

СБОРНИК
„ДОКТОРАНТИТЕ В НАУКАТА“
2019

COLLECTION
OF PAPERS
“PHD STUDENTS IN SCIENCE”
2019

2019

БЛАГОЕВГРАД

Съставители:

Доц. д-р Петя Пачкова

Проф. д-р Борис Манов

Редактори:

Доц. д-р Русанка Манчева

Доц. д-р Стоил Маврудиев

Проф. д-р Валентина Миленкова

Доц. д-р Марио Маринов

© СБОРНИК „ДОКТОРАНТИТЕ В НАУКАТА“- 2019

ISBN 978-954-00-0225-5

Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград

СЪДЪРЖАНИЕ

Жулиета Георгиева – Стойнева /

Жените в българския парламент - 5

Мария Матеева – Павлова /

Домашното насилие – престъпна проява и/или осъзнат акт? - 15

Гергина Шипочка /

Образованието и бизнесът - двете страни на медала - 23

Мирослав Ризов /

Религия, ценности, и социални мрежи – особености на свързаност - 39

Елена Юсупова /

Диагностика исследования эстетического воспитания подростков средствами эстрадной музыки – 48

Галина Никифорова /

Развитие творческого воображения младших школьников в процессе проектной деятельности - 52

Асен Балабанов /

Полезност на утопиите и антиутопиите: Томас Мор и Джордж Оруел - 56

Angeliki Oikonomopoulou /

Handedness and Developmental Disorders - 64

Nasi Konstantina /

The Relation between Some Personality Traits and Teachers' Psychological Resilience - 70

Alexandra Kourti, Mariya Kourti /

Brain lateralization and emotional processing - 77

Mariya Kourti, Alexandra Kourti /

Psychological theories and research of emotions: a short historical overview - 85

Vaios Panourgias /

Defining «disability». Different models that have been proposed and how they reflect social ideas - 90

Vaios Panourgias /

Анализ на образователните политики спрямо учениците с увреждания. Принципи на нормализация, интеграция и включване - 96

Dimitrios Varmasis /

Conflicts in primary school age - 102

Mariya Papadopolou /
**Behavioral and emotional problems in different types of developmental disorders:
Literature review - 108**

Любомира Димитрова /
**Връзка между нива на тревожност и вторични способности при деца от
предучилищна възраст - 118**

Мария Удева /
**Влиянието на мотивацията за успех и несполука при юноши, занимаващи
се със спорт -124**

Велина Владимирова /
Употребата на полиграфския метод при подбор на кадри - 132

Зебиде Ибраими /
Конструктът „Удовлетвореност от работата“ - 139

Невин Боджукова /
**Перинатална психология, психологически промени и емоционални
преживявания по време на бременността - 144**

Nikolaos Georgoulas /
Epidemiology of emotional and behavioral disorders in children - 151

Елени Вамвака /
Участници в училищния тормоз - 158

ЖЕНИТЕ В БЪЛГАРСКИЯ ПАРЛАМЕНТ

Жулиета Георгиева – Стойнева
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Социология, zhulietageorgieva@gmail.com

WOMEN IN THE BULGARIAN PARLIAMENT

Zhulieta Georgieva – Stoineva
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Sociology, zhulietageorgieva@gmail.com

Summary: History shows that women in politics are among the strongest and most successful heads of state and leaders of international organizations. In many countries, women have a leading role at the governance level. This often affects the key decisions for the country. In modern times, a new culture of cooperation, understanding and trust is needed, as well as a more effective and efficient way of realizing acquired abilities with possible models of finding, training, preparation, realization of leaders of both gender. It is essential for the future development of policies in this area to build a comprehensive integrated national system for information, monitoring and evaluation of gender equality, involving institutions and stakeholders to systematically collect, store and process data.

What is the role of women in the Bulgarian Parliament, the Supreme Representative Legislative Authority of the State Power in the Republic of Bulgaria? In search of an answer to this question, the article focuses on the participation of women in the 44th National Assembly of the Republic of Bulgaria. It examines how women's Member of Parliament (MPs) are represented in the Parliament as a whole, in the leadership of the National Assembly and in the standing parliamentary committees, as well as their activity as proposing legislative changes, their participation in the work and the activity of the assembly as a whole. The data used are current at the beginning of April 2019. There is a steady trend in the leadership of the National Assembly for a high representation rate of women leaders both as chairpersons and vice-presidents of the National Assembly. The parliamentary committees have a considerable diversity in both the ratio of male and female MPs to members of the committees and in committee leadership.

Keywords: gender equality; policies; women in government; women's representatives in the composition and activity of the National Assembly.

Върховният представителен орган на държавната власт в Република България е Народното събрание. То изразява волята на народа, неговия суверенитет и се състои от народни представители. В така нареченото „обикновено“ Народно събрание има 240 народни представители, а във „Великото“ народно събрание има 400 представители. Народните представители биват избирани с упражняването от всички български граждани на общо, равно и пряко изборително право с тайно гласуване за срок от 4 години.

От своя състав Народното събрание избира председател, заместник-председатели, постоянни и временни комисии – също със свои председатели, заместник-председатели и членове.

В самото начало на XXI век броят на народните представители - жени в българския парламент нараства почти два пъти - от 14 % става 27 %. От тогава почти няма промяна в процентното участие на жени и мъже народни представители, което в последните години е средно около 23 %.

Историята показва, че жените в политиката са едни от най-силните и успешни държавни ръководители и ръководители на международни организации. Жената в съвременната политика все повече е възприемана като самостоятелна, компетентна и способна да взема адекватни решения. Дипломатичността им в политиката е един от най-големите им плюсове. Женската политическа реторика е далеч по-рафинирана, стреми се да завладее публиката не с изтъкване на личния принос, а с приобщаване към аудиторията. Жените поддържат принципите на справедливостта и „честната игра“, която се обуславя от опита им при възпитаването на собствените им деца.

В много държави, жените са имали и имат водеща роля на управленско ниво. Това често повлиява на ключовите решения за страната. Колкото по-цивилизовано е едно общество, толкова по-важна и значима е ролята на жената в него. Тук може да се отбележи, че у нас за европейските избори през 2019 г. водачи на листите на големи партии са жени, както и голяма част от кандидатите в тези листи, също са жени.

Ключов аспект от имиджа на жената е фактът, че модерното и демократично общество, в което живеем, в комбинация с технологичния напредък не поставя почти никаква преграда в общуването с аудиторията. Това определя както нови методи за формиране на мнение, така и нови способности за изграждане на образа на модерната, компетентна и способна жена в равнопоставена конкуренция с мъжа във всяка една сфера на действие.

Равнопоставеността между половете по отношение на бизнеса варира в широки граници по света. В много държави процентно жените - главни изпълнителни директори, жените - членове на бордове на директори и жените на топ управленско ниво все още са значително под прага от 40 %. Анализите, обаче, показват и промяна в отношението към жените. Макар и авторитетните жени да не са харесвани, необходимо е да се отбележи, че те са също толкова ефективни, колкото и мъжете.

Има позитивна тенденция през годините в типовете министерства, които се ръководят от жени, както и в присъствието на жени в министерствата със социкултурна, и особено инфраструктурна и икономическа сфера на дейност, където България е с 20 % пред страните от Европейския съюз (Изследване на... 2017).

В последно време в българското общество жените, заемащи важни висши международни постове имат голям авторитет и понякога се ползват с по-голямо доверие от мъжете. Едни от най-известните жени, заемащи такива важни управленски постове са Ирина Бокова и Кристалина Георгиева, които са сред най-успешните в своята сфера на действие.

Какво можем да кажем за най-известните жени в съвременната световна политика?

Маргарет Тачър остава в историята като първата жена министър-председател на Великобритания, която е на този пост повече от 10 години. И докато Старият континент се съобразява с волята на желязната госпожа, то арабският свят е запленил от харизмата на Беназир Бхутто – храбрата жена в политиката и се съобразява с нея. Беназир Бхутто е първата и единствена жена, избрана за ръководител на ислямска държава.

Мадлин Олбрайт пък е първата жена, която е заемала поста Държавен секретар на Съединените американски щати, номинирана от Бил Клинтън. А пък Ангела Доротеа Меркел е първата жена на поста Федерален канцлер на Германия, лидер на Християндемократичния съюз, която многократно е държала първенството за най-влиятелна жена на годината на списание „Форбс“.

В тази статия, ще фокусирам вниманието си върху участието на жените в 44-то Народно събрание на Република България. Ще разгледам тяхната активност като вносители на законодателни промени, участието им в работата и дейността на

събранието като цяло. Данните, които ще използвам в тази статия, са актуални към началото на април 2019 г. и в по-голямата си степен касаят участието на жените в последното 44-то Народно събрание.

А защо съм се спряла именно на жените? Защото по своята същност равнопоставеността на жените и мъжете означава равни права и задължения, равни възможности за реализация и за преодоляване на пречки във всички области на обществения живот. Жените и мъжете са свободни да развиват своите лични способности и да правят избор без ограничения, свързани със социалната роля на своя пол. Тя засяга всички области на обществения живот и икономическата активност в България (Доклад за... 2017).

Българското законодателство гарантира пълна равнопоставеност на жените и мъжете и ги третира напълно еднакво във всички сфери на регулираните от правото обществени отношения. Те се ползват с еднакви граждански, политически, икономически, социални и културни права. Забраната за дискриминация на основата на пол е обща за целия български правен ред и е провъзгласена изрично практически във всички области.

Изпълнението на целите на България в областта на равнопоставеността предполага защита на правата на човека, запазване на върховенството на закона, видимост, овластяване, отговорност и участие във всички сфери на обществения и личния живот, което означава равен достъп до и разпространение на ресурсите между жените и мъжете.

През изминалите години България извървя дълъг и пълен с предизвикателства път в сферата на постигане на равнопоставеността на половете, но все още по-значимите жени в българската политика често имат снизходително-подигравателни прякори. Трудно се приема, че една жена-политик може да е нещо сама по себе си.

Да ръководи парламентарните заседания „женствено“ – това беше заръката на Стефан Данаилов към Цеца Цачева на откриването на 43-тото Народно събрание. Патосът на Татяна Дончева да бъде „мъж в политиката“ се сблъсква с устойчивата нагласа, че жената трябва да си е жена, да прилича на жена и да се държи като жена. Ако въобще има някаква полза от нея, мисията на политическата жена е да бъде украшение на „политическите мъже“ или поне да внася женска благодат и майчинска грижа в суровото им политическо битие (Енчева 2014).

Жените в Четиридесет и четвъртото НС.

Четиридесет и четвъртото народно събрание е Обикновено Народно събрание. То е сформирано, съгласно резултатите от извънредно проведените парламентарни избори, които се осъществиха на 26 март 2017 г. След преброяване на гласовете и обявяване на резултатите, партиите и коалициите, които влизат в него са както следва:

Граждани за европейско развитие на България (ГЕРБ) с 95 народни представители, Коалиция БСП за България с 80 народни представители, от които един народен представител напуска коалицията и продължава дейността си като нечленуваш в парламентарна група. На трето място са Коалиция Обединени патриоти, в която влизат - Национален фронт за спасение на България (НСФБ), Атака и Вътрешна македонска революционна организация (ВМРО). Движението за права и свободи са получили 25 мандата, но от тях също един народен представител напуска групата и продължава дейността си на народен избраник, нечленуваш в парламентарна група. ВОЛЯ – Български родолюбци е представена с 12 депутата.

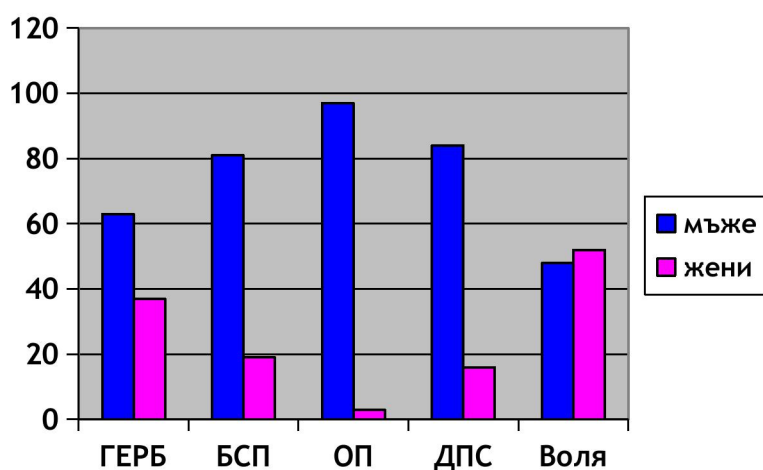
Първото заседание на този парламент е проведено на 19 април 2017 г. На него се избира председател, излъчен от най-голямата парламентарно представена политическа

партия – ГЕРБ и заместник-председатели – по един от всяка представена в парламента политическа сила.

След демократичните промени женското представителство в ръководството на Народното събрание традиционно е високо. Последните три Парламента са оглавявани от жени. Сегашното съотношение в ръководството между мъже и жени е както следва: 40% жени към 60 % мъже.

Количествено измерение на участието на жените в политиката в настоящото 44-то Народно събрание е както следва: жените депутати са 26 %. Останалите 74 % са мъже. При 50 % жени в България (според последното преброяване) са представени по-малко от 26 % жени в парламента.

Какво е процентното съотношение жени спрямо мъже в петте парламентарни групи? В парламентарната група на ВОЛЯ, жените са най-силно представени. Там от 12 народни представители в групата 7 са жени или в процентно съотношение това е 58 % към 42 %. Най-слабо представени са жените в парламентарната група на Обединените патриоти. Там от 27 депутата има само 1 жена или едва 3 %. В ДПС от 25 народни представители, жените са 4 или 16 % към 84 %. В двете най-големи парламентарно представени политически сили женското присъствие е значително по-голямо, а именно в ГЕРБ от 95 народни представители 35 са жени – 37 % към 63 % и в БСП за България – 19 % към 81 % (Диаграма 1).



Диаграма 1: Съотношение жени спрямо мъже в парламентарните групи на 44-тото Народно събрание в проценти.

Присъствието на повече жени в парламента не е непременно гаранция за по-качествена политика. Но то е индикатор за ролята на жените в дадено общество, както и за отношението към тях.

Права рядко се дават, ако не е имало борба за тях. И повече се ценят тези права, за които лишената от тях общност се е преборила, а не тези, които са дадени, за да се хармонизира местното законодателство с международните конвенции и европейските директиви. Ако повече жени в България не видят смисъл да има критична маса способни жени в политиката, „политическите жени“ ще продължат да се възприемат като „продажни“, „горещи“, „алчни“, „приятни“ и т.н. И ще бъдат дефицитни (Енчева 2014).

Ето защо, ще спра вниманието си на участието на днешните парламентаристки в процесите на законотворчеството и парламентарния контрол. Също така ще се опитам да докажа, че тяхната роля в парламента е на жени, които ясно осъзнават ролята и мястото си в политическия живот на държавата.

Както е известно жените говорят повече от мъжете и са по-емоционални от тях. Затова ще групирам изказванията им от трибуната на Народното събрание по законодателния процес и парламентарния контрол в три групи, а именно над 50 изказвания, между 20 и 49 и под 20.

Рекордът в първата група с 89 изказвания по законопроекти, проекти за решения и други законодателни инициативи е на председателката на най-голямата опозиционна партия, а именно БСП за България. С 6 изказвания по-малко от нея се нарежда нейна съпартийка. Народна представителка от управляващата партия ГЕРБ също дели второто място с 83 изказвания по законопроекти, парламентарни питання и други актуални въпроси. На следващо място в тази група се нарежда председателката на Комисията по бюджет и финанси, която е вземала думата 70 пъти¹.

Във втората група, първите три места се заемат както следва: с 47 изказвания, представителка на БСП за България, второто място с по 43 пъти вземане на думата делят народни представителки от ГЕРБ и от БСП за България. На трето място с 40 изказвания също е народна избраницка от БСП за България.

Третата група включва жени, които почти не са взели участие в парламентарното говорене. Тук първо място, но в обратен ред заема представителката от ВОЛЯ – Български родолюбци, която нито веднъж не се е изказвала от трибуната на Народното събрание, следвана от депутатка от управляващата партия ГЕРБ, която се е изказала само веднъж. Депутатка от ВОЛЯ – Български родолюбци с двете си изказвания заема и третото място, следвана от представителка на ГЕРБ с едва 3 изказвания.

Може да се направят два извода:

(1) Като че ли по-често правят изказвания от парламентарната трибуна представителки на опозицията.

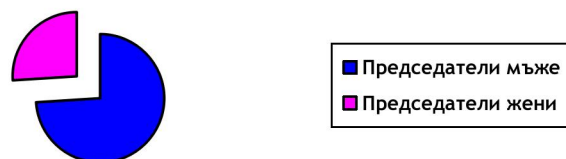
(2) Представителки от управляващото мнозинство, които по-често вземат думата са председателки или заместник-председателки на парламентарните комисии. От което пък се следва да разгледаме и участието на жените в постоянните комисии, без работата в които, дейността в пленарна зала е невъзможна.

Комисиите са орган на Народното събрание и могат да бъдат постоянни и временни. Временни комисии се образуват по конкретен повод, за проучване на отделни въпроси и за провеждане на анкети. Постоянните комисии разглеждат законопроекти, Годишна работна програма на Народното събрание по въпросите на Европейския съюз, проекти за решения, декларации и обръщения и други предложения, разпределени им от председателя на Народното събрание, изготвят доклади, предложения и становища по тях. Ръководството на всяка постоянна комисия се състои от председател и до 4 заместник-председатели. Ръководството на комисията организира работата ѝ въз основа на информацията, постъпваща в комисията (Правилник за... 2017). Тук следва да се отбележи, че председателите на комисиите се ползват с голямо уважение и респект сред колегите си, тъй като тяхната работа в комисиите определя и работния процес в пленарната зала.

В 44-то Народно събрание има 23 постоянни комисии и 3 постоянно действащи подкомисии. От тези 23 постоянни комисии 6 се оглавяват от жени-председателки. Това са Комисията по бюджет и финанси, Комисията по външна политика, Комисия по земеделието и храните, Комисията по образование и наука, Комисия по здравеопазване и Комисията по околната среда и водите.

¹ Данните са за периода от 19 април 2017 г. до 31 март 2019 г.

Процентното съотношение на председателите на постоянни комисии жени и мъже изглежда по следният начин – 26 % жени-председателки към председатели мъже – 74 % (Диаграма 2).



Диаграма 2: Съотношение на председателите на постоянни комисии жени и мъже в проценти.

Интересна информация и материал за анализ и изводи представлява участието на жени народни представителки в постоянните комисии. Тук следва да се отбележи, че е нулево участието на жени в двете така наречени „силови комисии“, а именно Комисията по отбрана и Комисията за контрол над службите за сигурност, прилагането и използването на специалните разузнавателни средства и достъпа до данните по Закона за електронните съобщения. На другия полюс се намират няколко комисии. В Комисията по образование и наука от 22 членове 13 са жени или съотношението народни представители жени/мъже в тази комисия е 59 % към 41 %. Същият голям процент жени или 59 % към 41% се наблюдава и в Комисия по взаимодействието с неправителствените организации и жалбите на гражданите. Там от общо 17 члена 10 са жени. Повече от половината от народните представители са жени и в Комисията по европейските въпроси и контрол на европейските фондове – от общо 9 народни представители в тази комисия, 5 са жени или 56 %, а 4 са мъже, или 44 %.

Внимание заслужава и съотношението на народните представители жени и мъже в постоянно действащите подкомисии. Съгласно Правилника за организацията и дейността на Народното събрание², постоянните комисии могат да образуват от своя състав подкомисии. Подкомисията, която отговаря за наблюдението на Държавната комисия за енергийно и водно регулиране, например, е със 100 % изцяло мъжки състав, докато други две подкомисии – за отчетност на публичния сектор и за наблюдение на дейността за защита на потребителите се оглавяват от председатели жени и повече от 50 % от техния състав е дамски.

Ако се стъпи формално на емпиричните данни би могло да се стигне до заключението, че жените се интересуват повече от образование и наука, финанси, жалби и петиции на гражданите, външна политика отколкото от армия и политиките в областта на сигурността, което всъщност е и типично женско поведение. И това би прозвучало правдоподобно, като се свърже с разбирането, че жените се грижат за дома, децата и тяхното благоденствие и са против войната и насилието. От другата страна, пак в този ход на мисли и със същата степен на сериозност би прозвучало логично, че за мъжете е по-типично да се заиграват на война и разузнаване, с огнестрелни оръжия, самолети, кораби и всякаква друга подобна военна техника.

За да вникнем по-дълбоко в обществените настроения и нагласи донякъде биха ни помогнали резултатите и изводите от национално представително проучване, реализирано от изследователски център "Тренд" по поръчка на Либерален институт за политически анализи (ЛИПА), финансирано от ЮНЕСКО. Темата на проучването е свързана с Половите стереотипи спрямо участието на жени в политиката в България.

² В сила от 02.05.2017 г., Обн. ДВ. бр. 35 от 2 Май 2017 г., изм. ДВ. бр. 34 от 20 Април 2018 г.

Проучването е реализирано в периода между 2 и 8 февруари 2017 г. сред 1002 пълнолетни български граждани. Проведено е „лице в лице“ и е представително за пълнолетното население на страната. В проучването са тествани основни стереотипи спрямо участието на жените в политиката. Според изследването 25% от българите са на мнение, че политиката е мъжка професия, а 1% - женска професия. В същото време, 58% от българите смятат, че е добре в политиката да има повече жени. 31% от българите предпочитат важните държавни решения да се вземат от мъже, но за повече от половината българи полът няма значение. За 7% от българите няма никакви пречки пред участието на жените в политиката, а 42% от българите са съгласни с твърдението, че „политиката е за мъже“, докато малко над половината са на обратното мнение. Въпреки превесът на дела на несъгласните с подобно твърдение, то е видно, че при голям процент от българите продължава да битува възприятието, че политиката е мъжка територия. Делът на съгласните с твърдението „нормално е управленските позиции да се заемат от мъже“ е 45%, докато 48% не го споделят. С увеличаване на възрастта намалява делът на хората, които не споделят това разбиране. По отношение на твърдението „жените в политиката са подценявани най-вече, защото са жени“ 52% от българите са съгласни, а 39% не са съгласни с това твърдение. И тук впечатление прави разликата в мненията в зависимост от населеното място - в малките населени места в по-големи дялове са съгласни с това твърдение за разлика от живеещите в столицата и в областните градове, които са по-скоро на обратното мнение.

По отношение на сравнението дали „мъжете или жените се справят по-добре в политиката“, 53% са на мнение, че и двата пола се справят еднакво добре. 29% са на мнение, че мъжете се справят по-добре. Може да се отбележи, че 12% от българските жени също са на това мнение. Хора с висше образование в най-голям дял смятат, че и двата пола са равнопоставени, докато най-голям дял от хората с основно образование са на мнение, че мъжете се справят по-добре. По отношение на твърдението, че „жените нямат необходимите качества, за да бъдат политици“, доминиращото мнение е, че това не е така. Съответно 75% от българите не са съгласни с това твърдение, докато само 18% го подкрепят. Трябва да имаме предвид, че 1% от извадката отговаря на 55 хил. души, което означава, че 990 000 хил. души смятат, че жените нямат необходимите качества да бъдат политици. Според българите основните качества, които са характерни за един мъж политик, са: смелост/решителност (24%), отговорност (10%), професионализъм (8%), а чертите характерни за жените политици, са съответно – емоционалност (7%), отговорност (12%), смелост/решителност (8%). Данните показват, че емоционалността е качество, което в най-малка степен е важно да бъде притежавано от един политик. Най-важните качества според българина, които един политик трябва да притежава, със стойности от 99%, са отговорност, професионализъм и справедливост. Данните еднозначно показват, че за голяма част от висшите постове полът няма значение, но има и сфери, в които българите държат да бъдат заемани от мъже. Това са основно силови постове. Висши държавни постове, които българите предпочитат да бъдат заети от мъже, са президент (57%), министър на вътрешните работи (68%), министър на външните работи (54%) и министър на отбраната (81%). Няма нито един от тестваните възможности за постове, които българите еднозначно да предпочитат да бъде заеман от жена.

Проучването е представено на кръгла маса в резиденция "Врана". В дискусиата са взели участие много жени ангажирани с каузата, сред които: Меглена Кунева, Зинаида Златанова, Румяна Коларова, Антония Първанова, Ирена Соколова и др. То ни показва, че обстоятелствата и обществените нагласи са много по-сложни и комплексни и първоначалните изводи на базата на участието на народни представители жени в състава и ръководството на постоянните комисии и подкомисии на Народното

събрание дори и да изглеждат логични, едва ли са изчерпателни, а също така и съмнително адекватни.

А какво би могло да се каже за законодателната инициатива проявена от жените? Тук ще обърна внимание на внесените законопроекти от народните избраници жени.

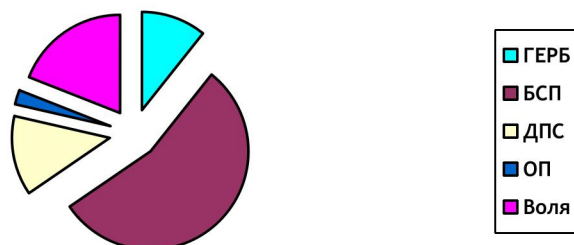
В парламентарната група на управляващата партия ГЕРБ има две народни представителки, които сред колегите си са с най-много внесени законодателни предложения – съответно с по 20 и 19 предложения. Средната активност за жените в най-голямата политическа партия е по 9 законопроекта.

Председателката на парламентарната група на БСП за България е на първо място по брой законодателни инициативи сред народните представители жени. Тя е вносител или съвносител на общо 74 инициативи. От същата политическа сила е и най-голям броят на внесени законопроекти от народни представители жени. Средно всяка една от жените, представени в партията, е внесла по 46 акта.

Заместник-председателят на Народното събрание от ДПС е с най-много внесени акта – 14 между жените народни представители от тази парламентарна група, а средно за жените в тази политическа сила са по 11.

В парламентарната група на Обединените патриоти има една жена - народен представител, която е внесла или е участвала в подготовката и представянето на 13 законодателни инициативи.

Народните представители жени от парламентарната група ВОЛЯ – Български родолюбци се нареждат на второ място по активност. С най-много внесени законодателни акта е заместник-председателката им с 27, а председателката на парламентарната група е внесла 17, докато средният брой внесени инициативи за жените народни представители в групата е 16 (*Диаграма 3*).



Диаграма 3: Среден брой внесени законодателни актове от жените народни представители по парламентарни групи.

Прави впечатление значителния брой инициативи, които е внесла или в подготовката и внасянето, на които е участвала председателката на парламентарната група на БСП за България. Освен персоналната активност индивидуалните причини за това могат да се търсят сред фактите, че е председателка на парламентарната група и едновременно с това е и лидерка на политическата партия. В потвърждение на това би могло да се приеме ситуацията в парламентарната група на ВОЛЯ – Български родолюбци, където председателката на парламентарната група, но без да е лидерка на партията, не е с най-големия брой внесени законопроекти, а е по-скоро близо до средния брой за жените народни представители в групата. За да може да се направят обобщени изводи и заключения, би трябвало проучването и анализът да слезе и на по-дълбоко ниво на подробности. Би било интересно да се проследи ситуацията и по-нататък, особено като се отчете и новият факт, че за председател на най-голямата парламентарна група в 44-то Народно събрание, също беше избрана наскоро жена.

Коректно е да се отбележи обаче, че предложенията по законодателна инициатива може да бъде внесено като от един народен представител, така и от всичките представители на парламентарна група, а може да бъде внесен и от депутати от различни парламентарно представени политически сили. И другото, което може да се каже, е че не всички внесени инициативи са приети от пленарната зала.

Заключение

Необходима е и нова култура на сътрудничество, разбиране и доверие, както и по-ефективен и по-ефикасен начин да бъдат реализирани придобитите способности, система и възможни модели на откриване, обучение, подготовка, реализация на лидерските качества така, че в максимална степен да се използват пълноценно в полза на общественото благо.

На базата на натрупаната, обобщена, систематизирана и анализирана информация за участието на жени народни представители в състава и работата на Народното събрание на Република България в периода 2017-2019 г. може да се направи извод, че в ръководството на Народното събрание се наблюдава устойчива тенденция на висок процент на представяне на жени - лидерки както като председателки, така и като заместник-председателки на Народното събрание.

В парламентарните комисии се отчита съществено разнообразие, както в съотношението между мъже и жени народни представители членове на комисиите, така и в ръководството на комисиите. На полюса „нулево участие“ са Комисията за контрол над службите за сигурност, прилагането и използването на специалните разузнавателни средства и достъпа до данните по Закона за електронните съобщения, Комисията по отбрана. На другият полюс със сравнително високо участие на народни представители жени се намират Комисията по образование и наука, Комисия по взаимодействието с неправителствените организации и жалбите на гражданите и Комисия по европейските въпроси и контрол на европейските фондове.

В по-общ план, въпреки множеството положителни промени, включително и в законодателната система, продължават да съществуват нагласи и стереотипи и проявления на фактическа неравнопоставеност на жените и мъжете в някои аспекти на участието им в икономическия, социален и политически живот на страната. В България продължават да се осъществяват последователно политики за преодоляване на насложени се в обществото стереотипи по отношение на равнопоставеността в различни сфери на обществения живот в посока равен достъп и повишаване на участието на жени на пазара на труда, равна степен на икономическа независимост, намаляване на разликите в заплащането и доходите, насърчаване на равенство между жените и мъжете в процесите на вземане на решения.

От съществено значение за бъдещото развитие на политиките в тази област е изграждането на цялостна интегрирана национална система за информация, наблюдение и оценка на равнопоставеността на жените и мъжете, която да ангажира институциите и заинтересованите страни системно да събират, съхраняват и обработват данни. Такава система се очаква да включи разнообразни форми на мониторинг, да доведе до прозрачност и отчетност, да ангажира всички заинтересовани страни и следва да предложи подходи и възможни решения на съществуващи проблеми.

За използване на пълния капацитет на способностите на жените би спомогнало разработване на модели за повишаване тяхното участие и техния принос в управлението.

Библиография:

1. Александров, Евгени. История на международните отношения. София: Интела, 2000.
2. Ангелов, Петър. Средновековната българска дипломация. София: Парадигма, 2011.
3. Да вдъхновим дигиталните лидери на бъдещето. Конференция на Глобален форум на жените лидери – юни 2018 г., панели, София.
4. Доклад за равнопоставеността на жените и мъжете в България за 2017 г. на Министерство на труда и социалната политика
5. Енчева Светла. Политическите жени. – Маргиналия, 31.10.2014
6. Изследване на тема „Полови стереотипи спрямо участието на жени в политиката в България“, 2017 г. – Изследователски център „Тренд“
7. Ландсбърг, Макс, Основи на лидерството: Идея, Вдъхновение, Импулс, София: Класика и Стил, 2002.
8. Сандбърг, Шерил. (Sandberg Sheryl). Реши се. Жените, работата и волята за лидерство. София: Сиела, 2014.

ДОМАШНОТО НАСИЛИЕ - ПРЕСТЪПНА ПРОЯВА И/ИЛИ ОСЪЗНАТ АКТ?

Мария Матеева
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Социология, esetra_@abv.bg

DOMESTIC VIOLENCE - A CRIMINAL ACT AND/OR A CONSCIOUS ACT?

Maria Mateeva
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Sociology, esetra_@abv.bg

Abstract: Society is an objective asset for every person in the context of his conscious life. A key feature of every social being is following the rules and norms of behavior in the social environment. The individual person moves in a well-structured world with a field of objective relationship between the positions occupied by individuals and institutions, including regulatory requirements and constraints. Sanctions are the mechanism by which the balance in the classic Parson's model is maintained. Negative sanctions are aimed at individuals who deviate from the rules and are conscious or do not have deviant behavior.

One of the society's shattering offenses is the violation of personality and life of a person in connection with physical or psychological violence in various manifestations, forms and degrees. The victims are representatives of vulnerable social groups - women, children, people with disabilities. A common environment of violence is also the family that closes behind their walls what happens in the relationship between parents or parents and children, but the rule is one: the abuser is the subject that has the advantage of power.

This article aims to focus on the problem of domestic violence in its manifestations and forms, as well as to track the causes of domestic violence.

The thesis is that in most cases, representatives of risk groups - women and children - do not share about the experience because of fear or distrust of the sanctioning system. Harassment of women and children is an offense and is treated as discrimination. Dignity is impaired, an intimidating and hostile environment is created, and an offensive attitude affects the rights of the person.

Keywords: rules, norms, institutions, violence, family, group, discrimination, personality.

1. Теоретична рамка:

Обществото е една обективна даденост за всеки човек в контекста на неговия съзнателен живот. Ключова характеристика на всяко социално същество е следването на правилата и нормите за поведение в обществената среда. Отделната личност - от ранна възраст попада в един добре структуриран свят в полето от обективни отношения между позициите, заемани от индивиди и институции, включващи нормативни изисквания и ограничения и се движи в него често пъти, приемайки го за даденост и възпроизвеждайки очевидностите на своите взаимоотношения и задължения.

Санкциите са механизмът, чрез който се поддържа равновесието, според класическия модел на Парсънз. Именно негативните санкции са насочени към индивидите, които се отклоняват от правилата и осъзнато или не имат девиантно поведение.

Девиацията е тип поведение, което излиза от рамките на действащите социални норми в дадено общество. Това е отхвърленото, нежеланото и опасното поведение, както за отделния индивид, така и за обществото като цяло (Миленкова, 2014: 65).

За всички общества девиантните действия и постъпки се определят като противостоящи на институционализираните, общоприетите, предсказуемите, традиционните. Те създават напрежение в системите от социални отношения и поради това се оценяват негативно и носят социално изразен субективен смисъл. Девиантността се възприема като „отклонение в поведението” и затова се отхвърля и отрича; тя не е само неприемлива, нежелана, но дори се смята за опасна, както за отделния индивид, така и за обществото като цяло (Манчева, 2017: 12).

Важен аспект на девиацията е, че тя се реализира в същия момент, в който се възприема (агресия, противообществено деяние) или се установява като факт (всички типове зависимо поведение или суицидни опити). Това затруднява нейното изучаване, предсказване и социално контролиране. Личността е тази, която е носител на девиантното поведение. В научната литература е прието *deviant behavior* (девиантното поведение) да се свързва с определен възрастов период от развитието на личността. Той обхваща периода на детството и пубертетната възраст. След него всяко нарушение на социалните отношения е обект на друг тип анализ и носи различни отговорности, в това число и нормативно-наказателни (Манчева, 2017:14-15).

От момента, в който човек започва да осъзнава значимостта на своето поведение и това на околните за него, започва и да конструира собствени форми на поведение, които го приобщават или отблъскват от тях, като оценява собствената си значимост за това. Той определя кое от поведението на другите му пречи да се чувства добре и кое го кара да се чувства зле. Оглеждайки се в своя свят човек установява, че той е неизменна част от този на околните хора и че да живее сам означава да се обрече на смърт. Вероятно постепенно, исторически се появява и необходимостта някои от отношенията да придобият статута на правила на поведение, на стандарти, които се предават от поколение на поколение. Може би необходимостта от самоконтрол над поведението, неговото унифициране с всички членове на общността е основната предпоставка за създаване на ритуалите, традициите и обичаите, чрез които се демонстрират актуалните отношения (Манчева, 2017: 8).

Процесът на опознаване на човешкото поведение се развива с насочеността на функциите, които то изпълнява.

- Активна функция, помагаша на човека да се придвижва в пространството, включваща действия и постъпки, които пряко доказват присъствието му в природната и социална среда;

- Приспособителна функция, определяща адаптивността на човека към различни природни и социални ситуации;

- Регулативна функция, включваща осъзната степен на прилагане на такива действия и постъпки, които биха запазили физическата цялост на организма и психичната устойчивост на човека;

- Социална функция, отнасяща се до факта, че всяко поведение има целенасочен характер и се реализира индивидуално, но е свързано с поведението на останалите хора от общността;

- Индивидуална функция, доказваща персоналната значимост на всяко човешко действие и постъпка, синхронизиращи с личностните нагласи, потребности, желания и цели.

Всяко човешко поведение е социално по своята същност, но индивидуално по своето съдържание и представяне. Това определя и огромното разнообразие от поведенчески активности на човека (Миленкова 2014).

Девиантното поведение не е отделен акт или действие, а е своеобразен формиращ се стереотип на поведение, то е възрастово-психологически детерминирано (Факирска, 2016: 8-9).

Субекти на девиантно поведение са както деца и юноши, така и тези, които се отличават с различни по степен и характер на изразеност аномалии. То често пъти се свързва с агресията, която съпътства развитието на индивида от раждането до края на живота му. Агресията е преди всичко отражение на вътрешния дискомфорт, неумение да се реагира адекватно на протичащите събития. Тя е поведение (индивидуално или колективно), насочено към нанасяне на физическа или психологическа вреда или ущърб, или към унищожаване на друг човек или група от хора (Факирска, 2016: 8-9).

Едно от разтърсващите обществото нарушения е посегателството върху личността и живота на човека, свързано с физическо или психическо насилие в различни проявления, форми и степени. Много често потърпевшите са представители на уязвими социални групи - жени, деца, хора с увреждания. Насилието има различни времеви и пространствени рамки - улицата, транспорта, институционалната среда; то може да бъде скрито, граничещо с дискриминация, или явно. Често срещана среда на насилие представлява и семейството, което затваря зад своите стени случващото се в отношенията между родители, или родители и деца, но правилото е едно: насилникът е субектът, който има предимството на силата.

Според нормативната уредба, по-точно „Закон за защита срещу домашното насилие” (ЗЗДН), чл. 2:

(1) насилие е: „всеки акт на физическо, сексуално, психическо, емоционално или икономическо насилие, принудителното ограничаване на личния живот, личната свобода, личните права, извършени спрямо лица, които се намират в родствена връзка, които са или са били в семейна връзка или фактическо съпружеско съжителство.

(2) За психическо и емоционално насилие върху дете се смята и всяко домашно насилие, извършено в негово присъствие”.

В хода на анализа фокусът пада върху теоретичната обосновка на проблема за „домашното насилие”. В следващите редове се разясняват основните понятия.

Какво представлява домашното насилие?

Насилието е нормативен проблем, т.е. различните морални, политически и правни концепции показват нарушаването на нормите за това. В търсене на корените на насилието откриваме, че има много теории, показващи причините: алкохол, наркотици, генетични причини, стрес, субкултура на насилие, неправилна социализация и др. Няма една-единствена причина за насилието. Убедителни аргументи могат да бъдат приведени за увеличените равнища на насилие в резултат на неправилно възпитание, ситуационен стрес, икономически неравенства, депривация (лишеност от определено благо), екстремна бедност, безработица, маргинализация, лоши битови условия. Склонни сме да считаме, че равнищата на насилие се покачват в резултат на културата на насилие, отсъствието на морал или духовност, излагане на насилие в медиите и сравнително лесния достъп до оръжие.

Социологическият анализ показва, че най-честата причина за насилие е ролята на разпад на брачните отношения поради зависимост на съпруга от алкохол, наличието на психическо разстройство и болезнени комплекси. Понякога малтретирането е видяно като акт на отмъщение за мнима или реална изневяра. Често се посочват и битови причини - неуреден жилищен проблем, конфликтно съжителство с родители или други роднини, разногласия във възпитанието на децата и т.н. Напоследък икономическата нестабилност и безпаричие допринасят за нарастване на „стреса”, изтъкван като възможна причина за домашно насилие (Златанова, 2001: 32-33).

Важно е да се запитаме каква е психологията на насилника, който може да стане и убиец. Какво го провокира да започне това действие, да си създаде този модел на поведение?

Ако зададем на обикновен човек от улицата тези въпроси - получаваме кратък и ясен отговор - „болен мозък”. Но зад това категоризиране може би се крие нещо по-дълбоко, което не всеки човек може да разбере, или да види.

Това е психическо състояние, което понякога е следствие от условията на живот на мъжа, или на жената. Тъй като повечето жени нямат възможност да упражнят физическо посегателство върху човека отсреща - те се опитват чрез думи да му въздействат, да го „смачат” психически. Много често това са жени, които в детството си са били свидетели на подобно насилие. Считало се е за нормално, ако мъж бие жена си, или използва нецензурни думи, за да я тормози, или да пречупи психиката ѝ.

Каква е нагласата на мъжа - побойник/насилник?

В годините досега се доказва, че мъжете насилници са представители на патриархалната структура на обществото. Казано най-просто - мъжете имат превъзходството на силата. Тези мъже смятат жената за по-нисше човешко същество, което трябва да бъде подчинено, за да изпълнява всяка заповед, която ѝ се даде.

Вторият важен фактор - това е семейството. Семейство, което отглежда деца като демонстрира пред тях насилие и агресия.

Насилникът, или агресорът усвоява този модел и пренася в отношенията със своята жена и деца. Това е човек, който никога не е виждал други взаимоотношения, не е виждал обич и близост между родителите си, а само агресия, побоища и обиди.

Мъжът - агресор превръща боя в неговата форма на любов.

Агресията му е възможно да се провокира и от неоправдана ревност, употреба на алкохол или опиати, които замъгляват съзнанието му.

Когато се запознава с една жена, насилникът е мъж - мечта. Демонстрира добро обществено положение, разполага с добри месечни доходи, внимателен е и показва нужното уважение и внимание към жената, която харесва.

Когато обаче вече има създадена съпружеска двойка, или семейство с деца - нещата стават много различни, а агресията се проявява дори и за елементарни неща.

Как може да бъде предотвратена агресията?

Проблемът може да бъде решен само с помощ отвън. Тогава насилникът ще може да изкорени, да преодолее агресията в себе си, а за жената, или жената и децата - да се създаде здравословна и спокойна среда на живот.

Домашното насилие в България не е инкриминирано (обявено за престъпно). При наличие на такова - производство се съставя по Гражданско-процесуалния кодекс (ГПК). За търсене на наказателна и гражданска отговорност на извършителя на насилие, пострадалото лице се налага да води други съдебни дела, което на практика обезсмисля завеждането на дело по ЗЗДН. В този си вид ЗЗДН е ефективен в случаите, визирани в чл. 4, ал. 2, когато е налице пряка и непосредствена опасност за живота или здравето на пострадалия, както и разпоредбата на чл. 18, когато се издава заповед за незабавна защита (Праматарова, 2013: 9-10).

Разпоредбата на чл. 2 не дава ясна дефиниция какво точно представляват понятията „психическо насилие”, „емоционално насилие”, „унизително отношение”, „икономически тормоз”, както и модерните форми на насилие като „кибертормоз” например, които попадат в обхвата на ЗЗДН. Липсата на дефиниция, неразбирането и неуточняването на тези понятия често е причина за отказ от правосъдие по тези дела.

Мерките, чрез които се осъществява защитата срещу домашното насилие, са изброени изчерпателно в чл. 5, ал. 1, т. 1-6 от ЗЗДН и те са:

- Задължаване на извършителя да се въздържа от извършване на домашно насилие;
- Отстраняване на извършителя от съвместно обитаваното жилище за срок, определен от съда;
- Забрана на извършителя да приближава жилището, местоработата и местата за социални контакти и отдих на пострадалото лице при условия и срок, определен от съда;
- Временно определяне местоживеенето на детето при пострадалия родител, или при родител, който не е извършил насилието;
- Задължаване на извършителя на насилието да посещава специализирани програми;
- Насочване на пострадалите лица към програми за възстановяване (Закон за...).

Това са мерки, предвидени от държавата като превенция срещу насилието и посегателството. Въпреки това, те не винаги са ефективни, защото това се доказва във всекидневието, когато зачестяват случаите на посегателство върху жени, деца. Домашното насилие много често е проблем, който остава скрит за обществото, защото жертвите се страхуват да признаят, че са такива, а извършителите не биха признали, че посягат на жените или децата си.

Какво показва статистиката?

2. Емпирични данни

Според Индекса за равенство между половете (има се предвид джендъровете - социалните измерения на пола) на Европейския Институт за Джендър Равенстводанните за България са все по-обезпокоителни:

1. Коефициентът на България в сферата на насилието над жени е 44.2, което е много по-високо от средното в ЕС. Колкото по-висок е коефициентът, толкова по-сериозен е феноