANOVA was conducted to assess differences in neuroticism between groups with different handedness. The results revealed the following mean scores on the Neuroticism scale (Table 1):

**Table 1.**

*Mean Neuroticism Scores by Handedness*

|               | N   | Mean  | Std. deviation | Std. Error |
|---------------|-----|-------|----------------|------------|
| Right handers | 96  | 12.10 | 4.84           | .494       |
| Mixed handers | 80  | 12.42 | 5.25           | .586       |
| Left handers  | 32  | 9.81  | 5.26           | .930       |
| Total         | 208 | 11.87 | 5.12           | .355       |

As shown, the left-handed group exhibited the lowest neuroticism scores, while the mixed-handed group showed the highest. The differences between groups were statistically significant ( $F_{(2, 205)} = 3.219$ ,  $p = .042$ ).

Post hoc multiple comparisons revealed significant differences between the left-handed group and both the right-handed group ( $p = .028$ ) and the mixed-handed group ( $p = .015$ ). No significant differences were found between the right- and mixed-handed groups ( $p = .676$ ).

The distribution of participants by neuroticism level within each handedness group is presented in Table 2.

**Table 2.**

*Distribution by Neuroticism Level and Handedness*

| Groups | Level of Neuroticism |         |        |         |      |         |
|--------|----------------------|---------|--------|---------|------|---------|
|        | Low                  |         | Normal |         | High |         |
|        | N                    | Percent | N      | Percent | N    | Percent |

# PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT HANDEDNESS

|                                 |                                                        |      |    |      |    |      |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------|------|----|------|----|------|
| Right-handers                   | 17                                                     | 17.7 | 64 | 66.7 | 15 | 15.6 |
| Mixed-handers                   | 12                                                     | 15.0 | 52 | 65.0 | 16 | 20.0 |
| Left-handers                    | 11                                                     | 34.4 | 19 | 59.4 | 2  | 6.2  |
| Pearson Chi-Square;Cramer's $V$ | $\chi^2_{(4)} = 7.604, p = .107$ ; Cramer's $V = .135$ |      |    |      |    |      |

Although the left-handed group had the highest proportion of participants with low neuroticism and the lowest with high neuroticism, these differences did not reach statistical significance ( $\chi^2_{(4)} = 7.604, p = .107$ ; Cramer's  $V = .135$ ).

## *Handedness Differences in Anxiety*

An ANOVA was also conducted to examine differences in anxiety among the three handedness groups. Table 3 presents the results:

**Table 3.**

### *Mean Anxiety Scores by Handedness*

|               | N   | Mean  | Std. deviation | Std. Error |
|---------------|-----|-------|----------------|------------|
| Right-handers | 96  | 41.52 | 9.16           | 9.935      |
| Mixed-handers | 80  | 43.15 | 9.56           | 1.069      |
| Left-handers  | 32  | 40.62 | 12.38          | 2.189      |
| Total         | 208 | 42.01 | 9.86           | .684       |

Although the mixed-handed group reported the highest anxiety and the left-handed group the lowest, these differences were not statistically significant ( $F_{(2, 205)} = 0.967, p = .382$ ).

Post hoc comparisons also revealed no significant differences between the left-handed group and either the right-handed ( $p = .657$ ) or mixed-handed groups ( $p = .223$ ), nor between right- and mixed-handers ( $p = .582$ ).

The distribution of participants by anxiety level within each handedness group is presented in Table 4.

**Table 4.**

### *Distribution by Anxiety Level and Handedness*

| Groups                              | Level of Anxiety                                        |         |        |         |      |         |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------|--------|---------|------|---------|
|                                     | Low                                                     |         | Normal |         | High |         |
|                                     | N                                                       | Percent | N      | Percent | N    | Percent |
| Right-handers                       | 9                                                       | 9.4     | 53     | 55.2    | 34   | 35.4    |
| Mixed-handers                       | 5                                                       | 6.2     | 47     | 58.8    | 28   | 35.0    |
| Left-handers                        | 7                                                       | 21.9    | 16     | 50.0    | 9    | 28.1    |
| Pearson Chi-Square;<br>Cramer's $V$ | $\chi^2_{(4)} = 6.345, p = .175$<br>Cramer's $V = .124$ |         |        |         |      |         |

There were noticeable differences in the percentage of participants with low anxiety, especially in the left-handed group. However, the distribution differences were not statistically significant ( $\chi^2_{(4)} = 6.345, p = .175$ ; Cramer's  $V = .124$ ).

## *Handedness Differences in Irritability*

## Garnetta, Elisavet

Another ANOVA was conducted to evaluate group differences in irritability scores. The findings are shown in Table 5:

**Table 5.**  
*Mean Irritability Scores by Handedness*

|               | N   | Mean | Std. deviation | Std. Error |
|---------------|-----|------|----------------|------------|
| Right-handers | 96  | 2.46 | 1.91           | .195       |
| Mixed-handers | 80  | 2.31 | 2.12           | .237       |
| Left-handers  | 32  | 2.28 | 1.48           | .262       |
| Total         | 208 | 2.37 | 1.93           | .134       |

The analysis indicated no statistically significant differences in irritability scores across the three groups ( $F_{(2, 205)} = 0.189$ ,  $p = .828$ ). Nonetheless, the left-handed group had the lowest average score.

Post hoc comparisons confirmed no significant differences between left-handers and right-handers ( $p = .637$ ), left-handers and mixed-handers ( $p = .939$ ), or between right- and mixed-handers ( $p = .596$ ).

The distribution of participants by irritability level within each handedness group is presented in Table 6.

**Table 6.**  
*Distribution by Irritability Level and Handedness*

| Groups                           | Irritability                                              |         |                          |         |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------|--------------------------|---------|
|                                  | Absence of Irritability                                   |         | Presence of Irritability |         |
|                                  | N                                                         | Percent | N                        | Percent |
| Right-handers                    | 91                                                        | 94.8    | 5                        | 5.2     |
| Mixed-handers                    | 71                                                        | 88.8    | 9                        | 11.2    |
| Left-handers                     | 31                                                        | 96.9    | 1                        | 3.1     |
| Pearson Chi-Square; Cramer's $V$ | $\chi^2_{(2)} = 3.324$ , $p = .190$ ; Cramer's $V = .126$ |         |                          |         |

Although not statistically significant, it is worth noting that the mixed-handed group had the highest proportion of participants displaying irritability (  $\chi^2_{(2)} = 3.324$ ,  $p = .190$ ; Cramer's  $V = .126$ ).

## Discussion

Present study aimed to investigate the relationship between handedness and key emotional personality traits, namely neuroticism, trait anxiety, and aggressive irritability, in a general adult Greek sample. Drawing from both neurobiological and psychosocial perspectives, the study sought to determine whether manual preference could serve as a factor influencing the formation of personality traits, that are closely related to negative emotionality.

Contrary to several previous findings, the results revealed that left-handed participants reported significantly lower neuroticism scores than both right-handed and mixed-handed individuals. This finding diverges from previous studies suggesting that non-right-handedness is

## **PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT HANDEDNESS**

linked to increased emotional instability, including higher neuroticism and affective dysregulation (Bishop, 1990; Davidson, 2004; Satz & Green, 1999).

The lower levels of neuroticism we found challenges the hypothesis that atypical or reduced cerebral lateralization necessarily predisposes individuals to greater emotional vulnerability. While past research has suggested that mixed- or left-handedness may reflect less lateralized neural organization and thus poorer emotion regulation (Gainotti, 2012; Davidson, 2004), our data suggest that left-handedness might be associated with more stable emotional functioning, at least in terms of neuroticism. One possible explanation is that left-handed individuals develop compensatory strategies or exhibit distinctive neural adaptations that mitigate emotional reactivity. Such an interpretation aligns with more recent neuroplasticity models.

With respect to trait anxiety, although the mixed-handed group reported the highest mean scores and the left-handed group the lowest, these differences were not statistically significant. These our results do not contradict the results of previous studies that have explored how handedness may relate to anxiety. In fact, their findings often varied depending on the type of anxiety being measured. For example, Wright and Hardie (2012) observed that while left- and right-handed participants had similar baseline anxiety levels, left-handers showed increased anxiety under stress, indicating a difference in how they react to immediate challenges. On this basis the researchers concluded that left-handed individuals may respond with greater anxiety in unfamiliar or high-pressure situations, though they do not necessarily experience elevated anxiety as a stable personality trait. Similarly, research by Lyle, Chapman and Hatton (2013) found that anxiety levels were higher in left-handed participants, especially among female participants, during the first trial of a novel task, though these levels tended to drop with repeated exposure.

Earlier work, such as that by Davidson and Schaffer (Davidson & Schaffer 1983, cited in Wright & Hardie, 2012), proposed that individuals who prefer their left hand may experience generally higher levels of trait anxiety. Although this claim has been referenced in later literature, it has not always been replicated in newer, more rigorously designed experiments. More recent studies also emphasized the importance of handedness consistency over the direction of preference. For instance, Lyle and colleagues (2013) noted that people with a strong preference for either hand tended to report more anxiety than those with inconsistent handedness.

Also, there was no consistent evidence that left-handedness alone was linked to clinical anxiety disorders. A review by Ocklenburg et al. (2023) pointed out that while some small-scale associations have been observed, particularly in relation to specific types of anxiety, such as phobias, the relationship seems to be complex and may be influenced by additional factors such as age, gender, or neurological development. This suggests that handedness is just one of many possible influences on anxiety, rather than a reliable predictor on its own.

Regarding aggressive irritability, the groups did not differ significantly. While previous studies have found greater impulsivity, hostility, or affective lability among mixed-handed individuals (Cherbuin & Brinkman, 2006; Gonzalez & Nelson, 2001), our data showed no

statistically meaningful variation in irritability scores across handedness groups. Nevertheless, the mixed-handed group had the highest percentage of individuals classified as irritable, warranting further investigation with larger samples.

The study's use of neutral, everyday manual tasks to assess handedness strengthens the ecological validity of the findings and reduces the influence of societal biases favoring right-hand use (Papadatou-Pastou et al., 2008). This supports the idea that hand preference, when carefully assessed, may reflect deeper neurodevelopmental patterns rather than superficial behavioral habits.

The present study has some limitations. The use of self-report instruments introduces potential biases related to self-perception and response tendencies. It is also possible that unmeasured variables, such as handedness consistency, family history of mental health conditions, could moderate the observed relationships. Future studies should overcome these limitations.

In conclusion, our results provide partial support for the hypothesis that handedness is related to emotional personality traits. Specifically, lower neuroticism among left-handers contradicts earlier assumptions of greater emotional vulnerability in this group. While no significant differences were found in anxiety or irritability, the overall pattern encourages further examination of how neural asymmetry and hand preference intersect with emotional regulation. Future studies should integrate neuroimaging, developmental, and genetic approaches to clarify these complex relationships.

## **References**

- Annett, M. (1972). The distribution of manual asymmetry. *British Journal of Psychology*, 63(3), 343–358.
- Beaton, A. A. (2018). The lateralized brain: the neuroscience and evolution of hemispheric asymmetries. *Laterality*, 24(2), 255–258. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2018.1499749>
- Beauchaine, T. P., & Tackett, J. L. (2020). Irritability as a transdiagnostic vulnerability trait: Current issues and future directions. *Behavior Therapy*, 51(2), 350–364. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.10.009>
- Bishop, D. V. M. (1990). *Handedness and developmental disorder*. Oxford: Blackwell.
- Brandler, W. M., Morris, A. P., Evans, D. M., Scerri, T. S., Kemp, J. P., Timpson, N. J., ... & Francks, C. (2013). Common variants in left/right asymmetry genes and pathways are associated with relative hand skill. *PLoS Genetics*, 9(9), e1003751. <https://doi.org/10.1371/journal.pgen.1003751>
- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21(4), 343–349. <https://doi.org/10.1037/h0046900>
- Cherbuin, N., & Brinkman, C. (2006). Hemispheric interactions are different in left- and right-handers. *Neuropsychology*, 20(6), 700–707. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.20.6.700>
- Coren, S. (1992). *The left-hander syndrome: The causes and consequences of left-handedness*. Free Press.
- Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex "do" in affect: Perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology*, 67(1–2), 219–233. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2004.03.008>

## PERSONALITY TRAITS RELATED TO NEGATIVE EMOTIONALITY IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT HANDEDNESS

- Demaree HA, Everhart DE, Youngstrom EA, Harrison DW (2005) Brain lateralization of emotional processing: historical roots and a future incorporating “dominance.” *Behav Cogn Neurosci Rev* 4:3–20. DOI: 10.1177/1534582305276837
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21–29. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90026-1)
- Gainotti, G. (2012). Unconscious processing of emotions and the right hemisphere. *Neuropsychologia*, 50(2), 205–218. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.12.005>
- Knecht, S., Dräger, B., Deppe, M., Bobe, L., Lohmann, H., Flöel, A., ... & Henningsen, H. (2000). Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans. *Brain*, 123(12), 2512–2518. <https://doi.org/10.1093/brain/123.12.2512>
- Lyle, K. B., Chapman, L. K., & Hatton, J. M. (2013). Is handedness related to anxiety? New answers to an old question. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 18(5), 520–535. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2012.720259>
- McManus C. (2002). *Right hand, left hand: The origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures*. London, UK: Weidenfeld & Nicolson.
- Ocklenburg, S., Borawski, J., Mundorf, A., Riedel, K., & Lischke, A. (2023). Handedness and anxiety: a review. *Laterality*, 28(4-6), 336-356. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2023.2250074>
- Papadatou-Pastou, M., Martin, M., Munafò, M. R., & Jones, G. V. (2008). Sex differences in left-handedness: A meta-analysis of 144 studies. *Psychological Bulletin*, 134(5), 677–699. <https://doi.org/10.1037/a0012814>
- Satz, P., & Green, M. F. (1999). Atypical handedness in schizophrenia: Some methodological and theoretical issues. *Schizophrenia Bulletin*, 25(1), 63–78. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033367>
- Spielberger, C. D. (1985). *Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective*. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 171–182). Lawrence Erlbaum.
- Szaflarski, J. P., Binder, J. R., Possing, E. T., McKiernan, K. A., Ward, B. D., & Hammeke, T. A. (2002). Language lateralization in left-handed and ambidextrous people: fMRI data. *Neurology*, 59(2), 238–244. <https://doi.org/10.1212/WNL.59.2.238>
- Toga, A., Thompson, P. Mapping brain asymmetry. *Nat Rev Neurosci*, 4, 37–48 (2003). <https://doi.org/10.1038/nrn1009>
- Wright, L., & Hardie, S. M. (2012). Are left-handers really more anxious? *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 17(5), 629–642. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2011.615126>



## Research article

### CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COPING STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS

Garyfallia Mitoli, PhD. Student

Department of Psychology, SWU "Neofit Rilski"

Email: [g.mitoli@yahoo.com](mailto:g.mitoli@yahoo.com)

#### Abstract

This study investigates the complex relationship between resilience, coping strategies, and academic performance in high school students. The research builds on previous studies that emphasize the role of resilience in rebounding from adversity and the importance of coping strategies in maintaining psychological well-being. The study focuses on high school students, with a particular interest in understanding the role of demographic factors in shaping resilience and coping strategies. A comprehensive methodology was employed, including the analysis of resilience and coping strategies through established scales and their correlation with academic performance metrics. The study established a strong, positive correlation between average grades, mental resilience, and the ability to manage problems.

**Keywords:** resilience, coping strategies, academic achievements, school

#### Introduction

The multitude of definitions of resilience highlights the multidimensional and multifaceted nature of the term characterizes 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, 2014a). The same year, Masten amended the definition to include "successful adjustment in some adversity," ultimately defining resilience a "the ability of a dynamic system to successfully adapt to disturbances that threaten the system's operation, viability or development" (Masten, 2014b, p. 17). This newer definition shows that individuals change according to the circumstances to deal with danger.

Over the years, resilience began to be described more dynamically, as the ability of a dynamic system to endure or recover after significant threats, achieving stability, sustainability or development (Masten, 2014b). The American Psychological Association defines a person's resilience, both as individuals' ability to utilize psychological, social, cultural and natural resources that maintain well-being, as much as their sufficiency to seek individually or collectively these resources (Southwick, Douglas-Palumberi & Pietrzak, 2014).

In another attempt to define the term, researchers stated that resilience is considered a protective mediator that positively affects individuals to cope with stressful situations (Jackson,

Firtko & Edenborough, 2007). Moreover, resilient individuals have the ability to adapt according to the circumstances (Cicchetti, 2010).

In many reports, the dual aspect of resilience is described, as it appears on the one hand to constitute an inherent characteristic of the person's personality to face difficult situations and on the other hand it is a dynamic process, in which resilience occurs as an outcome of positive adaptation and coping with stressful situations (Patterson & Kelleher, 2005).

Resilience is described as a process with multifaceted dimensions that study both individual and environmental factors (Reyes & Elias, 2011). Inherent resilience is developed and strengthened through supervision and counseling, with practical application, with emotional education, empathy and the support that comes from social networks (Grant & Kinman, 2012). Therefore, resilience is considered to be an innate ability, which 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):

- problem solving
- emotions management
- creative and critical thinking
- goal setting
- personal characteristics, such as self-esteem, optimism
- self-confidence
- social networks
- acquiring positive experiences

Consequently, as defined by the American Psychological Association, resilience is not a fixed and established trait in 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). Additionally, resilience includes the interaction between risk, vulnerability and protective factors, which are deployed to change the difficulties that the individual faces (Olsson et al., 2003; Masten, 2014 a). Thus, resilience appears as a dynamic process of interpreting resistance to risk and the process by which individuals manage to cope with stressful situations (Windle et al., 2011). Therefore, resilient persons are able to develop healthy interpersonal relationships and also set high goals, because through every difficulty they try to find the positive side and this gives them a sense of self-confidence.

In conclusion, resilience can be defined as the positive resource that can be activated in the context of stress to prevent the development of negative mental health outcomes. As a protection mechanism, resilience increases the likelihood of adaptive responses. In this way, resilient individuals harness positive emotions to recover and adapt to adverse situations (Makryonitou & Loudianou, 2016).

This study aims at investigating the complex relationship between resilience, coping strategies, and academic performance in high school students. The research builds on previous studies that emphasize the role of resilience in rebounding from adversity and the importance of coping strategies in maintaining psychological well-being.



# **CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COMPING STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS**

## **Hypotheses**

1. The main hypothesis is that there is a relationship between resilience and coping strategies with school performance.

1.1 The relationship that develops between resilience and school performance is positive.

1.2 The relationship between adolescents' ability to manage problems and school performance is positive.

1.3 The relationship between resilience and coping strategies with school performance is positive.

## **Method**

### **Sample**

The sample of the research consisted of junior high schools students of the Secondary Education Department, aged 13 - 15 years. Sample size consisted of 110 individuals.

### **The tools**

The tool that used is a questionnaire. More specifically, three questionnaires were given to complete. For the students academic performance we calculated the yearly grade average of the students in our sample. For the collection of data regarding the demographic profile of the participants, a short structured closed-ended questionnaire was provided in which students were be asked to fill in information regarding gender, age, class, number of family members. The other two questionnaires are:

#### **1. Emotion Resilience Scale (RS) by Wagnild & Young (1993)**

Previously published studies have reported Cronbach alpha internal consistency coefficients ranging from .76 to .91, test-retest reliability indices ranging from .67 to .84, with sufficient synchronous validity with criterion validity morale scales (.54, .43 and .28) and life satisfaction (.59 and .30) and its degree of correlation with other tools has been assessed, including those measuring perceived stress (-.67 and -.32), depression (-.36), but also self-esteem (.57) (Mamalikou, 2012, Nearchou et al., 2012). This scale was translated into Greek by Mamalikou (2012) and has been used by her in a sample of adults and adolescents. In the sample of adolescents, the reliability indices of the main scale and its subscales ranged within acceptable values, with a range from  $\alpha = .70$  to  $\alpha = .89$  and it was confirmed that this scale of mental resilience can be used in the adolescent population.

#### **2. Coping Scale for Children and Adolescents (CSCA) by Brodzinsky et al. (1992)**

The scale shows satisfactory internal reliability ( $\alpha = .76$ ) and the stability of the repeated measures (Test-Retest Stability) was  $r = .73$ . Also, the sample used for its control did not include children attending special schools, but students from integration departments (Brodzinsky et al., 1992). In Greece, this questionnaire was translated and used for the first time by Papakonstantinopoulou (2018) with positive results.

## **The reliability coefficients**

## Mitoli, Garyfallia

The reliability coefficients for the two subscales used in the study had a very high Cronbach's Alpha index. Specifically, for the first scale, which measures **mental resilience**, **Cronbach's Alpha had a value of 0.884**, while on the **problem management ability scale Cronbach's Alpha index it had a slightly lower value, at 0.819**, which is very satisfactory for the continuation of the statistical analysis checks.

### Duration of the research

It is estimated that the duration of the research will be about 45 minutes. This means that students and teachers will not commit for more than two teaching hours, according to the instructions of the Greek Educational Policy Institute.

### Methods of data analysis

The program SPSS was used for data analysis. Throughout the study, various data analysis methods were employed to evaluate and interpret the data.

## Results

The sample had higher numbers of girls with their percentages being 56.4 % and 43.6% for boys.

**Table 1**

*Gender Frequency*

| <b>Gender</b> |       |           |         |               |                    |
|---------------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|               |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid         | Boy   | 48        | 43,6    | 43,6          | 43,6               |
|               | Girl  | 62        | 56,4    | 56,4          | 100,0              |
|               | Total | 110       | 100,0   | 100,0         |                    |

This distribution shows the frequencies and percentages of individuals across different ages in a given sample of 110 individuals. The majority are aged 14 (39.1%), followed by ages 15 (30.0%) and 13 (28.2%). There's a small percentage (2.7%) categorized under "Other".

**Table 2**

*Age Frequency*

| <b>Age</b> |        |           |         |               |                    |
|------------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|            |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid      | 13     | 31        | 28,2    | 28,2          | 28,2               |
|            | 14     | 43        | 39,1    | 39,1          | 67,3               |
|            | 15     | 33        | 30,0    | 30,0          | 97,3               |
|            | Others | 3         | 2,7     | 2,7           | 100,0              |
|            | Total  | 110       | 100,0   | 100,0         |                    |

## CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COMPING STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS

The group is almost evenly split between the 2nd Year and 3rd Year of Junior High, with a slight majority in the 3rd Year (50.9%). This shows an almost equal distribution across the two classes.

**Table 3**

*Class Frequency*

| Class |                                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2 <sup>nd</sup> Year Junior High | 54        | 49,1    | 49,1          | 49,1               |
|       | 3d Year Junior High              | 56        | 50,9    | 50,9          | 100,0              |
|       | Total                            | 110       | 100,0   | 100,0         |                    |

In this distribution, families with 4 members are the most common, constituting 56.4% of the total. Families with 5 members follow at 22.7%, then families of 3 members at 9.1%, 6 members at 5.5%, families of 7 or more at 4.5%, and finally, families with only 2 members are the least common at 1.8%.

**Table 4**

*Members of the Family Frequency*

| Members of the Family |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                 | 2     | 2         | 1,8     | 1,8           | 1,8                |
|                       | 3     | 10        | 9,1     | 9,1           | 10,9               |
|                       | 4     | 62        | 56,4    | 56,4          | 67,3               |
|                       | 5     | 25        | 22,7    | 22,7          | 90,0               |
|                       | 6     | 6         | 5,5     | 5,5           | 95,5               |
|                       | 7+    | 5         | 4,5     | 4,5           | 100,0              |
|                       | Total | 110       | 100,0   | 100,0         |                    |

### Average Grades Scores

The average grades score is  $M = 17.44$  ( $SD = 1.72$ ) suggests that the sample group generally performs well academically, though there is some variability in grades.

The hypothesis that stated that there is a relationship between resilience and coping strategies with school performance in relation to demographic characteristics, based on the correlation matrix, showed that there are significant and strong positive relationships between Grades Average, Mental Resilience, and Ability to Manage Problems in the sample studied. There is a strong, positive correlation between Grades Average and Mental Resilience ( $r(108) = 0.847$   $p = .000$ ), a strong, positive correlation between Grades Average and Ability to Manage Problems

## Mitoli, Garyfallia

( $r(108) = .813$   $p = .000$ ) and a strong, positive correlation between Mental Resilience and Ability to Manage Problems ( $r(108) = .833$   $p = .000$ ). The ability of students to manage problems and cope with academic challenges is closely linked to their resilience and coping strategies.

**Table 5**  
*Correlations*

| Correlations               |          |                |                   |                            |
|----------------------------|----------|----------------|-------------------|----------------------------|
|                            |          | Grades Average | Mental Resilience | Ability to Manage Problems |
| Grades Average             | <i>r</i> | 1              | ,847**            | ,813**                     |
|                            | <i>p</i> |                | ,000              | ,000                       |
|                            | <i>N</i> | 110            | 110               | 110                        |
| Mental Resilience          | <i>r</i> | ,847**         | 1                 | ,833**                     |
|                            | <i>p</i> | ,000           |                   | ,000                       |
|                            | <i>N</i> | 110            | 110               | 110                        |
| Ability to Manage Problems | <i>r</i> | ,813**         | ,833**            | 1                          |
|                            | <i>p</i> | ,000           | ,000              |                            |
|                            | <i>N</i> | 110            | 110               | 110                        |

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

As said before from the table 5 one can clearly see that there are significant and strong positive relationships between Grades Average, Mental Resilience, and Ability to Manage Problems in the sample studied.

## Discussion

The study established a strong, positive correlation between grades average, mental resilience, and the ability to manage problems (a strong, positive correlation between Grades Average and Mental Resilience  $r(108) = .847$   $p = .000$ , a strong, positive correlation between Grades Average and Ability to Manage Problems  $r(108) = 0.813$   $p = .000$  and a strong, positive correlation between Mental Resilience and Ability to Manage Problems  $r(108) = 0.833$   $p = .000$ ). A substantial portion of the variability in mental resilience and ability to manage problems could be explained by grades average, indicating a significant relationship between academic performance and these psychological traits. This correlation underscores the interplay between academic success and psychological resilience, suggesting that students who perform well academically also tend to be more resilient and better at managing problems.

Resilience is commonly defined as the ability to adapt and bounce back from adversity (Masten, 2001). It involves the utilization of personal and environmental resources to overcome challenges and maintain positive functioning (Rutter, 2012). Coping strategies, on the other

## **CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COMPING STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS**

hand, refer to the specific actions and behaviors individuals employ to manage stressors and maintain psychological well-being (Luthar et al., 2000).

Chemers et al. (2001) highlight the importance of academic self-efficacy and coping ability in predicting students' classroom performance, personal adjustment, stress, and health. This underscores the significant impact of coping skills on students' overall well-being and academic outcomes. Additionally, Downes et al. (2017) provide insights into executive functioning from preschool to adolescence, highlighting the developmental changes in executive skills during this critical period. This developmental aspect is crucial in understanding how adolescents' problem-solving abilities and coping strategies evolve as they progress through school, ultimately influencing their academic performance.

Furthermore, Banerjee et al. (2019) aim to investigate the relationship between resilience, stress-coping strategies, and learning approaches in predicting academic performance in undergraduate medical students. This study highlights the interconnectedness of resilience, coping strategies, and academic achievement, emphasizing the relevance of these factors in the academic context. In conclusion, the literature underscores the critical role of resilience and coping strategies in students' academic performance and well-being. Effective coping skills, problem-focused strategies, and resilience-related approaches are essential in mitigating academic stress and promoting positive academic outcomes in students.

### **Conclusion and Suggestions for Future Research**

In summary, the study's findings are pivotal in shaping educational practices, research, and policies, emphasizing the need to consider a broader range of factors, beyond just academic abilities, in fostering student success and well-being.

There is a gap in understanding how resilience and coping strategies directly versus indirectly influence academic performance. While these factors undoubtedly impact well-being, their direct role in academic success remains less clear. While demographic factors are known to influence resilience and coping, the literature lacks a comprehensive understanding of how specific factors like parental education level, socio-economic status, and family dynamics precisely impact these variables in adolescents. Finally, there is a need for longitudinal studies that track changes in resilience, coping strategies, and academic performance over time, providing a clearer picture of how these relationships evolve during adolescence.

Future research should focus on exploring the indirect effects of resilience and coping on academic performance, possibly through factors like stress reduction, improved mental health, and increased engagement in learning. More detailed studies are needed to understand the role of specific demographic factors, such as family structure, socio-economic background, and cultural influences, on resilience and coping in adolescents. There is a scope for intervention-based studies that aim to enhance resilience and coping skills to observe subsequent changes in academic performance and well-being.

Research could explore holistic educational models that integrate resilience and coping skills training into the curriculum and assess their long-term impact on academic and personal development. Finally, investigating the role of parental attitudes, home environment, and

school culture in shaping resilience and coping strategies would provide a more comprehensive understanding of these factors in academic settings.

**References:**

- Banerjee, Y., Akhras, A., Khamis, A. H., Alsheikh-Ali, A., & Davis, D. (2019). Investigating the Relationship Between Resilience, Stress-Coping Strategies, and Learning Approaches to Predict Academic Performance in Undergraduate Medical Students: Protocol for a Proof-of-Concept Study. *JMIR Research Protocols*, 8(9), e14677. <https://doi.org/10.2196/14677>
- 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. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x>
- Downes, M., Bathelt, J., & De Haan, M. (2017). Event-related potential measures of executive functioning from preschool to adolescence. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(6), 581–590. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13395>
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing Wellbeing in Social Work Students: Building Resilience in the Next Generation. *Social Work Education*, 31(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Makryonitou, A., & Loudianou, P. (2015). Μελέτη της σημασίας που αποδίδουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας της Κρήτης και της προθυμίας τους να εφαρμόσουν τις αρχές της θετικής ψυχολογίας στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία [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]. TEI of Crete, Heraclion. <https://apothesis.lib.teicrete.gr/handle/11713/1297?show=full>
- Mamalikou, M. (2012). Προσαρμογή κλίμακας ψυχολογικής ανθεκτικότητας σε ενηλίκους και εξέταση δυνατότητας χρήσης σε εφήβους. [Adjusting the scale of psychological resilience in adults and examining the possibility of use in adolescents]. University of Crete. [Postgraduate work in Greek]. <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/9/3/metadata-dlib-1352460707-906832-28168.tkl>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

## CORRELATION BETWEEN RESILIENCE, COMPING STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AMONGST HIGH SCHOOL STUDENTS

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2014a). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S. (2014b). Invited Commentary: Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1018–1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0118-7>
- 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 (Ed.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213–236).
- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students. *Psychology in the Schools*, 51(1), 58–71. <https://doi.org/10.1002/pits.21732>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Papakonstantinopoulou, A. (2018). *The mental resilience of school children and their differentiation in terms of the factor learning difficulties* [Doctoral dissertation in Greek].
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723–737. <https://doi.org/10.1002/pits.20580>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Southwick, S. M., Douglas-Palumberi, H., & Pietrzak, R. H. (2014). Resilience. In M. J. Friedman (Ed.), *Handbook of PTSD: science and practice* (2. ed, pp. 590–606). Guilford Press.
- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105–113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G., Jang, K., & Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency*. 134. [https://www.researchgate.net/publication/235202900\\_Literature\\_Review\\_of\\_Concepts\\_Psychological\\_Resiliency](https://www.researchgate.net/publication/235202900_Literature_Review_of_Concepts_Psychological_Resiliency)
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2015). 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). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch44>



## Research article

### ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВРЪЗКИТЕ НА ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ УДОВЛЕТВОРЕННОСТТА ОТ ЖИВОТА, ЛОКУСА НА КОНТРОЛА И ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

### EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Asya Kovacheva

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

Email: [asya.today@gmail.com](mailto:asya.today@gmail.com)

#### Резюме

Целта на статията е да се представи изследване върху връзките на зависимост между удовлетвореността от живота, локуса на контрол и емоционалната интелигентност. Проучването обхваща 412 българи, живеещи, както в България, така и в чужбина. Резултатите показват статистически значими положителни взаимовръзки между трите изследвани конструкта. Високата емоционална интелигентност и вътрешният локус на контрол са пряко свързани както помежду си, така и с психичното благополучие. И двата конструкта локус на контрол и емоционална интелигентност корелират правопрпорционално с удовлетвореността от живота.

**Ключови думи:** удовлетвореност от живота, психично благополучие, локус на контрол, емоционална интелигентност

#### Abstract:

The purpose of this paper is to present research on the relationships of dependence between life satisfaction, locus of control, and emotional intelligence. The study covers 412 Bulgarians living both in Bulgaria and abroad. The results showed statistically significant positive relationships between the three constructs studied. High emotional intelligence and internal locus of control are directly related to each other as well as to psychological well-being. Both locus of control and emotional intelligence correlated linearly with life satisfaction.

**Keywords:** life satisfaction, subjective well-being, emotional intelligence, locus of control

## Въведение

### Удовлетвореност от живота

Щастието се определя от удовлетвореността от живота, заедно те изграждат благополучието, което води до процъфтяване. За благополучието са нужни: позитивни емоции, ангажираност, социални взаимоотношения, смисъл и постижения, а чрез тях удовлетворението се увеличава и резултатът е процъфтяване (Seligman, 2011).



## EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Риф и Сингър (2008) открояват шест измерения на психичното благополучие:

1. способност за себевъзприемане;
2. отстояване на себе си;
3. положителни взаимоотношения с останалите хора;
4. управление на околната среда;
5. стремеж към постоянно развитие;
6. смисъл в живота (Ryff & Singer, 2008).

Диенер и Диенер (1995) провеждат широкообхватно проучване с над 13 хиляди изследвани лица от 31 страни, за да разберат влиянието на културните фактори върху удовлетвореността на живота. Резултатите показват, че индивидуалистичните култури ценят високо личностното развитие, собствените постижения и самочувствието, докато при колективистичните е значима социалната принадлежност и общественото одобрение. Именно разликите в културите дефинират възприемането и обработването на емоциите, а това влияе на тяхното удовлетворение от живота (Kuppens et al., 2008). „Това, което прави хората щастливи, се намира повече в самите тях и зависи повече от самите тях, отколкото от заобикалящата ги среда. Докато това, което ги прави удовлетворени и благополучни зависи по-скоро от обществото.“ (Bakalova, Bakracheva & Mizova, 2015, p.169) Културните и социалните особености на средата влияят на развитието на мозъчните структури, които участват в емоционалната обработка и поведението (Leppanen & Nelson, 2009).

„Личността е значим предиктор на субективното усещане за благополучие.“ (Taig, 2012, p.101) В Теорията на полето Левин (1951) извежда формулата  $V/\text{поведението}/ = f/\text{функция}/ (P/\text{на личността}/, E/\text{и средата})$ , т.е. средата дава на човека опции, но вътрешното му усещане, ценностите му и как възприема състоянието на средата, която го заобикаля, определя поведението му. „Съответствието или несъответствието между индивидуалните ценности и ценностите, доминиращи в социалната среда, е решаващо за равнището на субективно психично благополучие.“ (Garvanova, 2017, p.79)

### Локус на контрол

Тръгвайки от „Теория за социално учене“ (1954) Ротър стига до формулирането на термина „Локус на контрол“ (1966), като застъпва идеята, че на база лични качества и цели, човек може да се мотивира от заобикалящите го хора, т.е. всеки може да се учи от социалната си среда. И не само това, но личността също променя социалната си среда - взаимодействието между човека и средата е постоянно. Така човек „действа за засилване на очакването, че определено поведение или събитие ще бъде последвано от добри резултати в бъдеще“ (Rotter, 1966, p.2). Ротър (1954) оформя концептуален модел за предсказване на поведение:  $VP/\text{Потенциал за поведение}/ = f/\text{функция на следващите 2 фактора}/ (E/\text{Очакване}/ \& RV/\text{Стойност на утвърждаване}/)$ , т.е. поведението може да се случи само, ако човек има големи надежди, че именно това поведение ще доведе до

очакваните от него резултати. „Контролът върху резултатите логично включва преценка и анализ на две взаимосвързани връзки: между самия себе си и действието и между действието и резултата.” (Gurin & Brim, 1984, p. 284)

Локусът на контрол се разделя на 2 вида:

- Вътрешният локус на контрол (интернален локус) поражда поведение, при което човек знаейки и вярвайки, че сам влияе на събитията в живота си, полага сериозни и постоянни усилия за собственото си развитие и успех. Такъв човек поема пълна отговорност за собствения си живот.
- Външният локус на контрол (екстернален локус) води до поведение, при което човек разчита предимно на съдбата и се оправдава при неуспехи с обстоятелства или с други хора. Човекът не поема отговорност, а я прехвърля на нещо или някого извън него.

Именно вътрешният локус на контрол развива характера, води до успех чрез мотивация и личностен растеж. Развиването на вътрешен локус на контрола подпомага адаптацията и справянето с неблагоприятни външни обстоятелства (Kovacheva, 2024).

Фиори и колектив (2006) разглеждат така също и „съвместен контрол“, при който външен и вътрешен локус на контрол са в баланс. Вярата, че човек има контрол донякъде, но останалото е извън собствените му усилия и поведение, се свързва с духовност или религиозност. „Вътрешният и външният локус на контрол посредничат на връзката между религиозността и удовлетворението от живота.“ (Fiori et al., 2006, p. 258).

### **Емоционална интелигентност**

Торндайк е един от първите, който проучва човешката интелигентност (наред с животинската интелигентност), разделяйки я на социална, конкретна и абстрактна интелигентност. Интелигентността не е просто вродена, а може да се развие (Thorndike, 1920). 70 години по-късно Питър Салови и Джон Майер (1990) създават термина „Емоционална интелигентност“ (ЕИ). От тях идва и първото описание на ЕИ като „способността да се наблюдават собствените и чуждите чувства и емоции, да се различават и да се използва информацията за ръководене на собственото мислене и действия“ (Salovey et al., 1990, p.189). Важно е и тяхното уточнение, че емоционалната е свързана със социалната интелигентност. „Най-общо казано емоционалната интелигентност подобрява социалната ефективност. Колкото по-висока е емоционалната интелигентност, толкова по-добри са социалните отношения“ (Mayer et al., 1997, p.11) След години изследвания Майер и сътрудници дават по-пълно определение на емоционалната интелигентност - „Ние определяме ЕИ като способност за разсъждение относно емоциите и за подобряване на мисленето. ЕИ включва умения за точно възприемане на емоциите, за достигане и генериране на емоции, така че да се подпомогне мисълта, да се разбират емоциите и

## EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

емоционалното познание и осъзнато да се регулират емоциите и така да се насърчат емоционалното и интелектуално израстване“ (Mayer et al., 2004, p.197).

Бар-он (2006) разглежда емоционалната и социалната интелигентност като един общ конструкт (ЕСИ) „Емоционално-социалната интелигентност е профил на взаимосвързани емоционални и социални умения, способности и фасилитатори, които определят как ефективно разбираме и изразяваме себе си, разбираме и общуваме с другите и се справяме с ежедневни изисквания.“ (Bar-On, 2006, p.14)

Даниел Голман (1995) популяризира емоционалната интелигентност - разделя я на осъзнатост, саморегулация, мотивация, емпатия и социални умения (Goleman, 2023).

### Изследователски дизайн

Настоящото емпирично изследване е проведено в рамките на два месеца и половина в периода между 06.09.2024г. и 20.11.2024г. не само на територията на Република България, но и в различни страни от Европа и света. Тестването бе извършено с батерия от тестове, създадени в Google Form и попълвани електронно.

### Изследователска цел

Целта на изследването е да се проучи връзката между удовлетвореността от живота, локуса на контрол и емоционалната интелигентност.

### Хипотези на изследването:

**Основна хипотеза.** Предполага се, че удовлетвореността от живота ще корелира правопрпорционално с локуса на контрол и с емоционалната интелигентност.

### Методически инструментариум

Използвани са 3 въпросника:

1. **Скала за емоционална интелигентност на Шуте (SEIS)**, адаптирана за българските условия (Стоянова, 2008). Състои се от 33 твърдения, оценявани по 5-степенна скала като 1 е „Напълно несъгласен“, а 5 – „Напълно съгласен“. Вътрешната консистентност на скалата е висока, с Кронбах алфа = 0.89 за общата скала, което показва добра надеждност на инструмента (Yancheva & Prodanov, 2024).
2. **Скала за субективен контрол**, адаптирана на български от Надежда Витанова и Атанас Шишков с името „Локус на контрола“, публикувана в „Психопатологични и психологични проблеми на абнормното поведение“ (2004). Въпросникът съдържа 44 айтема, оценявани по 6-степенна скала от напълно несъгласен до напълно съгласен, като общата стойност от скалите показва вида диспозиция – интерналност или екстерналност. По-високите стойности определят интерналност.
3. **Скала за удовлетвореност от живота на Диенер и сътрудници (SWLS)**, преведена на български от Маргарита Бакрачева. Има само 5 айтема, оценявани по 7-степенна

скала от напълно несъгласен до напълно съгласен, като се фокусира върху субективната удовлетвореност от живота. Доказала се е като надежна с  $\alpha = 0.85$  за измерване на субективното удовлетворение от живота (Jang et al., 2017).

### **Процедура на изследването**

При провеждането на изследването изброеният методически инструментариум бе качен в онлайн платформата Google Form.

### **Описание на извадката**

Бяха изследвани  $N=412$  лица от които 206 живеещи в България и 206 - в чужбина. Изследването се извърши в периода септември 2024 - ноември 2024. При избора на лица условието бе да са българи, независимо в коя страна живеят и да са между 18 и 70 години. Прави впечатление, че 95 от българите, живеещи в чужбина и участвали в изследването, имат не само българско гражданство.

### **Групите са разпределени по следните показатели:**

- По признак **местоживеене**

Въпросът, на който отговаряха, бе: „В България ли живеете или в чужбина?“

- В България - 206 (50%),
- В чужбина - 206 (50%).

- По признак **пол**

В наши дни световен стандарт е групите по пол да са 3 - жена, мъж, друго (или предпочитам да не кажа). Поради тази причина аз следвах този стандарт - жена, мъж, друго, тъй като живея в Лондон и имам и британско гражданство, наред с българското, и знам колко е важно правото на свободен избор за полово идентифициране тук и в други страни. Разпределението по пол на изследваните лица е както следва:

- жени - 260 (63,11%),
- мъже - 151 (36,65%),
- друго - 1 (0,24%).

- По признак **възраст** изследваните лица се разделят в 5 групи:

- 18-25г. - 7 изследвани лица (1,70%),
- 26-35г. - 35 изследвани лица (8,50%),
- 36-45г. - 177 изследвани лица (42,96%),
- 46-55г. - 160 изследвани лица (38,83%),
- над 56 г. - 33 изследвани лица (8,01%).

Най-силно представената група е 36-45г., а най-слабо - 18-25г.

- По признак **степен на образование** се оформиха 4 групи:

- Със средно образование - 77 лица (18,69%),

## EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

- Бакалавър - 110 лица (26,70%),
- Магистър - 214 лица (51,94%),
- С докторска научна степен - 11 лица (2,67%).

Най-силно е застъпена групата на магистрите, а най-слабо - на докторите.

- По признак **семеино положение** се обособиха 6 групи:
- необвързани - 42 (10,19%),
- обвързани - 27 (6,55%),
- на семейни начала - 83 (29,15%),
- семейни - 215 (52,18%),
- разведени - 39 (9,47%),
- вдовци/вдовици - 6 (1,46%).

Най-силно представената група е на семейните изследвани лица, а най-ниско - на вдовиците и вдовците.

**Таблица 1.**

*Разпределение по местоживееене, пол, възраст, образование и семейно положение на изследваните лица, N=412*

| Признак           |                                | N   | %       |
|-------------------|--------------------------------|-----|---------|
| Местоживееене     | България                       | 206 | 50.00%  |
|                   | Чужбина                        | 206 | 50.00%  |
| Пол               | Жена                           | 260 | 63.11%  |
|                   | Мъж                            | 151 | 36.65%  |
|                   | Друго                          | 1   | 0.24%   |
| Възрастови групи  | 18-25                          | 7   | 1.70%   |
|                   | 26-35                          | 35  | 8.50%   |
|                   | 36-45                          | 177 | 42.96%  |
|                   | 46-55                          | 160 | 38.83%  |
|                   | 56+                            | 33  | 8.01%   |
| Образование       | Средно                         | 77  | 18.69%  |
|                   | Бакалавър                      | 110 | 26.70%  |
|                   | Магистър                       | 214 | 51.94%  |
|                   | Доктор                         | 11  | 2.67%   |
| Семеино положение | Необвързани                    | 42  | 10.19%  |
|                   | Обвързани                      | 27  | 6.55%   |
|                   | На семейни начала              | 83  | 20.15%  |
|                   | Семейни                        | 215 | 52.18%  |
|                   | Разведени                      | 39  | 9.47%   |
|                   | Вдовци                         | 6   | 1.46%   |
| Общо              | Брой лица от всички изследвани | 412 | 100.00% |

## Резултати

По основната хипотеза според която се предполага, че удовлетвореността от живота ще корелира правопрпорционално с локуса на контрола и с емоционалната интелигентност, резултатите доказват, че има значими правопрпорционални зависимости между трите конструкта.

След прилагане на корелационен анализ по Пиърсън (Pearson Correlation) може да се изведат следните статистически значими корелации:

- Удовлетвореността от живота е в умерена положителна връзка с локуса на контрол ( $r = ,251$ ;  $p = ,000$ ).
- Удовлетвореността от живота е в умерена положителна връзка с емоционалния коефициент ( $r = ,333$ ;  $p = ,000$ ).
- Между локуса на контрол и емоционалния коефициент има умерена положителна връзка ( $r = ,514$ ;  $p = ,000$ ).

## Таблица 2.

*Резултати от корелационен анализ (Pearson's correlation) за установяване на връзката между удовлетвореността от живота, локуса на контрол и емоционалната интелигентност.*

|                            |                     | Удовлетвореност от живота | Локус на контрол | Емоционална интелигентност |
|----------------------------|---------------------|---------------------------|------------------|----------------------------|
| Удовлетвореност от живота  | Pearson Correlation | 1                         | ,251**           | ,333**                     |
|                            | Sig. (2-tailed)     |                           | ,000             | ,000                       |
|                            | N                   | 412                       | 412              | 412                        |
| Локус на контрол           | Pearson Correlation | ,251**                    | 1                | ,514**                     |
|                            | Sig. (2-tailed)     | ,000                      |                  | ,000                       |
|                            | N                   | 412                       | 412              | 412                        |
| Емоционална интелигентност | Pearson Correlation | ,333**                    | ,514**           | 1                          |
|                            | Sig. (2-tailed)     | ,000                      | ,000             |                            |
|                            | N                   | 412                       | 412              | 412                        |
|                            |                     |                           |                  |                            |
|                            |                     |                           |                  |                            |

## Дискусия

Получените резултати за връзката между психическото благополучие и емоционалната интелигентност съответстват с изследвания, проведени чрез Trait Meta-Mood Scale (TMMS), според които възприеманата емоционална интелигентност е позитивно свързана с удовлетвореността от живота (Extremera & Fernández-Bertrócal, 2005). Изследвания на Шуте и колектив (2002), също констатираат, че емоционалната интелигентност е тясно свързана с по-висока удовлетвореност от живота. Емоционалната интелигентност подобрява мотивацията и удовлетвореността и на работното място (Brunetto et al., 2012).

## **EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE**

Саморазвитието и целенасочеността са свързани с удовлетвореността от живота (Kallay, 2013). Чрез нагласите (Allport, 1935) и промяна на поведението, човек поема осъзната отговорност върху своето собствено психично благополучие (Seligman, 1972; Maier & Seligman 1976). Дори и субективен, възприеманият контрол е значим фактор за вътрешна мотивация, която оформя поведението така, че да се постигне благополучие (Perlmutter & Monty, 1977).

Грифин (2014) разделя локуса на контрол в две отделни скали, за да измери връзката им с психичното благополучие, в изследване с 577 лица. Резултатите определят, че обстоятелства, извън контрола на човек, имат негативен ефект върху удовлетвореността от живота (Griffin, 2014).

Нашите резултати се потвърждават и в изследване на 150 мениджъри, според което, както емоционалната интелигентност, така и вътрешният локус на контрол, са значими предиктори на субективното благополучие при хора на ръководни длъжности (Kulshrestha & Sen, 2006).

Тези значими закономерности напълно подкрепят основната хипотеза - и трите конструкта корелират помежду си правопрпорционално.

### **Ограничения на изследването**

Не са отбелязани културни разлики, а може би има такива, защото вероятно българите, живеещи в чужбина, са попили до някаква степен културата на страната, в която пребивават. Извадката е малка, за да се направи такава разбивка по местоживееене (отделните държави). Може би новата култура също е повлияла на отговорите им.

Разширяването на културната идентичност е възможно да се случи и чрез културен шок, който освен че носи негативни емоции, може да доведе до самоосъзнаване и личностностно израстване (Adler, 1975).

Изследването включва българи, живеещи в България, но така също и във Великобритания, Белгия, САЩ, Германия, Испания, Австралия, Канада, Италия, Нидерландия, Франция, Шотландия, Домениканската република, Малта, Австрия, Ирландия, Норвегия, Дания, Нова Зеландия и Грузия.

### **Заклучение**

Резултатите в изследването имат своята стойност, защото потвърждават основното предположение, че съществува връзка между удовлетвореността от живота, локуса на контрола и емоционалната интелигентност.

Двете корелации са статистически значими и показват умерена положителна връзка - локусът на контрола и емоционалният коефициент растат с удовлетвореността от живота. Колкото повече расте локусът на контрола, толкова повече се увеличава удовлетвореността от живота. Колкото по се развива емоционалната интелигентност, толкова повече нараства удовлетвереността от живота. Доказа се и положителна корелация между локуса на контрол и емоционалната интелигентност. Всичко това определя ясна положителна взаимосвързаност между трите изследвани конструкта.

## References:

- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Bakalova, D., Bakracheva, M., Mizova, B. (2015). *Shtastie i udovletvorenost ot jivota: tarsene na patya kam sebe si* [Happiness and life satisfaction: searching for the path to yourself]. Sofia. Kolbis.
- Brunetto, Y., Teo, S.T., Shacklock, K. & Farr-Wharton, R. (2012). Emotional Intelligence, Job Satisfaction, Well-Being and Engagement: Explaining Organizational Commitment and Turnover Intentions in Policing. *Human Resource Management Journal*, 22, 428-441. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2012.00198.x>
- Garvanova, M. (2017). *Balgarinat na cenosten krastopat* [The Bulgarian at the crossroads of values]. - Sofia: For the letters - O pismeneh.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *J Pers Soc Psychol.*; 68:653–63. doi: 10.1037//0022-3514.68.4.653. PMID: 7738768.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fiori, Katherine & Brown, Edna & Cortina, Kai & Antonucci, Toni. (2006). Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences. *Mental Health, Religion & Culture*. 9. 239-263. 10.1080/13694670600615482.
- Griffin, D. P. (2014). Locus of Control and Psychological Well-Being: Separating the Measurement of Internal and External Constructs - A Pilot Study. ECU Libraries Research Award for Undergraduates.2.
- Gurin, P., & Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood: The example of sense of control. In O. G. Brim (Ed.), *Life-span development and behavior* (Vol. 6, pp. 281-334). New York: Academic Press.
- Jang et al. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale across 26 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 560–576. <https://doi.org/10.1177/0022022117697844>
- Kovacheva, A. (2024). *Locus na kontrol i psihichno blagopoluchie v razlichni kulturni konteksti* [Locus of control and mental well-being in different cultural contexts]. *Yearbook of Psychology*, 15 (2) 172-178
- Kulshrestha, U., & Sen, C. (2006). Subjective well-being in relation to emotional intelligence and locus of control among executives. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(2), 93–98.
- Kuppens, P., Realo, A. & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *J Pers Soc Psychol.*; 95(1):66-75. doi: 10.1037/0022-3514.95.1.66. PMID: 18605852.
- Leppanen, J. M. & Nelson, C. A. (2009). Tuning the developing brain to social signals of emotions. *Nature Reviews Neuroscience.*; 10(1):37–47. doi: 10.1038/nrn2554. Epub 2008 Dec 3. PMID: 19050711; PMCID: PMC2976651.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. eds P. Salovey & D.J. Sluyter, pp. 3–31. New York: Basic Books.



## EXPLORING THE RELATIONSHIPS OF THE CORRELATIONS BETWEEN LIFE SATISFACTION, LOCUS OF CONTROL, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

- Perlmutter, L. C., & Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: Fact or fantasy? *American Scientist*, 65, 759–765.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: PrenticeHall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryff, C.D. & Singer, B.H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *J Happiness Stud* 9, 13–39. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_6)
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annu Rev Med.*; 23:407-12. Doi: 10.1146/annurev.me.23.020172.002203. PMID: 4566487.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Schutte, N. S., et al. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785.
- Tair, E. (2012). *Individualni i lichnostni vazdeistvia varhu subektivnoto useshtane za blagopoluchie* [Individual and personality influences on the subjective feeling of well-being]. *Psychological Research*, No. 1, pp. 87-108.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Yancheva, T., Prodanov, G. (2024). *Adaptaciya na testa za ocenka na emocionalnata inteligentnost (THE SCHUTTE SELF-REPORT EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST, SCHUTTE et al., 1998)* [ADAPTATION OF THE SCHUTTE SELF-REPORT EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST (SCHUTTE et al., 1998)], *Annual of the National Sports Academy "Vasil Levski"*, 13, 129-137.
- Audiobook:  
Daniel Goleman | Emotional Intelligence | Full Audiobook | SUPERBbooks 5.10.2023  
<https://youtu.be/EMg5l7ZHvug?si=ILsMEojkZdTq3iFx>

## Theoretical article

### ПСИХОЛОГИЧЕСКА УСТОЙЧИВОСТ, ФУНКЦИОНИРАНЕ И КАЧЕСТВО НА ЖИВОТ ПРИ ЛИЦА С ДЕПРЕСИВНИ РАЗСТРОЙСТВА В ЗРЯЛА ВЪЗРАСТ

### PSYCHOLOGICAL RESILIENCE, FUNCTIONING, AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE DISORDERS IN ADULTHOOD

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

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

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

Sonya Zahova, Ph.D student\*

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

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

#### Резюме

Настоящата статия анализира депресивните разстройства през призмата на адаптивните копинг модели при лица в зряла възраст, като поставя акцент върху психологическата устойчивост като ключов ресурс за справяне. Въз основа на съвременни емпирични данни са изследвани динамичните взаимовръзки между депресивната симптоматика, стиловете на справяне, функционалното състояние и качеството на живот. Синтезът на теоретичните постановки подкрепя тезата, че клиничната тежест на симптомите е необходимо, но недостатъчно условие за прогнозиране на индивидуалната адаптация. Ключова детерминанта в този процес се оказват типът и стабилността на използваните копинг стратегии, както и равнището на устойчивост, които медиатират или модерираат ефекта на депресията върху ежедневно функциониране и субективното благополучие.

**Ключови думи:** депресивни разстройства, копинг стратегии, психологическа устойчивост, функциониране, качество на живот, зряла възраст

#### Abstract

This review article examines depressive disorders within the framework of adaptive coping models in adulthood, with a particular focus on psychological resilience as a core resource for successful adaptation. Drawing on contemporary empirical evidence, the study explores the dynamic interrelationships between depressive symptomatology, coping strategies, functional status, and quality of life. The synthesis of theoretical and empirical findings supports the thesis that the severity of clinical symptoms represents a necessary, yet insufficient, condition for predicting individual adaptation. Rather, the type and stability of the coping strategies employed, together with the level of psychological resilience, emerge as key determinants that mediate and/or moderate the impact of depression on daily functioning and subjective well-being.

**Keywords:** depressive disorders, coping strategies, psychological resilience, functioning, quality of life, adulthood.

## **Въведение**

Депресивните разстройства са сред най-значимите проблеми на общественото здраве поради своята висока разпространеност, изразената тенденция към рецидивирание и негативното влияние върху социалното и професионалното функциониране. По данни на Световната здравна организация депресията засяга над 280 милиона души в световен мащаб (World Health Organization, 2023), превръщайки се в основен източник на психично страдание и функционални дефицити. Освен високата си честота, тези състояния са водеща причина за загуба на здрави години живот (disability-adjusted life years – DALYs) вследствие на тяхната хроничност, инвалидизиращ характер и трайно намалената работоспособност (GBD 2019 Mental Disorders Collaborators, 2022).

В зрялата възраст депресивните преживявания често се развиват на фона на кумулативни стресори, включващи високи професионални изисквания, съпътстващи хронични заболявания, отговорности по грижа за близки и специфични екзистенциални преоценки. Тази комплексна житейска среда значително увеличава риска от функционален спад, редукия на капацитета за справяне и вторична социална изолация на индивида. Паралелно с клиничния интерес към симптоматиката, съвременната психологична наука все по-настойчиво поставя въпроса за механизмите на адаптация: защо при сходна симптомна тежест част от лицата запазват относително стабилно функциониране и приемливо качество на живот, докато други развиват дезадаптивни траектории? В този контекст централно място заемат копинг стратегиите и психологическата устойчивост – не като „позитивни етикети“, а като операционализируеми психични процеси и ресурси, които могат да бъдат измервани, профилирани и целенасочено таргетираны в интервенции.

Целта на настоящия обзор е да се синтезират емпирични данни за връзките между депресивната симптоматика, копинг стратегиите, психологическата устойчивост, функционирането и качеството на живот в зряла възраст, както и да се предложи концептуален модел, приложим както за изследователски дизайн, така и за клинично планиране. В този аналитичен контекст настоящият литературен обзор обхваща научни публикации от периода 2023–2025 г. – времеви интервал, характеризиращ се с интензивно развитие на изследванията върху депресивните разстройства, копинг механизмите и психологическата устойчивост в постпандемичен контекст. След глобалната здравна криза, свързана с COVID-19, се наблюдава значителен ръст на емпирични изследвания, насочени към дългосрочните психосоциални последици от хроничния стрес, социалната изолация и несигурността, както и към ролята на ресурсните механизми за адаптация.

Периодът 2023–2025 г. е особено релевантен и поради засиленото приложение на медиаторни и модераторни аналитични модели, които разглеждат психологическата устойчивост и копинг стратегиите като ключови механизми, обясняващи връзката между депресивната симптоматика, функционалното състояние и качеството на живот. Това позволява по-задълбочено и съвременно теоретично осмисляне на адаптационните процеси при лица в зряла възраст и съответства на целите на настоящото дисертационно изследване. На тази теоретична и контекстуална основа следва да се изяснят ключовите

понятия и концептуални разграничения, които структурират анализа на депресивните разстройства, копинг механизмите и психологическата устойчивост.

### **Депресивни разстройства и функционални последици**

Депресивната симптоматика далеч не се изчерпва само с афективен дискомфорт. Тя представлява комплексен конструкт, който често включва когнитивни дефицити, редуцирана мотивация, психомоторни промени и нарушения в междуличностното взаимодействие. В резултат на тези прояви се наблюдава влошаване в изпълнението на основни роли – професионална, семейна и социална. Следователно оценката на депресията единствено чрез симптомни показатели рискува да подцени реалния клиничен товар, ако функционирането и качеството на живот не се проследят като самостоятелни и значими изходи (outcomes).

### **Копинг стратегии, стилове и функционална валентност**

Копингът обхваща съвкупността от когнитивни, емоционални и поведенчески усилия за справяне с изисквания, които индивидът оценява като натоварващи или надхвърлящи личните му ресурси (Lazarus & Folkman, 1984). В емпиричната литература се прави фундаментално разграничение между проблемно-ориентирани и емоционално-ориентирани стратегии, както и между активни и избягващи (пасивни) форми на справяне. От прагматична гледна точка е съществено диференцирането между адаптивни стратегии (планиране, активиране, търсене на подкрепа) и неадаптивни такива (избягване, пасивност, руминативност). В случая „адаптивността“ се оценява не спрямо моментното емоционално облекчение, а спрямо дългосрочния ефект върху функционалния статус. Особено значим е проактивният копинг – ориентация към предвиждане на стресорите и акумулиране на ресурси.

### **Психологическа устойчивост: динамичен процес, а не статична черта**

Устойчивостта (*resilience*) все по-често се дефинира като динамичен процес на адаптация при неблагоприятни условия, при който синергично си взаимодействат личностни ресурси, социална подкрепа и ефективни стратегии за справяне. Тази процесна перспектива е критична за клиничната практика, тъй като позволява устойчивостта да се разглежда като интервенируем и развиваем ресурс, а не като фиксирана генетична или психологическа даденост.

### **Функциониране и качество на живот: диференцирани, но корелиращи изходи**

Функционирането отразява реалната способност за изпълнение на ежедневни задачи и роли. Въпросникът WHODAS 2.0 предлага стандартизиран подход към това измерване, базиран на международната класификация ICF (Üstün et al., 2010).

При депресивни разстройства най-чувствителни към симптомната тежест се оказват специфични домейни на функционирането и качеството на живот. В рамките на WHODAS 2.0 се наблюдават изразени дефицити в следните сфери:

- „Cognition“ (разбиране, концентрация, вземане на решения);
- „Getting along“ (междоличностни взаимодействия);
- „Life activities“ (професионална заетост и домакински дейности).

## PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE DISORDERS

Тези дефицити са преки отражения на когнитивната забавеност и социалното отдръпване, характерни за депресията. По отношение на субективното качество на живот (WHOQOL-BREF), най-засегнати са психологическият домейн (самоуважение, смисъл, негативни емоции) и социалните взаимоотношения (подкрепа, интимност), докато физическият домейн (умора, сън) отразява соматичния компонент на депресията. Тази диференциация позволява прецизна оценка на това как депресивната симптоматика се трансформира в конкретни функционални ограничения и понижено субективно благополучие. Изясняването на тези концептуални рамки създава необходимата теоретична основа за последващия систематичен преглед на емпиричните изследвания, върху които се базира настоящият литературен синтез.

### Методика на обзора: Дизайн и критерии за подбор

Настоящият теоретичен обзор е реализиран чрез наративно-интегративен подход, насочен към систематизиране на съвременни концепции и емпирични доказателства. Използван е целеви подбор на научни публикации, индексирани в периода 2023–2025 г., по следните ключови дескриптори: *depression* (депресия), *coping* (копинг), *resilience* (устойчивост), *quality of life* (качество на живот) и *functioning* (функциониране). Специален фокус е поставен върху изследвания, прилагащи комплексни статистически анализи за медиация и модерация (*mediation/moderation analysis*).

Информационният масив включва:

- Рецензирани научни статии, приоритизиращи структурни модели (SEM) и лонгитюдни дизайни, които осигуряват висока степен на аргументираност на изводите.
- Институционални източници, базирани на актуалните насоки на Световната здравна организация (WHO).

Въз основа на така дефинирания аналитичен подход, в следващия раздел се представя синтез на ключовите емпирични резултати. Анализът разглежда динамичните взаимовръзки между депресивната симптоматика, психологическата устойчивост и адаптивните механизми, детерминиращи функционалното състояние и субективното благополучие на индивида.

### Синтез на доказателствата: депресия, копинг, устойчивост и функционален изход

#### *Депресия и качество на живот: „повече от симптоми*

Емпиричните модели последователно потвърждават, че депресивната симптоматика корелира негативно с качеството на живот (QoL), като тази зависимост далеч не е линейна. Тя е детерминирана от комплексното преплитане на тревожност, дистрес и специфични контекстуални фактори. В широкомащабно изследване Radulović и съавт. (2024) описват сложните асоциации между тези променливи, подчертавайки, че субективното благополучие не е просто „следствие“ от липсата на симптоми, а функционира като ключов, структуроопределящ компонент на психичното здраве.

***Копинг стратегиите като регулатори на функционалната траектория***

Когато депресията се разглежда като динамичен процес, копингът се явява фундаментален механизъм, способен да амплифицира (засилва) или да буферира (смекчава) негативните последствия. Данни от проучвания сред медицински специалисти в постпандемичния период (Mohamed et al., 2024) сочат, че специфични копинг модели са пряко свързани с интензитета на депресивните и тревожните прояви. Това утвърждава стратегиите за справяне като приоритетна мишена за превантивни и терапевтични интервенции. От клинична гледна точка особено деструктивни са избягващите и пасивни стратегии. Макар да предлагат краткосрочна емоционална облекченост, те неизменно водят до поведенческо отдръпване, ерозия на социалната подкрепа и хронифициране на състоянието. В зряла възраст това често генерира „порочен кръг“: *депресия → избягване → функционален спад → вторична вина и безнадеждност → задълбочаване на афективния дефицит*.

***Психологическата устойчивост като защитен фактор и медиатор***

Изследванията при клинични популации на средна и напреднала възраст (Xu et al., 2023) демонстрират, че устойчивостта упражнява директен положителен ефект върху качеството на живот и значим индиректен ефект чрез редукия на депресивната тежест и подобряване на качеството на съня. Това емпирично валидира медиаторната логика: устойчивостта трансформира депресивния опит, което се транслира в по-високо субективно благополучие. Тази констатация е ключова за настоящата теза: ако устойчивостта и копингът структурират начина, по който симптомите се преживяват и интегрират, то двама индивиди с идентична симптомна тежест могат да демонстрират коренно различни нива на адаптация. „Пътят“ от патологичния симптом до функционалното последствие е медиран от индивидуалния психологически ресурс.

***Функционирането като необходим корелат на качеството на живот***

Докато качеството на живот е предимно субективен конструкт, функционирането въвежда обективен, ролеви критерий в анализа. Рамката позволява депресията да бъде интерпретирана не само като интрапсихично страдание, но и като измеримо ограничение в активността и социалното участие. Натрупаните данни позволяват идентифицирането на устойчиви конфигурации, които могат да бъдат интерпретирани като специфични профили на справяне.

***Профили на справяне: от индивидуална вариативност към клинични типологии***

Научната литература категорично отхвърля разбирането за лицата с депресивни разстройства като хомогенна група. Напротив, те демонстрират значителна хетерогенност по отношение на доминиращите стратегии за справяне, наличните интрапсихични ресурси и функционалните траектории. В клиничната практика това позволява диференцирането на два полярни профила, които илюстрират различните механизми за управление на депресивния опит:

**Адаптивен профил (Буфериран)**

## **PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE DISORDERS**

Този профил се характеризира с относително висока психологическа устойчивост и преимуществена употреба на активни и проактивни стратегии, като стратегическо планиране, решаване на проблеми и активна мобилизация на социална подкрепа.

- **Механизъм:** Наличните ресурси позволяват на индивида да съхрани функционалния контакт със своите социални и професионални роли. Това предотвратява развитието на т.нар. „спирала на отдръпването“, при която изолацията допълнително захранва депресивния афект.
- **Резултат:** Сравнително съхранено ежедневно функциониране и по-висока субективна удовлетвореност въпреки наличието на обективна клинична симптоматика.

### **Дезадаптивен профил (Ескалиращ)**

Тук водещи са механизмите на избягване, когнитивна руминативност, поведенческа пасивност и прогресивна редукция на търсенето на помощ.

- **Механизъм:** В този случай депресията не е просто състояние, а се превръща в организиращ принцип на ежедневието. Ограничаването на активностите води до системен спад в самоефикасността и нарастване на функционалната цена на заболяването.
- **Резултат:** Дълбока социална дезадаптация, риск от хронифициране и изразен дефицит в качеството на живот.

### **Концептуална стойност на профилния анализ чрез PCI**

Инструментариумът Proactive Coping Inventory (PCI) притежава специфична диагностична стойност за реализирането на подобен типологичен анализ. Тъй като PCI не генерира едномерна оценка, а конфигурация от субскали (включително избягване, рефлексивно справяне и търсене на подкрепа), той позволява прецизно картографиране на индивидуалния адаптационен профил. Идентифицирането на тези конфигурации има пряка приложна стойност. То позволява на клиничния психолог да насочи интервенциите не просто към симптомите, а към специфичните дефицити в капацитета за справяне. Вместо универсален подход, профилирането дава възможност за персонализирана терапевтична стратегия, насочена към укрепване на проактивните ресурси или деконструкция на избягващите модели на поведение.

### **Клинични импликации: границите на „симптомния фокус**

Анализът на копинга и устойчивостта като медиаторни механизми налага фундаментална преоценка на терапевтичните цели. В клиничната практика прекомерното фиксиране върху овладяването на симптомите често се оказва недостатъчно за постигане на устойчива ремисия. Интервенциите следва да се планират на две качествено различни нива:

- **Ниво 1:** Редукция на симптоматиката. Това е необходимото условие за облекчаване на афективния дистрес, но само по себе си не гарантира социална реинтеграция.

- Ниво 2: Реконструкция на адаптивния капацитет. Това е достатъчното условие за трайно възстановяване. Тук фокусът се измества от това как се чувства пациентът към това как той управлява ресурсите си в реална среда.

От този прочит следва важна клинична констатация: дори при наличие на частичен остатъчен симптоматен товар, индивидът може да постигне задоволително функционално възстановяване. Това става възможно чрез деконструкция на руминативните цикли, подмяна на избягващите навици и целенасочена проактивна ангажираност. Обратно, „симптомният успех“ (липсата на изразена тъга или тревожност) остава лабилен, ако индивидът запазва дефицитните си копинг модели. При следваща експозиция на стрес липсата на адаптивни буфери неизменно води до рецидив. Следователно устойчивото оздравяване изисква преход от пасивна роля на пациента към активна реконструкция на неговото поведение. За да се обедини теоретичният и приложният анализ в единна логическа структура, в следващия раздел е предложен интегративен концептуален модел на адаптация при депресивни разстройства.

### **Интегративен модел: концептуална рамка на адаптивния процес**

Въз основа на систематизираните теоретични и емпирични данни, в настоящия труд се предлага интегративна концептуална рамка, която операционализира веригата от патологичен симптом до адаптационен изход. В центъра на модела стои разбирането, че депресивната симптоматика, разглеждана едновременно като психично състояние и вътрешен стресор, активира специфични копинг реакции. Ефективността на тези стратегии не е изолирана, а се модерира от равнището на психологическа устойчивост, което определя крайните нива на ежедневно функциониране и субективно качество на живот. В теоретичен и статистически план есенциалното приносно значение на модела се състои в дефинирането на специфичните роли на копинга и устойчивостта:

- Копингът като медиатор (Механизъм „Как?“): В тази конфигурация копингът обяснява пътя, по който депресията се трансформира в реални последствия. Тук се приема, че депресивното състояние провокира определени (често дезадаптивни) стратегии на справяне, които от своя страна детерминират спада във функционирането. Копингът е „проводникът“, който транслира вътрешното страдание в социална дезадаптация.
- Копингът и устойчивостта като модератори (Буфер „За кого?“): Тук акцентът пада върху промяната в интензитета на връзката. При сходна симптомна тежест индивидите с по-висок адаптивен ресурс демонстрират по-ниска степен на функционално увреждане. В този контекст устойчивостта функционира като защитен буфер, който пречупва негативното влияние на симптомите и съхранява качеството на живот.

Емпиричната валидност на тази логика се подкрепя от данни, индикиращи, че устойчивостта упражнява както директни, така и индиректни ефекти върху субективното благополучие. Тази двукратна роля потвърждава сложността на психологическата адаптация – тя е едновременно ресурс, с който индивидът разполага (модерация), и активен процес на справяне, който се променя под влияние на заболяването (медиация). Въпреки теоретичната консистентност на предложения модел, неговото прилагане изисква критично осмисляне на методологическите ограничения и рисковете, присъщи на текущото състояние на научната литература.



### **Копинг стратегиите като фундаментален медиаторен механизъм**

Стратегиите за справяне не са просто пасивен отговор на дистреса, а функционират като активен медиаторен механизъм, опосредстващ връзката между депресивната симптоматика и качеството на живот. Наличните емпирични данни категорично сочат, че тази зависимост не следва линеен модел, а се структурира чрез динамичното посредничество на копинг моделите. Те определят начина, по който индивидът когнитивно интерпретира, емоционално регулира и поведенчески реагира на депресивните преживявания (Radulovic et al., 2024).

Избягващите и пасивни форми на справяне са тясно свързани с дефицити в социалното участие и сериозни функционални ограничения, често независимо от обективната симптомна тежест (Mohamed et al., 2024). В противовес на това, активните и проактивни стратегии — включващи планиране, целенасочено търсене на подкрепа и когнитивна реинтерпретация — ефективно неутрализират негативния импакт на депресията върху ежедневната активност (Greenglass et al., 1999; Dimitrov et al., 2013).

- Клинични импликации: Психотерапевтичните интервенции не трябва да се ограничават до редукция на афективната симптоматика. Необходимо е систематично изграждане на адаптивен копинг репертоар. Обучението в проактивно справяне и когнитивна гъвкавост е в състояние да подобри качеството на живот дори при наличие на резидуална депресивност.
- Научни импликации: Моделите следва задължително да интегрират копинг стратегиите като медиаторни променливи при анализа на взаимодействията между депресията, функционирането и жизненото благополучие.

### **Психологическата устойчивост като функционален модератор**

Психологическата устойчивост (*resilience*) действа като фундаментален модератор, буфериращ негативната корелация между депресията и благополучието. Този конструкт се проявява като динамичен регулаторен ресурс, който определя капацитета на индивида да модулира емоционалните си състояния и да поддържа адаптивно равнище на активност въпреки патологичния афект (Xu et al., 2023, p. 752). Устойчивостта не елиминира патологичните преживявания по същество, а редуцира тяхната проекция върху ежедневието. Тя поставя своеобразна „граница“ на процеса, при който симптомите се трансформират в дезадаптация.

- Импликация за практиката: Терапевтичните стратегии, насочени към изграждане на самоефикасност и емоционална саморегулация, имат потенциала да ограничат функционалния спад дори при хронифицирани състояния.
- Импликация за изследванията: Методологически е наложително устойчивостта да се операционализира чрез изследване на ефектите от взаимодействията (*interaction effects*) и прилагането на задълбочен профилен подход.

### **Концептуална диференциация между функциониране и качество на живот**

Социалното функциониране и субективното качество на живот са самостоятелни измерения на адаптацията. Докато жизненото удовлетворение отразява интрапсихичното преживяване, то функционирането е обективен корелат на способността за реализация в професионални и социални роли. Депресивното разстройство често влияе асиметрично върху тези два домейна. Клинично е напълно възможно да се наблюдава редукция на страданието без автоматична реинтеграция на трудовия капацитет. Обратно — индивидът може да поддържа висока активност чрез свръхмобилизация на ресурси, докато вътрешният му свят остава белязан от афективен дефицит.

- Импликация за практиката: Клиничният протокол трябва да включва паралелна диагностика на субективното състояние и обективното функциониране. Фокусът единствено върху преживяванията на пациента крие риск от подценяване на остатъчната инвалидизация.
- Импликация за изследванията: Бъдещите модели следва да третира функциониранието и качеството на живот като паралелни, неидентични зависими променливи, прилагайки мултивариативни статистически анализи за изследване на тяхната специфична динамика.

### **Критичен анализ: методологически ограничения и научни рискове**

Въпреки консистентността на анализираниите данни, детайлният преглед на съвременната литература налага идентифицирането на няколко фундаментални ограничения. Тяхното отчитане е задължително условие за обективизиране на изводите и за повишаване на научната валидност на предложената в този труд концептуална рамка.

- Корелационен характер на данните и каузална несигурност. Преобладаващата част от актуалните проучвания се основават на напречни (cross-sectional) дизайни. Това изисква повишена предпазливост при формулирането на причинно-следствени изводи. Макар моделите на медиация статистически да предполагат определена посока на влияние, етиологичната връзка между депресията, копинг стратегиите и качеството на живот често има реципрочен характер – промените в един от елементите неизменно рефлектират върху останалите по веригата.
- Културна и контекстуална обусловеност. Самите понятия за „адаптивност“ и „ефективен копинг“ не са универсални, а са дълбоко вкоренени в културната среда. Теоретичният модел на проактивното справяне (Greenglass et al., 1999) не може да бъде автоматично пренесен без критична валидизация в българския контекст. Тук социалните норми, специфичният тип междуличностна подкрепа и институционалният фон моделират по уникален начин индивидуалния отговор на психологически стрес (Dimitrov et al., 2013).
- Измервателна хетерогенност. Наличието на широк спектър от инструменти за оценка на устойчивостта и депресивността сериозно затруднява директната интеркомпарация (сравнение) на резултатите. Липсата на единна операционализация на психологическата устойчивост – варираща от стабилна личностна черта до динамичен процес на адаптация – често води до концептуални разминавания между различните емпирични източници.
- Диференциация между клинични и популационни извадки. Налице е риск при екстраполирането на данни от общи извадки към клинично верифицирани групи.

## **PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE DISORDERS**

Профилите на адаптация при пациенти с тежки депресивни епизоди се различават качествено от тези в общата популация, където се измерват по-скоро субклинични нива на дистрес. Това налага бъдещите изследвания да залагат на по-строга стратификация и ясно дефиниране на клиничния контекст.

### **Анализ на конкуриращи обяснения и коморбидност**

При интерпретацията на корелациите между депресивната симптоматика, функционалния статус и субективното благополучие е наложително да се отчитат и алтернативни обяснителни фактори. Високата коморбидност с тревожни разстройства (Radulovic et al., 2024) често функционира като конфундираща променлива, тъй като тревожността сама по себе си е източник на значими функционални дефицити. Паралелно с това, наличието на соматични заболявания или хроничен болков синдром може да катализира дезадаптивните процеси по начин, който е относително независим от наличните психологически ресурси. Въпреки тези конкуриращи хипотези, моделът, фокусиран върху копинг стратегиите и психологическата устойчивост, запазва своята обяснителна валидност. Тези фактори следва да се разглеждат като трансдиагностични механизми, които определят начина, по който различните форми на психичен дистрес биват интерпретирани, регулирани и интегрирани в жизнения опит. В този смисъл, дори при сложна коморбидност или хронифициране на клиничната картина (World Health Organization, 2025a), устойчивите модели на справяне остават водещи детерминанти на дългосрочната адаптация и качеството на живот.

### **Заклучение**

Синтезирането на съвременните теоретични и емпирични данни потвърждава фундаменталната дисертационна теза: депресивните разстройства в зряла възраст не са просто сума от клинични симптоми, а комплексна адаптационна система. В нея копинг моделите и психологическата устойчивост структурират критичния преход от субективното преживяване на дистрес към неговите функционални и социални последици. Депресията следва да се разглежда като динамичен процес на взаимодействие между личностни ресурси, контекстуални фактори и поведенчески стратегии, които в крайна сметка определят жизнената траектория на индивида (Lazarus & Folkman, 1984; Southwick et al., 2014). Емпиричната картина убедително сочи, че депресивната симптоматика провокира не само афективен дискомфорт, но и значими ограничения в професионалните, социалните и ежедневните роли (WHO, 2010; Alonso et al., 2011). Важно е да се подчертае, че тези дефицити често придобиват автономна динамика и могат да персистират дори след частична редукция на симптомите. Това налага преход към интегративен диагностичен подход, който обхваща паралелно интрапсихичното благополучие и обективните индикатори за функционална адаптация (WHO, 2012).

Копинг стратегиите се дефинират като водещ механизъм, чрез който депресивните епизоди трансформират качеството на живот. Адаптивните форми на справяне действат като буфер срещу дистреса, докато дезадаптивните модели неизменно го усилват и хронифицират (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Compas et al., 2017). Следователно копингът не е епифеномен (страничен продукт) на депресията, а активен

медиаторен процес, структуриращ интеграцията на преживяванията в контекста на ежедневните изисквания.

Психологическата устойчивост допълва тази рамка, функционирайки едновременно като защитен фактор и ресурс за възстановяване на социалната ангажираност (Southwick et al., 2014; Kalisch et al., 2017). Тя позволява на индивида да съхрани смисловата структура на своите житейски цели дори при продължителен психологически натиск.

Особено научно значение има профилният подход. Разглеждането на конфигурации от стратегии, вместо на изолирани променливи, позволява фино диференциране на различните адаптационни модели. Това има директна приложимост при персонализирането на терапевтичните интервенции (Meyer et al., 2012; Compas et al., 2017). Вместо търсенето на универсално ефективни решения, акцентът пада върху съответствието между индивидуалния профил на пациента и неговия специфичен житейски контекст.

В перспектива бъдещите изследвания трябва да залагат на лонгитюдни дизайни за проследяване на динамиката между депресивност, копинг и функциониране във времето. Прилагането на латентен клас анализ би допринесло за по-прецизно идентифициране на хетерогенните модели на справяне. Критична задача остава валидирането на инструментите в българска среда и ясната операционализация на понятието „устойчиви копинг модели“ с цел гарантиране на методологическа прецизност и практическа стойност на получените резултати (Dimitrov et al., 2013; WHO, 2018).

## ЛИТЕРАТУРА

- Dimitrov, D., Kumanova, M. & Karastoyanov, G. (2013) Balgarska adaptatsiya na vaproznika za proaktivno spravyane sas stressa – predstavlyane na rezultati ot pilotnoto izsledvane [Bulgarian adaptation of the questionnaire for proactive stress management – presentation of results from the pilot study’], *Psihologichni izsledvaniya*, 16(2), pp. 313–328. Available at: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=291210> (Accessed: 15 January 2026).
- Greenglass, E., Schwarzer, R. and Taubert, S. (1999) *The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument*. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, 12–14 July.
- Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Mohamed, N., He, C., Rahman, N., Faherty, C., Chan, C., DePierro, J. M., Clark, U., Peccoralo, L. A. and Ripp, J. H. (2024) ‘Coping Mechanisms and Their Associations With Depression and Anxiety Among Healthcare Workers in the Aftermath of COVID-19 Pandemic’, *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 66(10), pp. 857–862. Available at: <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000003196> (Accessed: 16 January 2026).
- Radulovic, D., Milic, M., Stojadinovic, M. and Jakovljevic, M. (2024) ‘A Complex Relationship between Quality of Life, Anxiety, and Depression among General Population during Second Year of COVID-19 Pandemic: A Population-Based Study’,

## PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE IN INDIVIDUALS WITH DEPRESSIVE DISORDERS

- Journal of Clinical Medicine*, 13(13), 3874. Available at: <https://doi.org/10.3390/jcm13133874> (Accessed: 17 January 2026).
- Üstün, T. B., Kostanjsek, N., Chatterji, S. and Rehm, J. (eds) (2010) *Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0)*. Geneva: World Health Organization. Available at: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43974> (Accessed: 15 January 2026).
- World Health Organization (1996) *WHOQOL-BREF: Introduction, Administration, Scoring and Generic Version of the Assessment*. Geneva: World Health Organization. Available at: <https://www.who.int/publications/i/item/WHOQOL-BREF> (Accessed: 16 January 2026).
- World Health Organization (2025a) *Depressive disorder (depression)*. Fact sheet. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression> (Accessed: 15 January 2026).
- World Health Organization (2025b) *Mental disorders*. Fact sheet. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders> (Accessed: 15 January 2026).
- Xu, J., Zhang, L., Sun, H., Zhou, Y., Wang, L. and Liu, E. (2023) 'Psychological resilience and quality of life among middle-aged and older adults hospitalized with chronic diseases: multiple mediating effects through sleep quality and depression', *BMC Geriatrics*, 23, 752. Available at: <https://doi.org/10.1186/s12877-023-04473-1> (Accessed: 17 January 2026).

## Theoretical article

### ПСИХОАНАЛИТИЧНИЯТ ПРИНОС НА ЛЮБОМИР РУСЕВ КЪМ БЪЛГАРСКАТА ЛИТЕРАТУРА

### PSYCHOANALYTIC CONTRIBUTION OF LUBOMIR RUSEV TO BULGARIAN LITERATURE

Associate Professor Stoil Mavrodiev, DSc

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

Bulgaria

email: [stoil\\_m@swu.bg](mailto:stoil_m@swu.bg)

#### **Абстракт:**

Любомир Русев Минчев (1902–1987) е една от най-значимите фигури в ранното развитие на психоаналитичното движение в България през 20-те и 30-те години на XX век. Заедно с Иван Кинкел, Младен Николов, д-р Буко Исаев, Найден Шейтанов и други интелектуалци той работи активно за популяризиране на идеите на Зигмунд Фройд и прилагането им към обществения живот, педагогиката, религията, социалните явления и особено към художественото творчество. Настоящата статия се фокусира върху психоаналитичния принос на Русев към българската литература, с основен акцент върху оригиналните му анализи на творчеството на Христо Ботев и Пейо Яворов. Чрез ключови концепции като либидо, аутизъм, влечение към смъртта (Thanatos) и връзката между физиологичния глад и сексуалната енергия Русев разкрива дълбоките несъзнателни пластове в националната поезия и проза.

След 1944 г. психоаналитичните трудове на Русев са систематично маргинализирани и забравени от комунистическия режим, който обявява фройдизма за „буржоазно и реакционно учение“. Днес, в контекста на възраждане на интереса към психоаналитичната литературна критика в България и по света, неговото наследство заслужава задълбочена преоценка и актуализация.

**Ключови думи:** психоанализа, Любомир Русев, българска литература, Христо Ботев, Пейо Яворов, либидо, аутизъм, влечение към смъртта, сублимация, Едипов комплекс

#### **Abstract:**

Lyubomir Rusev Minchev (1902–1987) stands as one of the most significant figures in the early development of the psychoanalytic movement in Bulgaria during the 1920s and 1930s. Together with Ivan Kinkel, Mladen Nikolov, Dr. Buko Isaev, Nayden Sheytanov, and others, he actively promoted Sigmund Freud's ideas and applied them to social life, pedagogy, religion, social phenomena, and especially artistic creation. This article focuses on Rusev's psychoanalytic contribution to Bulgarian literature, with emphasis on his original analyses of the works of Hristo Botev and Peyo Yavorov. Through concepts such as libido, autism, death drive (Thanatos), and the interconnection between hunger and sexual energy, Rusev uncovers deep unconscious layers in national poetry and prose.

After 1944, Rusev's psychoanalytic works were systematically marginalized and forgotten by the communist regime, which declared Freudianism a "bourgeois and reactionary doctrine." Today, amid renewed interest in psychoanalytic literary criticism in Bulgaria and globally, his legacy deserves thorough reevaluation and actualization.

**Key words:** psychoanalysis, Lyubomir Rusev, Bulgarian literature, Hristo Botev, Peyo Yavorov, libido, autism, death drive, sublimation, Oedipus complex

## ВЪВЕДЕНИЕ

Любомир Русев Минчев е роден на 23 февруари 1902 г. в Разград. Завършва гимназия там, учи икономика във Виена, а през 1928 г. се дипломира по педагогика в Софийския университет. Два пъти специализира в Берлин, вторият път по време на Втората световна война. Работи като учител, преподавател в Учителския институт в Дупница, училищен инспектор и дори открива първия логопедичен кабинет в Разград през 1927 г. на ул. „Станционна“ (днес „В. Левски“).

Неговото научно творчество се развива в три основни направления: педагогическо (включително статии за възпитанието, педагогически речник от 1936 г. и книги за наследствеността), социално-психологическо и чисто психоаналитично. В периода между двете световни войни основният му интерес е насочен към психоанализата, която той не само популяризира чрез беседи, лекции и статии в цялата страна, но и развива оригинално. Сред най-важните му трудове са „Глад и либидо“ (1932), „Психоанализа на Ботевото творчество“ (1933), „Аутизъм в лириката на Яворов“ (1934), „Войната като влечение към смъртта и сродяване с ужаса“ (1935), „Основи на религиозния живот“ (1937) и др.

След 1944 г. почти цялото му психоаналитично наследство е „изтрито“ от културното пространство поради идеологическата забрана на всичко, което не се вписва в марксистко-ленинската философия. Целта на настоящата статия е да възстанови и представи ключови аспекти от литературно-психоаналитичния принос на Русев, като се фокусира върху анализа на Ботев и Яворов, както и върху централната му теория за връзката между глад и либидо. Този фокус подчертава оригиналността му в сравнение с чистото популяризиране на Фройд.

## Биографичен контекст и обща характеристика на творчеството

Русев публикува под различни псевдоними (д-р Л. Минчев, д-р Л. Юлиянов) и в престижни издания като „Философски преглед“ (основан от проф. Димитър Михалчев), „Училищен преглед“, „Листопад“, „Българско училище“, а по-късно в 50-те и 60-те години – в сп. „Начално образование“. Умира в София на 31 май 1987 г.

Той не се задоволява само с популяризиране на Фройд. Както отбелязва Shopov (2007), българските психоаналитици имат свой оригинален принос: Иван Кинкел изследва психологическите основи на религията (студията му е публикувана в международното списание „Imago“ и получава адмирации от Фройд и Отто Ранк), а Русев – връзката между глад и либидо, както и приложението на психоанализата към българската литература (Ботев, Яворов, Славейкови).

Научното му творчество включва: педагогически статии за умората, наследствеността, онанистичната невроза, инстинктите при подрастващите; фундаментални въпроси на психоанализата; психоанализа на художественото творчество; психоанализа на религията и социалните явления.

## Методология на психоаналитичния литературен анализ

Русев третира литературния текст като „съновидение“ – проявление на несъзнателното, в което се крият потиснати желания, конфликти и травми. Основните инструменти, които използва, са:

- **Либидо** – като основна психична енергия, която може да бъде сублимирана в изкуство;
- **Аутизъм** – като защитен механизъм на оттегляне от външната реалност към вътрешния свят;
- **Влечение към смъртта (Thanatos)** – противопоставено на Ерос, обясняващо теми на разрушение, меланхолия и самоунищожение;

- **Конституционална типология** (по Ernst Kretschmer) – шизотимен (двойствен, свръхчувствителен) и циклотимен (полярни настроения) тип, свързани с телесната конституция и душевните особености.

Този подход е интердисциплинарен, комбиниращ психология, биология и културология, и предвижда по-късни развития в психоаналитичната литературна критика (Жак Лакан, Юлия Кръстева, фройдистки последователи).

### **Психоанализа на творчеството на Христо Ботев**

В статията „Психоанализа на Ботевото творчество“ (1933) Русев разглежда Ботев като типичен шизотимен характер – „двойствена натура“, която се люшка между „гениални прозрения“ и „невъобразимо тъпоумие“ (Rusev, 1933, с. 223).

Русев описва душата на Ботев като „... Душата на Ботев, разкрита в творчеството му, се характеризира с постоянни вулканични изригвания на афектно-импулсивна лава. Измъчват я „злобна памет“ и „думи отровни“. „Себе си, брате, губя, тия глупци като мразя“ ... „Ботев схваща някакво разлагане и огрубяване на душевния си свят, което изразява: „Душата ми в огън тлее“. „Погледът мрачен, умът не види добро ли, зло ли насреща иде“. ... „В гърди ни любов, ни капка вяра“ ... В двадесетте стихотворения, които са предмет на настоящето изследване, има толкова афективни избухвания, колкото реда са написани ...“ (Rusev, 1933, с. 223–224).

Русев подчертава, че „психоаналитични бележки, внесени в непсихоаналитична система, нямат стойност“ (Rusev, 1933, с. 223), и оправдава прилагането на метода с факта, че „Ботев си служи със същия термин „затрупват“, както учените психолози“ (Rusev, 1933, с. 223).

### **Едипов комплекс и амбивалентност към Майката-родина**

Централен мотив в анализа е Едиповият комплекс. В стихотворението „Майце си“ Русев вижда класическо проявление на забранено либидо към майката: „Ботевата психична енергия – либидото, му е отправено към майката, която е забранен обект; това либидо трябва да се унищожи“ (Rusev, 1933, с. 228). Любовта към майката се превръща в „погребална песен“, където „любовта се превръща в смърт“ (пак там).

В „На прощаване“ се оформя „триъгълна ситуация“ – героят, майката и бащата/братята – където либидото се насочва към разрушение. В „До моето първо либе“ Русев открива „разрушителна регресия“, а в „Обесването на Васил Левски“ родината замества майката, а потисниците – бащината фигура. Тази амбивалентност (любов/омраза) е ключ към разбирането на революционния патос като сублимация на лични травми.

### **Нарцисизъм и анимизъм в „Хаджи Димитър“**

Една от най-интересните интерпретации е на „Хаджи Димитър“. Русев отбелязва пълния анимизъм и нарцистичен характер на героя: „Явно е, че зад образа на самодивите стои майката, която трябва да изпълни последния завет“ (Rusev, 1933, с. 229). Цялата природа – самодиви, зверове, вятър – се върти около умиращия герой, което е проекция на нарцистично желание за централност и сливане с майчиния образ. Това е класическа фройдистка проекция, където външният свят отразява вътрешни желания.

### **Сублимация на глада и влечението към смъртта**

Русев свързва революционния патос с „глад“ – както физиологичен (от бедността), така и социален (от робството) – който се сублимира в либидо, насочено към идеала за свобода. В същото време борбата е маскирано „влечение към смъртта“ – катарзис чрез разрушение. Ботев



сублимира омразата и травмите в обществено-ценна дейност, постигайки „вътрешно освобождение“.

Русев полемизира с Михаил Димитров, който отрича психоаналитичния подход като редуccionистки. Според Русев обаче именно несъзнателното е ключът към разбирането на Ботев като „невротик“, чиито комплекси се трансформират в национален поетичен глас.

### **Аутизъм в лириката на Пейо Яворов**

В „Аутизъм в лириката на Яворов“ (1934) Русев характеризира Яворов като циклотимен тип – с полярни настроения от възторг до черна тъга. Аутизмът е представен като защитен механизъм: лириката е интроспекция на несъзнателното, либидото е обърнато навътре вместо към обекти.

В стихове като „Нощ“, „На Лора“, „Градушка“ Русев вижда суицидни импулси като конфликт между Ерос и Танатос. Смъртта се възприема като освобождение от „гледа“ за любов и признание. Анализът показва последователност в метода на Русев и подчертава как Яворовата поезия е проява на вътрешен разкол, типичен за модернистичната литература.

### **Теорията „глад и либидо“ – централна за литературния анализ**

В книгата „Глад и либидо“ (1932, с предговор от Иван Кинкел) Русев предлага, че гладът е първичен импулс, който се развива и трансформира в либидо. В литературата това се проявява като сублимация: „гладният“ поет превръща физиологичния и социален глад в символични творчески енергии.

В българския контекст гладът отразява историческите условия – робство, бедност, национално потисничество – които се трансформират в революционен и поетичен патос. Тази идея е оригинално развитие на фройдизма и служи като теоретическа основа за анализите на Ботев и Яворов, свързвайки физиологията с културата.

### **Дискусия: актуалност и ограничения**

Подходът на Русев предвижда съвременните психоаналитични и постструктуралистски интерпретации на литературата. Той е актуален за днешните изследвания върху травмата, идентичността и националния мит.

Въпреки това, той е ограничен от:

- субективност на интерпретациите;
- зависимост от раннофройдистката парадигма, критикувана днес за редуccionизъм, патриархалност и липса на емпирични доказателства;

Все пак, приносът му е безспорен за развитието на психологията и литературознанието в България, особено като мост между европейската психоанализа и националната културна традиция.

### **Заклучение**

Психоаналитичното наследство на Любомир Русев представлява ценен и дълго време недооценен принос към българската култура и наука. Неговите оригинални анализи на творчеството на Христо Ботев и Пейо Яворов разкриват дълбоките несъзнателни конфликти в националната поезия, свързани с глада, либидото, амбивалентността и влечението към смъртта. Възстановяването и актуализирането на тези идеи е от съществено значение не само за историята на психоанализата в България, но и за съвременните интердисциплинарни изследвания на литературата, психиката и културната идентичност. Монографията „Психоаналитичното творчество на Любомир Русев“ (2021) е моят скромн опит да извадя от забвение значимата фигура на Л. Русев и да допринеса за преоценката на неговото наследство.

## ЛИТЕРАТУРА

Kolektiv. (2000). *Balgarskata filosofska kultura prez XIX – XX vek: Biografichno-bibliografski spravochnik* [The Bulgarian philosophical culture in the 19th–20th centuries: Biographical-bibliographical reference book]. Sofia.

Rusev, L. (1932). *Glad i libido: Prinos kam psikhanalitichното uchenie za libidoto* [Hunger and libido: Contribution to the psychoanalytic doctrine of libido]. Sofia: Pечатnitsa „Doverie“.

Rusev, L. (1933). Psikhoanaliza na Botevoto tvorchestvo. *Filosofski pregled*, 3, 223–235.

Rusev, L. (1934). Autizăm v lirikata na Yavorov. *Filosofski pregled*, 5.

Rusev, L. (1935). *Nasledstvenost i vazpitanie* [Heredity and education]. Sofia: Kooperativna pechatnitsa „Gutenberg“.

Shopov, K. (2007). *Balgarskiyat frojdizam: Psikhoanalizata: idei i posledovateli* [The Bulgarian Freudism: Psychoanalysis: ideas and followers]. Blagoevgrad: SWU.

## Theoretical article

### ПРОФ. Д.ПС.Н. ПЕТЪР НИКОЛОВ ЗА НУЖДАТА ОТ РАДИКАЛНА РЕФОРМА В БЪЛГАРСКОТО СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ И ЕФЕКТИВНОСТТА НА НАУЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ

### PROF. DR. SC. IN PSYCHOLOGY PETAR NIKOLOV ON THE NEED FOR A RADICAL REFORM IN BULGARIAN SECONDARY EDUCATION AND THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC RESEARCH

Associate Professor Stoil Mavrodiev, DSc

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

email: [stoil\\_m@swu.bg](mailto:stoil_m@swu.bg)

#### Абстракт:

Интервюто с проф. д.пс.н. Петър Николов представя остра критика към българските образователни реформи от втората половина на XX век насам заради липсата на обективно измерена ефективност, доминацията на „предметния“ подход и отсъствието на психологията в училището. Авторът настоява на радикална промяна чрез мега-експеримент с междинно внедряване, задължителна втора специалност „психология“ за учителите, въвеждане на класен психолог-ръководител, дисциплини по човекознание и себепознание и синергия между предметите за формиране на хармонична личност. Предлага анализ на закритите научни центрове, специализация в чужбина, национално съвещание, преориентация на докторските програми и ангажиране на ЮНЕСКО за пилотни експериментални училища, с акцент върху демократизация на ефекта за мнозинството ученици.

**Ключови думи:** образователни реформи, ефективност, психология в училището, , сугестопедия, себепознание, синергия

#### Abstract:

The interview with Prof. Dr. Sc. in Psychology Petar Nikolov presents a sharp criticism of Bulgarian educational reforms since the second half of the 20th century due to the lack of objectively measured effectiveness, the dominance of the “subject-based” approach, and the absence of psychology in schools. The author insists on a radical change through a mega-experiment with phased implementation, a mandatory second specialization in “psychology” for teachers, the introduction of a class psychologist-leader, disciplines in human studies and self-knowledge, and synergy between subjects aimed at forming a harmonious personality. He proposes an analysis of closed scientific centers, specialization abroad, a national conference, reorientation of doctoral programs, and the involvement of UNESCO for pilot experimental schools, with a strong emphasis on the democratization of the effect for the majority of students.

**Key words:** educational reforms, effectiveness, psychology in school, suggestopedia, self-knowledge, synergy

Българското средно образование преминава през десетилетия на почти непрекъснати реформи, които често остават на хартия или постигат частичен, временен ефект. От края на XX век насам се наблюдават няколко ключови проблема: липса на системно измерване на ефективността на промените, доминация на „предметния“ подход за сметка на цялостното развитие на личността, отсъствие на психологията като ключова дисциплина в училището, недостатъчна подготовка на учителите за радикални нововъведения, както и закриване на научни центрове и лаборатории, които можеха да дадат обективна оценка на експериментите. Резултатът е система, която често генерира „розови“ отчети, но не успява да формира хармонични, социално зрели и мотивирани млади хора, готови за реалния живот. Именно тези проблеми са в центъра на размисъла на проф. д.пс.н. Петър Николов – човек, който повече от шест десетилетия е бил едновременно управленец и психолог в системата.

**С.М.:** Проф. Николов, здравейте! На 95 години сте и все още пишете с такава страст. Какво ви кара днес да се връщате към темата за ефективността на научните изследвания в образованието?

**Проф. Николов:** Много от вас знаят, че шестдесет години съм носил „две дини под една мишница“ – главната в управлението на средното образование, а втората – в катедрата по психология на Благоевградския университет. Моите публикации третираат по-скоро теоретични и по-малко научно-приложни проблеми на средното образование. (Nikolov, 2014). Както забелязвате, по-голямата част от моите писания са сигнали – хипотези, които с „лъжичка“ добронамерена фантазия са добра основа за радикални промени в средното образование. Това обяснява моите основания днес да пиша за проблемите на ефективността на научно-приложната дейност в развитието на средното училище. То ми позволява „визия“ от двете страни на единния процес и особено на неговото внедряване в масовата образователна практика (Nikolov, 2002; 2013). Искam да затвърдя у вас убеждението, че съм горещ привърженик за радикална промяна на българското средно училище, дори с претенции за неговото връщане в първите редици на европейското образование. Защо пък не и във фактор за превръщането му в национална кауза на българите? Имам дори старческа дързост да препоръчам на проектантския колектив да прегледа моите „писания“, преди да вземат своите решения! Имам самочувствие, че за шест десетилетия съм насъбрал доста идеи, някои от които могат да послужат за голямата цел. Пък защо не и да насърча и други колеги да не се плашат чак толкова от родния фолклор за „дините“!

**С.М.:** Вие сте много критичен към реформите от втората половина на миналия век. Защо казвате, че са били без проверена ефективност?

**Проф. Николов:** Втората половина на миналия век експерименталната психология беше наложила своята логика и благодарение на труда на проф. Генчо Пиръов се ползваше успешно от съвременните български психолози. Нейното приложение обаче срещаше трудности в сферата на образованието и тези трудности бяха на път да се преодолеят със създаването на Лаборатория по педагогическа диагностика към Софийския университет. В случаен разговор с нейния ръководител проф. Бижков разбрах, че тази лаборатория правеше изследвания и съпоставителен анализ на резултатите преди и след „реформата“, но никой не бил ги потърсил. С негово съгласие този анализ попадна в моята книга, но когато аз вече не бях зам.-министър – беше късно да се месея в „отличната“ оценка, вече дадена от МОН, както на всички реформи до тогава. Но и сега е същото: заговори се за реформа – „субектът“ – учителите са спокойни – професорите от университетите ще формулират новостите по учебната дисциплина, а те ще добавят нещо в методиката на нейното преподаване. Изключение правеше само реформата за снижаване на възрастта на постъпване в първи клас – там професорът психолог Любомир Георгиев беше експериментирал коректно учебните програми до трети клас и на мен всичко за този етап течеше нормално. Доколкото имам информация за следващите етапи на средното

## PROF. DR. SC. IN PSYCHOLOGY PETAR NIKOLOV ON THE NEED FOR A RADICAL REFORM IN BULGARIAN SECONDARY EDUCATION AND THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC RESEARCH

училище, отново са удържали победа „предметолозите“ и реформата е завършила с „розови“ изводи за цялата образователна система. Нека обобща с молба: да се сложи край на реформите от такъв архаичен тип, с предизвестен позитивен резултат. Така ще се сложи край и на недалновидна образователна политика на държавата, която легитимира дипломирането на недозрели абсолвенти като достигнали равнище на проверена „компетентност“. На кого е обаче оставена „реализацията“ – желанието да се приложи това, което младите хора са усвоили като „компетенции“? Уплах ме обхваща от отговора на този въпрос. „Предметниците“ ще ми се ядосат: пак борба за учебни часове! Не, колеги! Просто съм достигнал последния рубеж на горката моя специалност. Актуалната ситуация стана нетърпима: единствената наука за формирането на човешката личност – психологията да отсъства от сегашното средно училище, да се заменя с палеативи, без никаква връзка с останалите учебни дисциплини! Тя не бива да се нарича дори „система“, без системна дейност, конструирана по законите на системологията! Нека не се подавам на емоциите си, породени от моите две специалности – психология и философия, защото научният спор на двете за законите на мисленето е със сигурност контрапродуктивен: и двете науки смятат законите на мисленето за предмет на изследване и изучаване.

**С.М.:** Говорите за мега-експеримент без измерена ефективност като безотговорност. Защо е нужен нов етап и какво точно предлагате?

**Проф. Николов:** Все пак защо е наложителен нов етап в изследването на образованието? Голямото професионално разнообразие на учителите, реалните изпълнители на експеримента, изисква задължително въвеждане на едногодишно разширено (междинно) внедряване на научните резултати. Това би трябвало да включва участието на експерименталния състав, провел основния експеримент, на катедрите в университетите, на училищните инспектори и учители-изпълнители – регионални групи от всички специалности, работещи в системата. На участниците в този състав е необходимо временно методическо указание за времето, докато целият учителски състав придобие втора специалност „психология“. Би трябвало в него да се посочва съдържанието на обучението по отсъстващи сега дисциплини по човекознание и форми за работа на класните психолози, въз основа на изводите от основния етап на експеримента за новите функции на класния психолог (ръководител). Поради радикалния характер на новата реформа е необходима замяна на: главната цел, на учебния план, синергията на учебните дисциплини и ориентацията им към познание и себепознание като основа за формиране на хармонична личност. Поради това съвременният дизайн на изследването не може да се приложи от сегашната квалификация на учителите, без помощта на авторите на експеримента. Масовото внедряване на такива резултати от сложен мега-експеримент изисква участие и сътрудничество на: проектантски научен състав, изработил проекта и провел експеримента; междинен семинар за запознаване на широк кръг от системата на образованието с резултатите от основния етап на изследването; конкретно писмено указание за масово внедряване на проекта в цялата страна с разпределение по окръзи на всички специалисти. След неговото приключване непоправими „предметници“ ще са останали само онези, получили право на преждевременно пенсиониране или неуспели да придобият втора университетска специалност психология и преназначени за определен срок с половин заплата, без право на класна психология и практика. Намирам, че проблемът за ефективността и нейното измерване заслужава вниманието на ЮНЕСКО. Мисля си, че тъкмо тя следва да прояви по-голям интерес не само по възлови проблеми на културата, но и на средното образование. Нима не е възможно то да създаде едно-две експериментални училища за пилотни и дори екстремни подходи или пък едно училище с принципно ново качество на образованието? На ЮНЕСКО приляга да погледне и другата страна на ефективността на

научните изследвания в образованието – отражението им в равнището на образование за мнозинството от населението. Това ще покаже демократичния потенциал на изследването. Още по-точно: какви перспективи открива явлението, открито от харвардските психолози за влиянието на регулираните емоции не само върху хората с висок интелект, а и върху мнозинството от населението.

**С.М.:** Разкажете ни за българските експерименти – сугестопедия, Сендов и другите. Какво стана с тях?

**Проф. Николов:** Експериментът по сугестопедия (проф. Г. Лозанов) и проблемната група по образованието /акад. Бл. Сендов/ били създадени с амбициозни хипотези – първият с повишена роля на изкуството в обучението, а вторият – с повишена роля на математиката в обучението. Третият – традиционен ведомствен институт по образованието, е функционирал под егидата (научна и ръководна) на психологията (проф. Л. Георгиев). Четвъртата /нещатна към Пловдивския университет/ с ръководител проф. В. Василев (психолог) беше най-малката, но най-перспективната и модерна научна група, но тя престана да съществува поради извъннаучни конфронтации с ръководството на университета. Такъв широк фронт на науките за образованието в малка страна като България не можеше да не стане обект на интереси в Европа! Моята деликатна роля като отговорник за института по сугестология съм вече описал в други писания. Решението на МОН за закриването на всички ведомствени научни групи сложи край на ненаучния дизайн за реформа с главна буква. До началото на дежурната „реформа“, по решение на партийния пленум оставаха 10 месеца. МОН покани учени в международна комисия на място (в София), доминирана от учени на Източна Европа. Изглежда то е препоръчало предстоящото закриване на всички институти поради краткия срок за подготовка на реформата с намалена възраст за начало на средното образование. Може би този състав на комисията са били „предметници“, но с нова психологическа позиция в развитието на средното образование. Оттук нататък събитията са ви познати: министър акад.-професор Александър Фол кани мен, вече ректор на ЮЗУ, и казва: „ЦК на партията, МОН и консултантска европейска експертна научна група прецени, че нашите ведомствени институции не са подходяща основа за предстоящата реформа. Тъй като ЦК не приема нейното отлагане, ние предлагаме тебе като най-подходящ да поемеш подготовката и внедряването до трети клас. Запазваш заплатата си, кабинета си в министерството, секретарката си и сътрудника по проблемите на сугестопедията. Подбираш си двадесет научни сътрудници от университета, БАН, институтите на МОН и изявени начални учители, нашите научно-приложни институти с командировъчни заповеди до 15 септември и – готов буквар на чиновите на новите първокласници. Постоянно място за работа – три апартамента в „Младост“, завърши той. Напуснах кабинета на министъра с две големи длъжности за три години. Предполагам, че Ал. Фол е знаел, че драмата със закриването на ведомствените институти е тръгнала след дискусията в комисията, а доверието към мен като „спасител“ идваше от него, нали доскоро работехме заедно. Тази драма остана скрита за мен, но нали и сега във всяка училищна библиотека на корицата на буквара може да се прочете моето име и двадесетте мои сътрудници? Защо днес, четири десетилетия след тази драма, аз съм така категоричен? Защото три години след това напрежение аз установих, че неподготвеното учителство се връща отново към познатите в България „реформи“: съзнателната част от него адаптира учебното съдържание за по-малки ученици, а останалите – преписват готовите учебни програми.

**С.М.:** Закриването на тези научни центрове – груба грешка?

**Проф. Николов:** Закриването на институтите в помощ на средното ни образование беше груба грешка. Освен отчаяни вопли за „повече психология“, за Европа в България вече нямаше нищо ново. Тя престана да се интересува от нашето образование. Не липсваха и съмнения за

## PROF. DR. SC. IN PSYCHOLOGY PETAR NIKOLOV ON THE NEED FOR A RADICAL REFORM IN BULGARIAN SECONDARY EDUCATION AND THE EFFECTIVENESS OF SCIENTIFIC RESEARCH

легитимността на научните експерти. Може за това да са повлияли категоричното негативно отношение на психиатричната колегия, което лично съм установил от разговора ми с ръководителя на катедрата по психиатрия в Медицинска академия. След Г. Лозанов остана само енигмата „сугестия“ в усвояването на чужди езици, без изчерпване на нейното влияние върху психичната холистика и образователната дейност. След Бл. Сендов остана обаче високоефективната методика на връзката между рефлексивно-математическата логика, резултат на която нашите отбори печелят световни титли. Позволявам си критична задявка с високите резултати на изследване и обучение на ученици и високите резултати на харвардските психолози. Аналогията ме окуражава да търся общата основа – високият интелект на участниците в нашите математически школи и високият интелект на участниците в изследването – възрастни в Харвард. За подбора на изследване на едните и обучение на другите психологията разполага с надеждна методика за измерване на интелекта, независимо от възрастта. Докато резултатите са позитивни само за висок интелект у ученици и възрастни, не прочета за изследване със същата методика на ученици и възрастни със среден интелектуален природен потенциал, моята социално-демократическа конструкция на съзнанието няма да се успокои. Моля за извинение читателя за непровереното подозрение: може би, докато съм в изолация, същите институции или техни последователи са вече преодолели този неизбежен елитаризъм. Искам да поздравя първо-проходците, но да поздравя и онези колеги, които за по-малко слава вече екстраполират подвига на първите, защото са поели трудния път на научно-приложната дейност за масово внедряване в социалната практика. Когато разширената адаптация обхване половината от изследваната общност, тя вече може да се нарече демократизирана ефективност. Не е късно: на основата на института по психология към БАН може да се възложи научна задача за проучване на опита на закритите институции и да предложат нов проект, който да се приложи към новия закон за развитие на средното образование.

**С.М.:** В заключението предлагате конкретни стъпки. Какви са те и защо са важни?

**Проф. Николов:** Необходим е дълбок научен анализ на закритите институти, който да се представи на научния колектив, подготвящ рестартиране на средното училище и проекта за нов закон за средното образование. Необходимо е да се изпратят за обучение и специализация в чужбина по десет души за изучаване на психологията в развитието на средното образование. Същевременно българските университети да направят преглед на тематиката на студентските докторски дисертации и въведат втора специалност психология за новоприетите студенти и второкурсниците, според пределните възможности на всеки университет. Преди започване на проекта за рестарт на училището да се проведе широко национално съвещание за задачите на природните и хуманитарните дисциплини в средното училище за формирането на социално зряло и хармонично развито младо поколение. МОН и БАН да направят задълбочена преценка на тематиката на студентските докторски дисертации с оглед ориентацията им към по-високо демократизиране на ефекта от тяхната реализация в образованието.

**С.М.:** Благодаря Ви, професоре!

**Проф. Николов:** Благодаря ти, че слушаш един стар човек, който още вярва, че може по-добре. Надявам се думите ми да стигнат до някой, който може да ги превърне в действие.

**ЛИТЕРАТУРА**

Nikolov, P. (2002). Poveche psikhologiya v srednoto obrazovanie [More psychology in secondary education]. *Obshtestveno vāzpitanie, (XLI)* (6), 3–9. (ISSN 0204-8515)

Nikolov, P. (2013). *Samopoznanie i samovāzpitanie* [Self-knowledge and self-education]. Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“.

Nikolov, P. (2014). *Uchilishteto se nuzhdae ot psikhologiya* [The school needs psychology]. Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“.





## Theoretical article

### LIFELONG LEARNING AS A PILLAR OF PERSONAL, PROFESSIONAL, AND SOCIAL DEVELOPMENT: A THEORETICAL APPROACH

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

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

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

**Maria Tsoni, M.A.\***

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

**Email:** [mariatsonigeo@gmail.com](mailto:mariatsonigeo@gmail.com)

#### **Abstract:**

*Lifelong learning constitutes a fundamental pillar of contemporary knowledge-based societies, providing a dynamic framework for continuous development, adaptability, and active social participation. It refers to an ongoing, voluntary, and largely self-directed process through which individuals acquire knowledge, skills, and attitudes throughout the entire lifespan. This article aims to offer a comprehensive theoretical analysis of the core dimensions of lifelong learning, the factors that shape participation, and the challenges associated with its implementation at both individual and institutional levels. Drawing on a critical synthesis of international and European literature, the study explores the historical evolution of the concept, learning motivation, the characteristics of adult learners, educators' professional development, and the role of self-directed learning. The analysis demonstrates that lifelong learning extends beyond the traditional boundaries of education, functioning as a vital survival strategy in an increasingly complex and rapidly changing world, while simultaneously fostering social cohesion and individual empowerment.*

**Keywords:** *lifelong learning, adult education, self-directed learning, professional development, learning motivation*

#### **Introduction**

Lifelong learning has become a central priority of international and European educational policies, as knowledge and skills represent the most valuable resources of contemporary societies (UNESCO, 2016). In a context marked by rapid technological, economic, and social transformations, the continuous renewal of knowledge is no longer optional but essential. As Field (2006) argues, lifelong learning extends beyond the mere acquisition of knowledge to include the development of self-confidence, the enhancement of employability, and the promotion of active citizenship.

UNESCO (2016) conceptualizes lifelong learning as an integrated system that transcends the boundaries of formal education by incorporating non-formal and informal learning, with the ultimate aim of promoting equality, inclusion, and participation. Similarly, the European Commission (2001) defines lifelong learning as "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills, and competences."

The transition toward a knowledge-based society, coupled with processes of globalization, has intensified the demand for continuous learning, as occupational roles and labor market

requirements evolve at an unprecedented pace. Jarvis (2004) and Merriam, Caffarella, and Baumgartner (2007) emphasize that learning is no longer confined to educational institutions but permeates workplaces and everyday life, rendering education a continuous, lifelong, and universal process.

### **Historical Evolution And Theoretical Foundations**

The notion of lifelong learning has deep roots in European pedagogical thought. Edgar Faure, in the landmark UNESCO report *Learning to Be* (1972), introduced the concept of *l'éducation permanente* to describe education as a continuous and integral process of human development. Faure underscored that learning is an inherent human activity that begins at birth and continues throughout life.

At the policy level, the European Union, through the Lisbon European Council (2000), positioned lifelong learning as a strategic instrument for achieving “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world.” As a result, learning became closely intertwined with employability, innovation, and social cohesion (European Council, 2000). In the Greek context, Rentifis (2019) notes that the expansion of lifelong learning was linked to broader socio-economic reforms and the need to adapt the workforce to changing labor market conditions. Consequently, lifelong learning evolved from a pedagogical concept into a comprehensive social, cultural, and economic strategy.

### **Definitions And Forms Of Learning**

Lifelong learning encompasses all forms of educational activity formal, non-formal, and informal (European Commission, 2001). Formal learning takes place within institutionalized settings such as schools and universities, leading to recognized qualifications. Non-formal learning occurs outside the formal education system and includes organized training programs, workshops, and seminars. Informal learning, by contrast, is experiential, often unintentional, and embedded in everyday activities and social interactions.

Jarvis (2009) conceptualizes learning as a continuous process of meaning-making that spans the entire human lifespan. Watson (2003) argues that lifelong learning enhances innovation and creativity, while Edwards and Usher (1998) emphasize the importance of flexibility and diversity in learning opportunities. Alexander and Goldberg (2011) further highlight that lifelong learning has become a central component of competitiveness and social welfare policies. From a normative perspective, UNESCO (2016) frames lifelong learning both as a fundamental human right and as a civic responsibility.

### **Categories And Characteristics Of Adult Learners**

Adult participation in learning is shaped by a complex interplay of social, economic, and psychological factors that influence both motivation and access to educational opportunities. Within this framework, Doerbecker and Hake (1980) proposed a typology of five categories of adult learners. Devoted learners exhibit high educational attainment and sustained voluntary engagement in learning activities. Reactive learners are typically socially or politically active individuals who participate mainly in alternative or socially oriented educational programs. Inactive learners tend to avoid organized learning, often due to limited motivation or negative educational experiences. Proactive learners pursue education strategically in order to adapt to social and professional change, whereas passive learners frequently originating from lower socio-economic backgrounds display

limited educational sensitivity and restricted access to learning opportunities. As Panaretos and Koronis (1999) argue, this typology illustrates that participation in lifelong learning is not merely a matter of individual choice but is strongly conditioned by social class, motivation, and cultural capital.

Adult education differs substantially from the education of children. Knowles' (1998) theory of andragogy emphasizes adults' need for autonomy, respect, and practical, goal-oriented learning. Adult learning is experiential, problem-centered, and grounded in prior life experiences (Wlodkowski, 2008). Kokos (2005) observes that adults pursue learning with clearly defined goals shaped by their life stage and personal needs. Barriers such as time constraints, family responsibilities, and low self-confidence necessitate flexible and adaptive pedagogical approaches (Tzotzou, 2016). A thorough understanding of adult learners' characteristics is therefore essential for designing effective learning experiences that are participatory, experiential, and relevant to real-life contexts.

### **Motivation And Psychological Factors In Learning**

Motivation constitutes a critical mechanism underpinning participation and persistence in lifelong learning. Wu, Hsieh, and Lu (2015) demonstrate that higher levels of motivation are associated with improved learning outcomes and sustained engagement. Conversely, low motivation particularly in distance learning contexts significantly increases dropout rates (Qureshi et al., 2002). Richardson (2000) found that instructional flexibility and interactivity are more influential for learner success than attempts to adapt teaching to predefined learning styles. Furthermore, the establishment of a supportive learning environment enhances learners' self-efficacy, which Bandura identifies as a key determinant of performance and persistence.

Chen and Jang (2010), as well as Mouzakitis and Tuncay (2011), highlight the role of technological tools, alternative assessment methods, and personalized learning pathways in strengthening motivation. Nevertheless, the complex relationship between motivation and participation in lifelong learning remains an open and evolving field of research (Ng, 2019).

### **Educators As Agents Of Lifelong Learning**

The continuous education of educators occupies a pivotal position within the knowledge society. Ball (2009) argues that ongoing professional development is a prerequisite for educational quality and institutional effectiveness. Rapid technological advancement, increasing cultural diversity, and evolving social demands render lifelong professional learning indispensable for educators (Óhidi, 2008; Green, 2006). Mavrogiorgos (2005) stresses that initial teacher education is no longer sufficient to address the complex realities of contemporary schooling, while Sachou (2012) and Ntouranou (2007) emphasize the importance of continuous training for the adoption of innovative pedagogical practices.

Teachers' technological competence represents a critical factor in this process. Research by Baylor and Ritchie (2002) and Wang et al. (2008) indicates that confidence in using digital technologies enhances instructional effectiveness and pedagogical innovation. At the same time, adequate institutional support and access to resources are essential for the successful integration of technology in educational practice (Persky, 1990). Effective professional development should therefore be continuous, flexible, and differentiated, responding to educators' diverse needs and levels of experience (Harvey & Purnell, 1995).

### Self-Directed Learning

Self-directed learning (SDL) constitutes a core dimension of lifelong education. Knowles (1975) defined SDL as a process in which learners take responsibility for diagnosing their learning needs, setting goals, identifying resources, and selecting appropriate strategies. Empirical research by Tough (1979) revealed that adults typically engage in multiple self-directed learning projects each year, while Houle (1961/1988) and Brookfield (2009) emphasized the central role of intrinsic motivation in sustaining such efforts.

SDL is closely linked to self-regulation and metacognitive awareness (Zimmerman, 2008). Spear and Mocker (1984) highlighted the influence of the learning environment, whereas Song and Hill (2007) underscored the enabling role of technology in fostering autonomy and personalization. In the context of educators' professional development, self-directed learning enhances adaptability, reflective practice, and responsiveness to change (Van Eekelen et al., 2006; Avalos, 2011).

### Social Context and Organizational Dimensions

Engagement in lifelong learning is shaped not only by individual dispositions but also by broader social and organizational conditions. Hill, Fishbein and Ajzen (1977), demonstrate that social norms and workplace cultures significantly influence attitudes toward learning. Organizational support, job variety, and autonomy increase individuals' intentions to participate in learning activities (Colquitt et al., 2000), whereas time constraints, financial pressures, and resistance to change function as major barriers (Kwakman, 2003).

Fullan (2001) argues that lifelong learning must be embedded at the core of organizational strategy rather than treated as an auxiliary activity. Guskey (2002) and Bass and Riggio (2006) further emphasize the decisive role of leadership in cultivating learning-oriented organizational cultures, highlighting transformational leadership as a key driver of motivation, commitment, and continuous improvement.

### Discussion

Despite broad consensus regarding the importance of lifelong learning, its effective implementation continues to encounter significant challenges at multiple and interrelated levels. At the individual level, time constraints, professional and emotional exhaustion, family responsibilities, and low self-confidence discourage adult participation in learning activities. At the organizational level, limited resources, insufficient institutional support, and the absence of meaningful incentives hinder the systematic integration of learning into everyday work practices. At the societal level, unequal access to learning opportunities, social exclusion, and inadequate infrastructure exacerbate existing educational inequalities. Finally, at the pedagogical level, the failure to adapt educational programs to the specific needs and characteristics of adult learners undermines their effectiveness.

Addressing these challenges requires a holistic and coordinated approach that integrates coherent policy frameworks, pedagogical innovation, and technological advancement, while simultaneously fostering a culture of continuous improvement. Within this context, digital technologies play a crucial role, as online platforms, MOOCs, and distance learning models enhance flexibility and expand access to diverse learning environments (Song & Hill, 2007). However, the effectiveness of such technological solutions depends largely on sound pedagogical design and the provision of adequate learner support (Persky, 1990). Leadership also emerges as a critical catalyst for the development of learning organizations, with transformational leadership fostering inspiration, empowerment, and sustained engagement in learning (Bass & Riggio, 2006). Ultimately, lifelong learning and organizational change are mutually reinforcing processes, as

## **LIFELONG LEARNING AS A PILLAR OF PERSONAL, PROFESSIONAL, AND SOCIAL DEVELOPMENT: A THEORETICAL APPROACH**

learning drives change and change generates new learning opportunities, strengthening organizational resilience and innovation (Fullan, 2001).

### **Conclusions**

Lifelong learning represents a comprehensive philosophy that promotes self-awareness, adaptability, and collective advancement in response to the complex demands of contemporary societies. From Faure's early theoretical contributions to current European policy frameworks, learning emerges not merely as an educational instrument but as a fundamental right and a continuous responsibility of active citizenship. Enhancing lifelong learning therefore requires coherent policies that ensure equitable access to educational opportunities, systematic support for educators' continuous professional development, and the promotion of self-directed and technologically mediated learning. Equally important is the cultivation of participatory and collaborative cultures that empower individuals and communities to engage meaningfully in learning processes. In an era characterized by uncertainty and rapid socio-economic and technological change, lifelong learning is no longer a luxury but a prerequisite for sustainable development and social cohesion. By fostering autonomy, critical reflection, and creativity, societies can build resilience and secure a more inclusive and adaptive future.

### **REFERENCES:**

- Alexander, C., & Goldberg, M. (2011). Lifelong learning through labor/management cooperation: Building the workforce of the future. *Adult Learning*, 22(1), 6–11.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher* 20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ball, S. J. (2009). Lifelong society. *Governmentality learning, subjectivity Studies* 216. [https://doi.org/10.1163/9789087909857\\_013](https://doi.org/10.1163/9789087909857_013)
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?. *Computers & Education*, 39(4), 395-414.
- Brookfield, S. (2009). *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. Jossey-Bass.
- Chen, K., & Jang, S. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human* 752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Doerbecker, C.L. & Hake, B. (1980). *Educational Needs Research and Mobilising Strategies in Adult Education*. Netherlands: State University of Groningen & State University of Leiden.
- Edwards, R., & Usher, R. (1998). *Lifelong learning: A critical reader*. Routledge.
- European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2000, March 23-24). *Conclusions of the presidency ("Lisbon Strategy")*. Lisbon European Council. [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/el/ec/00100\\_r1.gr0.htm](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/el/ec/00100_r1.gr0.htm)
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Yearbook of Psychology  
2025, Vol. 16, Issue 3, Online ISSN 2683-0426

Harvey, J., & Purnell, S. (1995, March). Technology and teacher professional development. Report Prepared for the Office of Educational Technology, U.S. Department of Education. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Hill, R. J., Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. *Contemporary Sociology*, 6(2), 244. <https://doi.org/10.2307/2065853>

Houle, C. O. (1961/1988). *The Inquiring Mind*. Norman: University of Oklahoma Press.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.

Jarvis, P. (2009). *The Theory and Practice of Learning*. Routledge.

Knowles, M. (1998). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.

Kokos, A. (2005). *Adult education: Exploring the field*. Metaichmio.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.

Mavrogiorgos, G. (2005). *Lifelong learning and professional development: An investigation in the field of education*. University of Crete Press.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.

Mouzakitis, G. S., & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 166-173.

Ng, B. (2019). Identifying the Profile of a Potential Lifelong Learner. *New Waves Educational Research & Development*, 22(1), 1-13.

Ntouranou, M. (2007). *Leadership and effectiveness in education*. Papazisis Publishing.

Öhidi, N. (2008). *Reinventing the curriculum: Pedagogical practices in contemporary education*. Routledge.

Panaretos, I., & Koroni, A. (1999). *Lifelong education: A reality for all*. Studies-Research, Issue 1. National Education Council.

Persky, S.E. (1990). What Contributes to Teacher Development in Technology? *Educational Technology*, 30(4), 34-38.

Qureshi, E., Morton, L. L., & Antosz, E. (2002). An interesting profile: University students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(4). Retrieved October 13, 2024 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter54/Quershi54.htm>

Rentifis, G. (2019). The historical developments of lifelong learning in Greece: State and prospects within the European framework. *Education, Lifelong Learning, Research and Technological Development, Innovation and Economy*, 2, 386. <https://doi.org/10.12681/elrie.2453>

Richardson, J. T. E. (2000). *Researching student learning: Approaches to studying in campus based and distance education*. Maidenhead, UK: Open University Press

Sachou, I. (2012). Teachers' professional development: A pathway to educational improvement. *Journal of Education and Practice*, 3(9), 1-6.

Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.

Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tzotzou, M. (2016). Characteristics of adult learners and learning barriers in distance education. In K. D. Malafantis, V. Papadopoulou, S. Avgitidou, G. Iordanidis, & I. Mpetsas (Eds.), 9th Pan-Hellenic Conference "Greek Pedagogical and Educational Research", November 28-30, 2014, Volume I (pp. 490-501). Diadrasi.

## **LIFELONG LEARNING AS A PILLAR OF PERSONAL, PROFESSIONAL, AND SOCIAL DEVELOPMENT: A THEORETICAL APPROACH**

- UNESCO. (2016). Recommendation on Adult Learning and Education. Paris: UNESCO.
- Van Eekelen, I., Vermunt, J., & Boshuizen, H. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e Learning*, 23(1), 17-28. doi:10.1080/02680510701815277
- Watson, D. (2003). *Lifelong Learning in the Knowledge Economy*. Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Wu, Y.-C., Hsieh, L.-F., & Lu, J.-J. (2015). What's The Relationship between Learning Satisfaction and Continuing Learning Intention? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2849–2854.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical perspectives and future directions. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.





## Research article

### SELF-SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS

Associate Professor Bilyana Yordanova, PhD\*

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

email: [b.iordanova@swu.bg](mailto:b.iordanova@swu.bg)

Assistant Professor Iva Dimitrova, PhD\*

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

email: [idimitrova@swu.bg](mailto:idimitrova@swu.bg)

Assistant Professor Blagovesta Dafkova, PhD\*

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

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

#### **Abstract:**

*This study explores the relationship between self-sabotaging behavior and learned helplessness in the context of romantic relationships. Through a quantitative approach involving descriptive statistics, correlation, and regression analyses, we investigate how these two constructs interact and their implications for relationship satisfaction. The findings indicate a significant correlation between self-sabotaging behaviors and levels of learned helplessness, suggesting that individuals who experience learned helplessness are more likely to engage in self-sabotaging behaviors, thereby negatively impacting their relationships. These findings contribute to the understanding of psychological factors affecting romantic partnerships and suggest avenues for therapeutic intervention.*

**Key words:** self-sabotaging behavior, learned helplessness, romantic relationships, relationship satisfaction

## Introduction

Self-sabotaging behavior refers to actions that undermine one's own goals and well-being, often manifesting as self-doubt, procrastination, or avoidance (Neil & Rudd, 2019). In romantic relationships, these behaviors can create significant distress and contribute to relationship dissolution (Kelley & Thibaut, 1978). Learned helplessness, a concept introduced by Seligman (1975), occurs when individuals believe they have no control over the outcomes of their actions, leading to passivity and a lack of motivation. Previous research has indicated a link between these two constructs, suggesting that learned helplessness may exacerbate self-sabotaging behaviors in interpersonal contexts (Jo & Lee, 2019).

This paper aims to examine the relationship between self-sabotaging behavior and learned helplessness within romantic relationships. We hypothesize that individuals exhibiting higher levels of learned helplessness will also demonstrate greater self-sabotaging behaviors, ultimately leading to lower relationship satisfaction.



## SELF-SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS

Self-sabotaging behavior encompasses a range of actions that individuals take that are detrimental to their own interests (Neil & Rudd, 2019). In romantic relationships, these behaviors can manifest through jealousy, avoidance of intimacy, or self-fulfilling prophecies of failure (Miller, 2018). Theories suggest that these behaviors often stem from underlying fears of vulnerability or rejection, leading individuals to unconsciously create situations that reinforce their negative beliefs about themselves (Cameron & Hinden, 2020).

Learned helplessness is characterized by a perceived lack of control over outcomes, leading to a passive acceptance of negative circumstances (Seligman, 1975). In romantic relationships, individuals who feel helpless may disengage from conflict resolution or fail to advocate for their needs, resulting in a cycle of dissatisfaction (Jo & Lee, 2019). This phenomenon can lead to a self-fulfilling prophecy, where the belief in one's helplessness reinforces negative relational dynamics (Baker & McNulty, 2021).

### Research design

#### *Participants*

A total of 195 undergraduate students (Mean age = 22.5 years, 65% female) currently engaged in romantic relationships completed an online survey assessing self-sabotaging behaviors, learned helplessness, and relationship satisfaction.

#### *The Measures are:*

Self-Sabotaging Behavior Scale (SSBS): A 10-item scale measuring the frequency of self-sabotaging behaviors in relationships (Neil & Rudd, 2019).

Learned Helplessness Scale (LHS): A 12-item scale assessing perceived control over relationship outcomes (Seligman, 1975).

Relationship Satisfaction Scale (RSS): A 15-item scale measuring overall satisfaction in romantic relationships (Hendrick, 1988).

#### *Data Analysis*

Descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, and multiple regression analyses were conducted using SPSS Version 25.

### Results

#### *Descriptive Statistics*

The mean score for self-sabotaging behaviors was 3.2 (SD = 0.8), learned helplessness was 4.1 (SD = 1.2), and relationship satisfaction was 6.5 (SD = 1.0) on a 7-point Likert scale.

#### *Correlation Analysis*

A Pearson correlation analysis revealed a significant negative correlation between self-sabotaging behavior and relationship satisfaction ( $r = -0.52$ ,  $p < 0.01$ ) and a positive correlation between learned helplessness and self-sabotaging behavior ( $r = 0.47$ ,  $p < 0.01$ ). Additionally, learned helplessness was negatively correlated with relationship satisfaction ( $r = -0.58$ ,  $p < 0.01$ ).

#### *Regression Analysis*

A multiple regression analysis was conducted with relationship satisfaction as the dependent variable and self-sabotaging behavior and learned helplessness as independent variables. Results indicated that both self-sabotaging behavior ( $\beta = -0.32$ ,  $p < 0.01$ ) and learned helplessness ( $\beta = -0.45$ ,  $p < 0.01$ ) significantly predicted relationship satisfaction.

**Table 1. Gender differences and levels of self-sabotaging behavior and learned helplessness**

| <b>Levels of Self-sabotaging behavior</b> | <b>Gender</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-------------------------------------------|---------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Low                                       | female        | 64       | 3.53     | 1.03      | 110       | 6.567    | 0.000    |
|                                           | male          | 48       | 2.27     | 0.97      |           |          |          |
| Average                                   | female        | 79       | 2.22     | 1.36      | 131       | 3.525    | 0.001    |
|                                           | male          | 54       | 2.99     | 1.03      |           |          |          |
| High                                      | female        | 33       | 1.41     | 0.65      | 53        | 0.790    | 0.433    |
|                                           | male          | 22       | 1.25     | 0.85      |           |          |          |
| <b>Levels of Learned Helplessness</b>     | <b>Gender</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
| Low                                       | female        | 59       | 2.65     | 0.99      | 110       | 1.085    | 0.280    |
|                                           | male          | 53       | 2.88     | 1.25      |           |          |          |
| Average                                   | female        | 64       | 5.81     | 1.60      | 99        | 0.799    | 0.426    |
|                                           | male          | 37       | 5.02     | 2.00      |           |          |          |
| High                                      | female        | 52       | 4.05     | 1.38      | 84        | 7.264    | 0.000    |
|                                           | male          | 34       | 2.17     | 0.75      |           |          |          |

Females exhibit significantly higher levels of self-sabotaging behavior than males in the low category, as indicated by the high t-value and a very low p-value ( $p < 0.001$ ), suggesting a statistically significant difference. Again, females show lower levels of self-sabotaging behavior compared to males, with a t-value that indicates a significant difference ( $p = 0.001$ ). This suggests that males may engage in higher self-sabotaging behavior on average in this category. In the high self-sabotaging behavior category, there is no significant difference between males and females, as indicated by a low t-value and a high p-value ( $p > 0.05$ ). This suggests that both genders exhibit similar levels of high self-sabotaging behavior.

The data provided appears to summarize a study examining levels of learned helplessness among different genders (female and male) across low, average, and high levels of learned helplessness, where the t-test shows no significant difference in levels of learned helplessness between females and males in the low group ( $p > 0.05$ ). Again, there is no significant difference in levels of learned helplessness between females and males in the average group ( $p > 0.05$ ). There is a significant difference in levels of learned helplessness between females and males in the high group ( $p < 0.001$ ). Females report higher levels of learned helplessness than males.

**Table 2. Sibling status differences and levels of self-sabotaging behavior, learned helplessness**

| <b>Levels of Self-sabotaging behavior</b> | <b>Sibling</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|-------------------------------------------|----------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Low                                       | 1 child        | 51       | 6.10     | 2.00      | 2.115     | 27.808   | 0.000    |
|                                           | 2 children     | 34       | 4.26     | 0.09      |           |          |          |
|                                           | more children  | 31       | 3.92     | 1.10      |           |          |          |
| Average                                   | 1 child        | 37       | 4.22     | 1.28      | 2.101     | 0.6098   | 0.546    |
|                                           | 2 children     | 37       | 3.92     | 1.72      |           |          |          |
|                                           | more children  | 30       | 3.90     | 0.90      |           |          |          |
| High                                      | 1 child        | 31       | 6.27     | 2.11      | 2.76      | 46.445   | 0.000    |
|                                           | 2 children     | 25       | 3.10     | 1.10      |           |          |          |
|                                           | more children  | 23       | 2.73     | 0.72      |           |          |          |
| <b>Levels of Learned Helplessness</b>     | <b>Sibling</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>df</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
| Low                                       | 1 child        | 48       | 3.86     | 1.91      | 2.117     | 58.633   | 0,000    |
|                                           | 2 children     | 39       | 4.35     | 0.87      |           |          |          |
|                                           | more children  | 33       | 5.05     | 1.05      |           |          |          |

# SELF-SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS

|         |               |    |      |      |      |        |       |
|---------|---------------|----|------|------|------|--------|-------|
| Average | 1 child       | 33 | 4.15 | 1.18 | 2.90 | 3.745  | 0.027 |
|         | 2 children    | 31 | 3.90 | 1.75 |      |        |       |
|         | more children | 29 | 3.20 | 1.20 |      |        |       |
| High    | 1 child       | 38 | 5.31 | 1.95 | 2.83 | 55.007 | 0.000 |
|         | 2 children    | 26 | 3.06 | 1.06 |      |        |       |
|         | more children | 22 | 1.07 | 1.13 |      |        |       |

The data indicates that children with more siblings tend to exhibit lower levels of self-sabotaging behavior, particularly in the low and high categories. In the average category, the differences are not significant, suggesting sibling number may not affect self-sabotaging behavior in that range. Overall, the presence of more siblings seems to correlate with reduced self-sabotaging tendencies, particularly in extreme cases (low and high levels). Children with one sibling exhibit significantly higher levels of self-sabotaging behavior (both low and high) compared to those with two or more siblings. There are no significant differences in average self-sabotaging behavior across the groups. The findings suggest that having more siblings may be associated with lower self-sabotaging behaviors compared to having only one child, particularly in the low and high categories.

The data indicates that children with more siblings (in this case, the “more children” group) report higher learned helplessness in the low category. The statistical analysis ( $F = 2.117$ ,  $p < 0.001$ ) suggests significant differences between groups. Again, children with more siblings have a **lower** mean score for learned helplessness in the average category, with the statistical analysis showing significant differences ( $F = 3.745$ ,  $p = 0.027$ ). Here, children with more siblings have the **lowest** mean score, indicating a lower level of learned helplessness. The statistical analysis is significant with  $F = 2.83$  and  $p < 0.001$ , where children with one child show higher levels of learned helplessness compared to those with more siblings.

**Table 3. Parental status differences and levels of self-sabotaging behavior, and learned helplessness**

| Levels of Self-sabotaging behavior | Parental status | N  | M    | SD   | df    | F      | p     |
|------------------------------------|-----------------|----|------|------|-------|--------|-------|
| Low                                | 1 parent        | 49 | 5.79 | 1.83 | 2.113 | 44.288 | 0.000 |
|                                    | 2 parents       | 37 | 4.25 | 1.06 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 30 | 2.42 | 1.56 |       |        |       |
| Average                            | 1 parent        | 40 | 4.19 | 2.22 | 2.96  | 3.576  | 0.032 |
|                                    | 2 parents       | 32 | 3.87 | 2.65 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 26 | 5.44 | 2.06 |       |        |       |
| High                               | 1 parent        | 34 | 2.25 | 0.89 | 2.81  | 19.791 | 0.000 |
|                                    | 2 parents       | 25 | 3.56 | 1.87 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 24 | 4.68 | 1.63 |       |        |       |
| Levels of Learned Helplessness     | Parental status | N  | M    | SD   | df    | F      | p     |
| Low                                | 1 parent        | 45 | 3.10 | 1.95 | 2.115 | 47.696 | 0.000 |
|                                    | 2 parents       | 39 | 6.60 | 1.08 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 33 | 4.36 | 1.75 |       |        |       |
| Average                            | 1 parent        | 49 | 4.22 | 2.28 | 2.103 | 0.531  | 0.589 |
|                                    | 2 parents       | 28 | 3.92 | 1.75 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 29 | 3.75 | 1.78 |       |        |       |
| High                               | 1 parent        | 29 | 5.33 | 2.03 | 2.74  | 14.506 | 0.000 |
|                                    | 2 parents       | 27 | 4.10 | 1.96 |       |        |       |
|                                    | no parents      | 20 | 2.44 | 1.33 |       |        |       |

The data presents an analysis of self-sabotaging behavior across different parental statuses where the analysis indicates significant differences in self-sabotaging behavior among the three groups ( $p < 0.001$ ). The group with one parent has the highest mean level of self-sabotaging behavior, followed by two parents, and the lowest is for those with no parents. The results suggest that individuals with only one parent exhibit higher levels of self-sabotaging behavior compared to those with two parents or no parents.

There is a statistically significant difference in average self-sabotaging behavior ( $p < 0.05$ ). Interestingly, those without parents have the highest average self-sabotaging behavior, while those with one or two parents are lower. No specific pairwise differences can be inferred from the table, suggesting that self-sabotaging behaviors in average levels may be more nuanced and less impacted by parental status.

There are significant differences in high levels of self-sabotaging behavior ( $p < 0.001$ ). Here, the group with no parents has the highest mean, while the group with one parent has the lowest. This suggests that individuals in the one-parent group exhibit lower levels of high self-sabotaging behavior compared to the other groups.

The provided data presents results from an analysis of variance (ANOVA) examining levels of learned helplessness across different parental statuses where the analysis shows a significant difference in learned helplessness levels in the low category ( $p < 0.001$ ). Mean values indicate that the highest learned helplessness is observed among children with two parents, followed by those with no parents, while the lowest levels are reported by children with one parent.

No significant differences were found ( $p > 0.05$ ) across groups, suggesting that the average levels of learned helplessness do not differ significantly based on parental status in this category.

There is a significant difference ( $p < 0.001$ ) in levels of learned helplessness among these groups in the high category, with mean values indicating that children with one parent report the highest levels of learned helplessness, followed by those with two parents, while children with no parents report the lowest levels.

## **DISCUSSION**

The findings of this study provide empirical support for the hypothesis that learned helplessness contributes to self-sabotaging behaviors in romantic relationships. The significant correlation between learned helplessness and self-sabotaging behaviors suggests that individuals who perceive a lack of control in their relationships may engage in behaviors that further undermine their relationship quality. This aligns with existing literature that posits a cyclical relationship between these constructs (Jo & Lee, 2019; Miller, 2018).

Moreover, the negative impact of both self-sabotaging behavior and learned helplessness on relationship satisfaction underscores the importance of addressing these issues in therapeutic settings. Interventions aimed at enhancing individuals' sense of agency and reducing self-sabotaging behaviors may improve relationship outcomes and overall satisfaction.

The intricate relationship between self-sabotaging behaviors and learned helplessness within the context of romantic relationships, revealing significant implications for both psychological theory and practical interventions. Our findings suggest that individuals who experience learned helplessness are more inclined to exhibit self-sabotaging behaviors, which adversely impact their relationship satisfaction. This interplay underscores the necessity for targeted intervention strategies to mitigate these detrimental behaviors, thereby fostering healthier romantic partnerships.

One of the notable outcomes of the study is the potential influence of gender on self-sabotaging behaviors and learned helplessness. Specifically, the data reveals that females tend to engage in higher levels of self-sabotage than males in low and average categories, with statistically significant differences. This finding aligns with existing literature that often identifies women as more

## **SELF-SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS**

prone to relational anxiety and self-doubt, potentially leading to self-sabotaging tendencies. However, as self-sabotaging behaviors escalate to high levels, the gender disparity diminishes, suggesting that extreme emotional distress may trigger similar coping mechanisms across genders.

In terms of learned helplessness, the data indicates that females exhibit significantly higher levels than males at high levels of this construct, while no significant differences are noted in the low and average categories. This divergence at elevated levels of learned helplessness may reflect broader societal and psychological factors, including gender role expectations and the differential impact of socialization on emotional resilience. Further exploration of these gender dynamics could provide deeper insights into the psychological mechanisms underpinning learned helplessness and self-sabotage across different contexts.

The role of family dynamics, particularly the number of siblings, presents another layer of complexity to our findings. Interestingly, children with more siblings tend to display lower levels of self-sabotaging behavior, particularly in both low and high extremes. This suggests that growing up in larger families may cultivate resilience and adaptive coping strategies, potentially due to increased social support and opportunities for negotiation and conflict resolution among siblings. Conversely, our data indicates that children from larger families report higher levels of learned helplessness across all measurements. This paradox may warrant further investigation into how sibling dynamics and parental attention are balanced in larger families, and how these factors contribute to psychological outcomes.

Moreover, parental status emerges as a crucial variable impacting self-sabotaging behaviors and learned helplessness. The findings indicate that individuals with one parent exhibit higher levels of self-sabotaging behavior, while those with no parents report elevated average levels. This suggests that the absence of parental figures may correlate with increased self-sabotaging tendencies, possibly due to diminished support systems and increased feelings of isolation. Additionally, the observed relationship between parental status and learned helplessness is complex; children with one parent report lower levels of learned helplessness compared to those with two parents, while those with no parents exhibit the lowest levels of high learned helplessness. This counterintuitive result may reflect adaptive coping mechanisms developed in the absence of parental figures, or it may indicate a unique resilience fostered by navigating challenging circumstances.

## **CONCLUSION**

This study highlights the interplay between self-sabotaging behavior and learned helplessness in romantic relationships. The findings demonstrate that individuals experiencing learned helplessness are more likely to engage in self-sabotaging behaviors, which in turn negatively affects their relationship satisfaction. Future research should explore intervention strategies that target these behaviors to foster healthier romantic relationships.

The data implies that gender may play a role in self-sabotaging behavior, particularly at lower and average levels, while at higher levels, both genders appear to behave similarly. In the low and average categories, females have higher self-sabotaging behavior than males, with statistically significant differences. In the high category, there is no significant difference between males and females.

The results suggest that gender may play a role in the experience of learned helplessness, particularly at high levels, with females experiencing more learned helplessness than males. However, at lower and average levels, gender differences do not appear to be significant. In the low

and average groups, there are no statistically significant differences in learned helplessness levels between females and males. In the high group, females exhibit significantly higher levels of learned helplessness compared to males.

This analysis provides important insights into how family dynamics, particularly the number of siblings, may influence behavioral outcomes in children. The data indicates that children with more siblings tend to exhibit lower levels of self-sabotaging behavior, particularly in the low and high categories.

In the average category, the differences are not significant, suggesting sibling number may not affect self-sabotaging behavior in that range.

Overall, the presence of more siblings seems to correlate with reduced self-sabotaging tendencies, particularly in extreme cases (low and high levels).

The data suggests that children with more siblings tend to report higher levels of learned helplessness across different levels of measurement (low, average, high). This pattern indicates that the number of siblings may influence a child's experience of learned helplessness, with those from larger families potentially exhibiting different behavioral or psychological characteristics compared to only children or those with fewer siblings. Statistical analyses confirm that these differences are significant.

The findings indicate that parental status significantly influences the levels of self-sabotaging behavior among individuals. Those with one parent tend to exhibit higher levels of low and high self-sabotaging behavior, while those with no parents show higher average levels. The data implies that the absence of parental figures may be associated with increased self-sabotaging behaviors across all levels. Further research could explore the underlying mechanisms driving these relationships.

Overall, the results indicate that the level of learned helplessness varies significantly depending on parental status, particularly in the Low and High categories. Children with one parent tend to report lower levels of learned helplessness compared to those with two parents. In contrast, for the High level of learned helplessness, children with no parents report the lowest levels, suggesting a complex relationship between parental status and the development of learned helplessness. The Average category did not show any significant differences, indicating a potential stability in this group regardless of parental status.

In conclusion, the interplay between self-sabotaging behavior, learned helplessness, and familial dynamics offers critical insights into the psychological experiences of individuals in romantic relationships. The study highlights the need for future research to delve deeper into the mechanisms behind these relationships, particularly concerning gender differences and the impact of sibling dynamics. Furthermore, understanding the role of parental status can inform intervention strategies aimed at reducing self-sabotaging behaviors and enhancing relationship satisfaction. Ultimately, this research sets the stage for developing targeted therapeutic interventions that address the underlying psychological factors contributing to self-sabotage and learned helplessness, paving the way for healthier relational outcomes.

## **REFERENCES**

- Baker, L. R., & McNulty, J. K. (2021). Relationship dynamics and learned helplessness in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(7), 2045-2060. <https://doi.org/10.1177/0265407521999568>

**SELF-SABOTAGING BEHAVIOR AND LEARNED HELPLESSNESS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS:  
A SAMPLE OF BULGARIAN STUDENTS**

- Cameron, S. E., & Hinden, M. J. (2020). The effects of self-sabotage on relationship satisfaction. *Personal Relationships*, 27(3), 740-754. <https://doi.org/10.1111/pere.12388>
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 93-98. <https://doi.org/10.2307/352430>
- Jo, H., & Lee, D. (2019). The interplay between learned helplessness and self-sabotage in romantic relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(5), 312-326. <https://doi.org/10.1111/jasp.12599>
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. Wiley.
- Miller, R. S. (2018). The role of self-sabotage in romantic relationships: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 65(2), 177-186. <https://doi.org/10.1037/cou0000267>
- Neil, T. R., & Rudd, N. A. (2019). The self-sabotaging behavior scale: Development and validation. *Personality and Individual Differences*, 139, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.029>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.

## Research article

### ФАКТОРНА СТРУКТУРА И ПСИХОМЕТРИЧНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА „ОКСФОРДСКИ ВЪПРОСНИК ЗА ЩАСТИЕТО“ (OHQ)

### FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)

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

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

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

Chief. Assistant Gergana Stanoeva, Ph.D\*

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

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

Adelina Dimitrova, Ph.D student\*

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

Email: [mrs.dimitrova.bg@gmail.com](mailto:mrs.dimitrova.bg@gmail.com)

#### Резюме

Оксфордският въпросник за щастието е широко разпространен инструмент за психологично изследване на „субективното благополучие“, чиито психометрични характеристики показват голяма вариация, която може да бъде обяснена от една страна с културни различия на изследваните лица, а от друга с многомерността и сложността на самия конструктор. Настоящата статия има за цел да представи психометричните характеристики на инструмента при извадка от 220 български жители на възраст между 42 и 65 г. Получените резултати са в подкрепа на валидността и надеждността на инструмента.

**Ключови думи:** Оксфордски въпросник, субективно благополучие, щастие

#### Abstract

The Oxford Happiness Questionnaire is a widely used tool for the psychological study of "subjective well-being," whose psychometric characteristics show great variation, which can be explained on the one hand by cultural differences of the subjects, and on the other hand by the multidimensionality and complexity of the construct itself. The present article aims to present the psychometric characteristics of the tool in a sample of 220 Bulgarian residents aged between 42 and 65. The obtained results support the validity and reliability of the tool.

**Keywords:** Oxford questionnaire, subjective well-being, happiness

### ВЪВЕДЕНИЕ В ИЗСЛЕДВАНАТА ПРОБЛЕМАТИКА

Оксфордският въпросник за щастието (The Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)) е конструиран от Michael Argyle и Peter Hills за изследване на нивото на субективно благополучие, като съдържа общо 29 айтема (Hills, & Argyle, 2002), на които се отговаря по 6-степенна ликертова скала от 1 - „напълно несъгласен“ до 6 - „напълно съгласен“. Авторите съобщават за приемлива конструктор валидност за OHQ, като твърдят, че щастието (субективното благополучие), измерено с OHQ корелира с различни личностни черти.



## FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)

Изследователите (Kashdan, 2004, p. 1228; Golubev & Dorosheva, 2017, pp. 108- 118) извличат седем фактора при валидирането на OHQ: *удовлетвореност от живота, ефективност, комуникативност/съпреживяване, положителна перспектива, благополучие, бодрост, чувство за собствено достойнство*. При руската адаптация се получават данни в подкрепа на еднофакторна структура на инструмента OHQ. Докато при анализ на психометричните характеристики на OHQ в Португалия с 1032 изследвани лица са извлечени три фактора (Galvão et al., 2020, p. 474): *положителни емоции (радост), позивитизъм и надеждност*.

Множеството изследвания провеждани с *Оксфордският въпросник за щастието* в различните държави показват, че съществуват два вида фактори, предсказващи щастието. Според Conceicao и колеги (2008) външни или ситуационни фактори и вътрешни или психологически фактори. Вътрешните предсказващи фактори включват психологически или личностни черти. Други включват цели, справяне и способност за справяне с щастието на хората, докато външните фактори включват културни, социално-икономически и институционални фактори (Conceicao et al., 2008). Zungu (2016) и Okwaraji и колеги (2017) са на мнение, че различните фактори предсказват щастието на хората по различни начини. Най-често срещаните включват: *удовлетвореност от живота, заетост, добри социални отношения, култура, възраст, пол, материално богатство и доходи, социално-икономически статус, семеен произход, добро здравословно състояние, ниво на образование, удовлетвореност от кариерата, удовлетвореност от свободното време, религия, ниво на демокрация в страната, лична свобода на индивида* (Zungu, 2016; Steptoe, 2019). Ewa (2013) предполага, че предикторите, влияещи върху щастието, се класифицират в четири категории, а именно: *условия за самооценка на живота (жизнен стандарт и удовлетвореност от здравето); контрол на ресурсите, или приписани ресурси (пол, възраст и етническа група), или постигнати ресурси (професия, образование, доход и социално-икономическа класа), или социални отношения (приятелство и семейно положение); социално сравнение, включващо сравнения между миналото на индивида с други; участие в социалния живот*.

В проучването на Cramer & Pawsey (2022) се изследва дали чувството за свързаност със собствения град, държава, континент има корелация с нивото на щастие при контролиране на демографските фактори. Всъщност, откритията в това проучване подкрепят съществуващата научна литература, предполагайки, че дори след отчитане на променливи като възраст и пол, по-силното чувство на свързаност със собствения град, държава, континент има значима връзка с по-силно чувство на щастие, в глобална извадка (120 000 от 74 нации). Авторите установяват, че с увеличаването на чувството на тази свързаност, участниците са по-склонни да изпитват по-голямо щастие във всички посочени области.

В друго проучване с над 11 000 респонденти на възраст 18–87 години, Vuijs и колеги (2021) установяват връзка между щастието и задоволяването на нуждата от обич. Те разделят извадката на шест възрастови групи: 18–24, 25–40, 40–55, 55–65, 65–80, 80+ години. Резултатите им показват, че по-възрастните възрастови групи са като цяло по-щастливи от по-младите; но любопитно е, че социалните потребности са относително стабилни във всички възрастови групи. Подобни резултати са установени и от Li и колеги (2021) в сравнението им на 24 общности в Ханкоу, Китай.

За целта на настоящето изследване, а именно да се разкрият психометричните характеристики на *Оксфордският въпросник за щастието* за българска популация, по-долу са

представени основните характеристики, удостоверяващи валидността на този инструмент.

## ИЗСЛЕДВАНИ ЛИЦА

Общият брой на изследваните лица е 220 човека, мъже и жени, в средна зряла възраст, между 42 и 65 г. 114 от участниците са подбрани на случаен принцип, докато останалите 106 човека са подбрани по критерии да практикуват йога. 73,6% от изследваните лица са жени, а мъжете съставляват 26,4% от извадката.

## ИЗПОЛЗВАНИ МЕТОДИКИ

За събиране на данните са използвани: 1) *Оксфордският въпросник за щастието* (The Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)) (Hills, & Argyle, 2002); 2) *Скала за духовно благополучие* (SWBS) (Paloutzian & Ellison, 1982) - адаптация за България от Й. Аврамов (Avramov, 2025); 3) *Скала за удовлетвореност от живота* (The Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985)) - адаптирана за български условия от Желязкова-Койнова и Яновска (Zhelyazkova-Koynova & Yanovska, 2006 по Chervenкова & Zhelyazkova-Koynova, 2013), която е предназначена за измерване на жизнената удовлетвореност; 4) *Скала за измерване на процъфтяването в живота* (Diener, 1985; Diener et al., 2009) - адаптация от Желязкова-Койнова (Zhelyazkova-Koynova, 2014).

## ИЗПОЛЗВАНИ СТАТИСТИЧЕСКИ МЕТОДИ

Данните са обработени със статистико-математическата програма SPSS, версия 19. За проверка на психометричните характеристики на OHQ са приложени следните статистически процедури: описателна статистика; анализ на вътрешната консистентност; конфирматорен факторен анализ (CFA) (в AMOS-19), корелационен анализ по Пиърсън.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

От представените стойности на асиметрия и ексцес в Таблица 1 се вижда, че разпределенията с данни (суров/общ бал по „Оксфордски въпросник за щастието“) са приблизително гаусово разпределени, което позволява прилагането на параметрични методи за анализ на данните. Следва Таблица 2, включваща преобразуването на суровия/общия бал по „Оксфордския въпросник за щастието“ в кватилни норми, като са представени отсечките за първия и четвъртия кватил – 25 и 75 персентил.

Табл. 1 Описателни статистики на суров/общ бал по „Оксфордски въпросник за щастието“ (OHQ)

|                                                                         | M    | Me   | Mo | SD    | Асиметрия | Ексцес | Минимална стойност | Максимална стойност |
|-------------------------------------------------------------------------|------|------|----|-------|-----------|--------|--------------------|---------------------|
| Положителни емоции (OHQ)                                                | 4,35 | 4,38 | 4  | 0,949 | -0,456    | 0,206  | 1                  | 6                   |
| Позитивизъм (OHQ)                                                       | 4,55 | 4,67 | 4  | 0,901 | -0,423    | -0,164 | 2                  | 6                   |
| Щастие/Субективно благополучие (когнитивен и афективен компонент) (OHQ) | 4,45 | 4,47 | 5  | 0,756 | -0,144    | -0,024 | 2                  | 6                   |

## FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)

**Табл. 2** Квартилни норми на „Оксфордски въпросник за щастието“ при настоящата извадка (N=220)

| Нива:                           | Положителни емоции | Позитивизъм      | Щастие/Субективно благополучие |
|---------------------------------|--------------------|------------------|--------------------------------|
| ниско ниво (до 25 персентил)    | до 3,74            | до 3,96          | до 3,86                        |
| норма (между 25 и 75 персентил) | 3,75-5,125         | 3,97-5,22        | 3,87-4,96                      |
| високо ниво (над 75 персентил)  | от 5,126 и нагоре  | от 5,23 и нагоре | от 4,96 и нагоре               |

Следват резултати от анализа на вътрешната консистентност с алфа на Кронбах на *Оксфордски въпросник за щастието* при настоящата извадка.

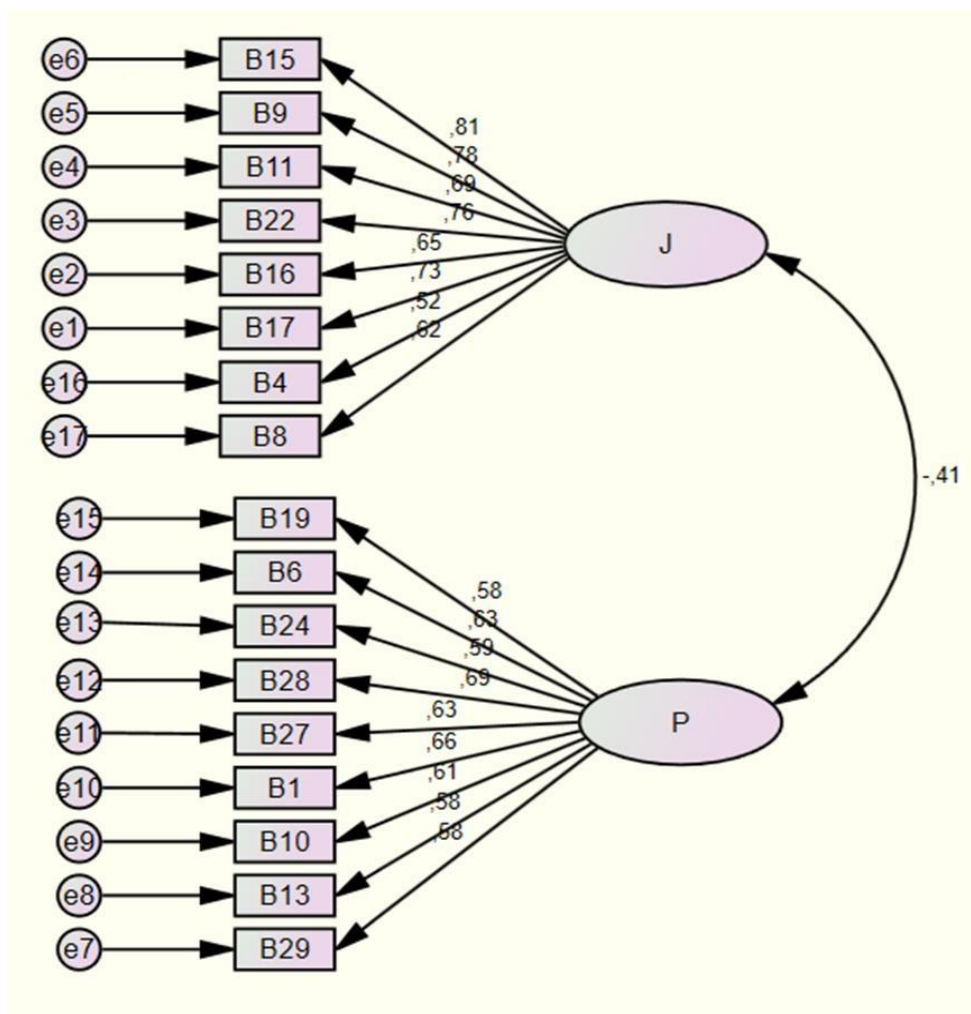
**Табл. 3** Вътрешна консистентност на „Оксфордски въпросник за щастието“ при настоящата извадка

| Скала/субскала                 | Алфа на Кронбах | Брой айтеми |
|--------------------------------|-----------------|-------------|
| Положителни емоции             | 0,882           | 8           |
| Позитивизъм                    | 0,846           | 9           |
| Щастие/Субективно благополучие | 0,872           | 17          |

Представените стойности на алфа на Кронбах свидетелстват за добра вътрешна консистентност на инструмента „Оксфордски въпросник за щастието“, което позволява получените данни от психологичния инструмент да бъдат включени в последващите анализи.

### **Структурна организация на Оксфордски въпросник за щастието (OHQ)**

При проведения конфирматорен факторен анализ се установява, че най-добро съответствие на модела с данните се постига при двуфакторно решение с българската извадка, доколкото получените други решения или нямат логика или не отговарят на критериите за съответствие на модела с емпиричните данни. Моделът представен при португалската извадка в предишно изследване през 2020 г. (Galvão et al., 2020) е проверен и при българска популация, като показва аномално висока интеркорелация ( $r > 0,9$ ) между първия и третия фактор, поради което е представен модел, при който индексите показват приемливо съответствие на модела с данните (Фиг. 1).



Фиг. 1 Структурен модел – двуфакторно решение

За оценка на качеството на модела са използвани индексите:  $\chi^2(118) = 307,82$ ,  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,086, 90% CI [0,074; 0,097] – приемлива стойност (MacCallum et al., 1996); CMIN/DF = 2,609 – това индикира, че нивото на съответствие е приемливо (Kline, 2005), CFI = 0,871, а TLI = 0,852, което показва умерено, но не оптимално съответствие; SRMR = 0,068; GFI = 0,858 и AGFI = 0,816 индикират за под оптималното съответствие.

Стандартизираните факторни тегла са от умерени до високи (от 0,52 до 0,81 за J; от 0,58 до 0,69 за фактор P), което подкрепя добрата конвергентна валидност на двата фактора. Корелацията между латентните фактори е отрицателна и умерена,  $r = -0,407$ ,  $p < 0,001$ , поради което айтемите 1, 6, 10, 13, 19, 24, 27, 28, 29 следва да се реверсират преди изчисляване на суровия и общия бал. Тези айтеми са обозначени със \* по-долу. Всички факторни тегла са статистически значими ( $p < 0,05$ ).

Табл. 4 Стандартизирани факторни тегла

## FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)

| Айтеми: | Фактор: | Факторни тегла: |
|---------|---------|-----------------|
| B17     | <--- J  | 0,727           |
| B16     | <--- J  | 0,654           |
| B22     | <--- J  | 0,765           |
| B11     | <--- J  | 0,687           |
| B9      | <--- J  | 0,777           |
| B15     | <--- J  | 0,808           |
| B29     | <--- P  | 0,579           |
| B13     | <--- P  | 0,578           |
| B10     | <--- P  | 0,608           |
| B1      | <--- P  | 0,663           |
| B27     | <--- P  | 0,632           |
| B28     | <--- P  | 0,693           |
| B24     | <--- P  | 0,591           |
| B6      | <--- P  | 0,626           |
| B19     | <--- P  | 0,580           |
| B4      | <--- J  | 0,522           |
| B8      | <--- J  | 0,621           |

В представения модел от проведения конформаторен анализ се допусна наличие на два латентни фактора, индексите на съответствие са в подкрепа на валидността на тези фактори:

1) Айтемите в представения Първи фактор изглеждат смислово обединени от *Положителните емоции*: 4, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 22. И доколкото в предложеният модел инструментът OHQ остава със седемнадесет твърдения, номерацията на айтемите е сменена, като тези които попадат в скала *Положителни емоции* са: 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13 (виж Приложение). Високите стойности по скалата са индикативни за наличие на топли чувства към околните, за отдаденост в делата, за възприятие за радост и приповдигнатост.

2) Айтемите в представения Втори фактор изглеждат смислово обединени от *Позитивизъм*: 1\*, 6\*, 10\*, 13\*, 19\*, 24\*, 27\*, 28\*, 29\*, след преномерирането на айтемите това са: 1\*, 3\*, 6\*, 8\*, 12\*, 14\*, 15\*, 16\*, 17\*. Високите стойности по скалата са индикативни за наличие на удовлетвореност от живота, оптимизъм за бъдещето, убеждения, че светът е добро място за живеене, че общуването с другите може да е забавно, убеждение, че животът има цел и смисъл, че нещата, които се случват могат да се контролират, както и наличие на възприятия за собствена привлекателност и здраве.

Този въпросник е тясно свързан с емоционалното усещане за щастие, позитивизъм, радост и хармонични отношения. По-високите балове са индикативни за чувство на удовлетвореност от живота като цяло, за наличие на положителни нагласи към себе си и към света, за наличие на положителни емоции. Ниските балове по инструмента са индикативни за възприятие за света като не особено добро място за живеене (Golubev & Dorosheva, 2017).

Следват резултати от корелационен анализ по Пийрсън за установяване на взаимовръзката между отделните компоненти.

**Табл. 5 Интеркорелации между скалите на „Оксфордски въпросник за щастието“ при настоящата извадка**

| Скали                                                                   |   | Положителни емоции (ОНQ) | Позитивизъм (ОНQ) |
|-------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------|-------------------|
| Позитивизъм (ОНQ)                                                       | r | 0,335**                  | -                 |
|                                                                         | p | 0,000                    | -                 |
| Щастие/Субективно благополучие (когнитивен и афективен компонент) (ОНQ) | r | 0,827**                  | 0,806**           |
|                                                                         | p | 0,000                    | 0,000             |

**\*\*Корелацията е значима на ниво 0,01**

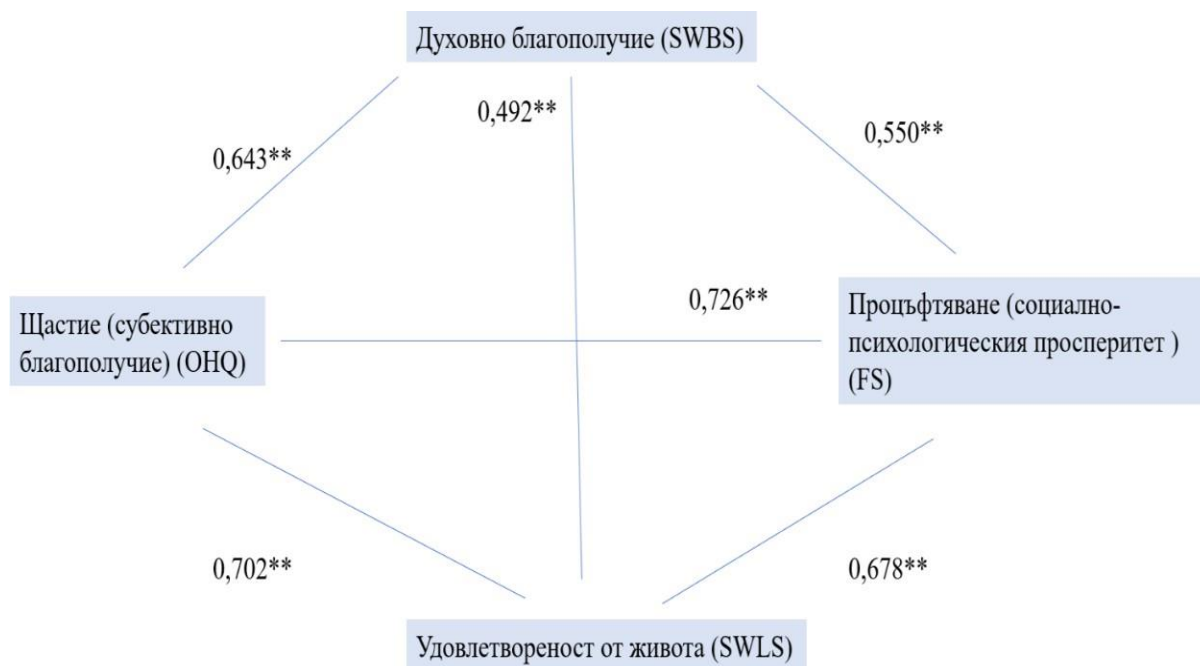
Проведеният анализ показва, че се установява статистически значима положителна умерена корелация между скала *позитивизъм* и скала *положителни емоции* ( $r_{(218)} = 0,335$ ;  $p < 0,001$ ) при изследваните лица (Табл. 3).

Статистически значима положителна и силна е корелацията между общ бал по *Щастие/Субективно благополучие* (по ОНQ) и: суровия бал по скала *позитивизъм* ( $r_{(218)} = 0,806$ ;  $p < 0,001$ ) и по скала *положителни емоции* ( $r_{(218)} = 0,827$ ;  $p < 0,001$ ) при изследваните лица. Полученият резултат може да се разглежда като подкрепа на изчислението на общ бал по инструмента.

**Резултати от корелационен анализ по Пийрсън за установяване на взаимовръзка между ОНQ и другите приложени методики, както и за проверка на валидността на въпросника.**

Получените корелации (Фиг. 2) могат да се разглеждат като доказателство за критерийната валидност на инструмента ОНQ, доколкото процъфтяването се определя като включващо психичното, емоционалното и социалното благополучие (Keyes, 2005 по Bakracheva, 2020). Аналогично положителната значителна корелация между SWLS и ОНQ свидетелства за валидността на въпросника за щастието, доколкото и двата инструмента измерват „субективно благополучие“ (Hills, & Argyle, 2002; Zhelyazkova-Koynova & Yanovska, 2006).

## FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)



Фиг. 2 Корелация (\*\*Корелацията е значима на ниво 0,01) между конструктите (духовно благополучие, щастие, удовлетвореност от живота и процъфтяване)

### ОГРАНИЧЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Като основни ограничения на изследването могат да бъдат посочени: 1) изследваните лица са на възраст между 42 и 65 г.; 2) извадката не е полово балансирана; 3) една част от изследваните са практикуващи йога.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното изследване представи данни, които са в подкрепа на валидността и надеждността на инструмента OHQ. В бъдещи изследвания се препоръчва изследването да бъде повторено при по-голяма по обем извадка, формирана на случаен принцип, за да е представителна за българска популация. Въпреки ограниченията си, настоящото изследване допринася за утвърждаването на валидиран инструмент за измерване на субективното благополучие, което е от особена полза за консултативната и клиничната практика. То осигурява надежден метод за оценка на емоционалното състояние на клиентите и може да подпомогне процеса на диагностика, планиране на интервенции и проследяване на терапевтичния напредък. Настоящото изследване може да бъде от полза за изследователи, интересувани се от измерването на субективното благополучие.

### ЛИТЕРАТУРА

- Avramov, Y. (2025). Adaptatsia na voprosnik za izmervane na tsyalostnotoduhovno blagopoluchie), [Adaptation of a questionnaire for measuring overall spiritual well-being (SWBS)]. Earbook of Psychology (Doctoral and student session), (in print).
- Bakracheva, M. (2020). Proaktiven mayndfulness – patishta kam psihichno blagopoluchie i protsaftyavane. [Proactive mindfulness – paths to mental well-being and flourishing.] Publishing House St. Climent Ohridski, ISBN: 978-954-07-5081-1.

- Buijs, V.L., Jeronimus, B.F., Lodder, G.M.A., Steverink, N., de Jonge, P. (2021). Social needs and happiness: A life course perspective. *J. Happiness Stud.*, 22 pp. 1953-1978, [10.1007/s10902-020-00287-9](https://doi.org/10.1007/s10902-020-00287-9)
- Conceição, P., & Bandura, R. (2008). *Measuring Subjective Wellbeing : A Summary Review of the Literature*. Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York.
- Cramer, K. M., & Pawsey, H. (2022). Happiness and sense of community belonging in the world value survey. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 4, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2023.100101>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247- 266). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ewa, Z. (2013). Analysis of demographic and economic factors influencing life satisfaction of polish people. Unpublished PhD thesis. Department Of Sociology, University Of Wien.
- Galvão, A., Neves de Jesus, S., Pinheiro, M., & Viseu, J. (2020). The dimensions of happiness within the Oxford happiness questionnaire: Developing a valid multidimensional measurement instrument for a portuguese sample.
- Golubev, A. M., & Dorosheva, E. A. (2017). Aprobatsia "Oksfordskogo oprosnika schastyia" na rossiyskoy viborke. [Validation of the "Oxford Happiness Questionnaire" on a Russian sample.] *Psychological Journal*, 38(3), 108-118.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and individual differences*, 36(5), 1225-1232.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539.
- Li, X., Zhigang, L., Jia, T., Yan, P., Wang, D., & Liu G. (2021). The sense of community revisited in Hankow, China: combining the impacts of perceptual factors and built environment attributes. *Cities*, 111, 1-14, [10.1016/j.cities.2021.103108](https://doi.org/10.1016/j.cities.2021.103108)
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1(2), 130.
- Okwaraji, F. E., Nduanya, C. U., Okorie, A., & Okechukwu, H. E. (2017). Personality Traits, Happiness and Life Satisfaction, In a Sample of Nigerian Adolescents. *Journal of Medical Science*, 3(6), 284–289.
- Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W. (1982). Spiritual well-being scale. A spiritual strategy for counseling and psychotherapy.
- Stephoe, A. (2019). Happiness and Health. *Annual Review of Public Health*, 40, 339-359.
- Zainab I, L., & Nadif, B. (2025). The Pursuit of Happiness: A Meta-analysis Review. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*. 14. 1-29. [10.32674/cdcq1d21](https://doi.org/10.32674/cdcq1d21).
- Zhelyazkova-Koynova . Zh. (2014). Balgarska adaptatsia na skalata za izsledvane na protsaftyavaneto. [Bulgarian adaptation of the Flourishing Scale]. 7-th National Congress of Psychology. *Collection of scientific works*. ISBN: 978-954-91472-9-2.



## FACTOR STRUCTURE AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE "OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE" (OHQ)

Zhelyazkova-Koynova, Zh. & Yanovska, I. (2006). (Adaptatsia na test za izsledvane na zhiznenata udovletvorenost. [Adaptation of a life satisfaction survey test]. *Personality. Motivation. Sport*, 11, 53-58. ISBN 954-718-191-2.

Zungu, T. (2016). Cultural Values and Happiness of Leaders in Mining Company: Implications for Diversity and Inclusion. University of KwaZulu-Natal.

### ПРИЛОЖЕНИЕ

#### Оксфордски въпросник относно щастието

*Инструкция: По-долу са изредени твърдения относно щастието. Моля, отбележете своя отговор с „X“ върху съответна цифра в табличката, до каква степен сте съгласни или не с всяко едно от твърденията, използвайки следна скала:*

- 1 - Напълно несъгласен;
- 2 - Умерено несъгласен;
- 3 - Леко несъгласен;
- 4 - Леко съгласен;
- 5 - Умерено съгласен;
- 6 - Напълно съгласен.

|     |                                                      |   |   |   |   |   |   |
|-----|------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Не се усещам особено удовлетворен от себе си.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Изпитвам топли чувства към почти всеки.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | Не съм особено оптимистично настроен за бъдещето.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Винаги изпълнявам нещата с отговорност и отдаденост. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Животът е хубав.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Не мисля, че светът е едно добро място за живеене.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Често се смея.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Не мисля, че изглеждам привлекателно.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | Аз съм много щастлив.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Намирам красота в малките неща.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Винаги развеселявам хората.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Чувствам, че нямам контрол над моя живот.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Често усещам радост и приповдигнатост.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | Не съм намерил причина и цел в живота си.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Не ми е приятно да се забавлявам с други хора.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Не се чувствам в добро здраве.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Нямам щастливи спомени от миналото.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |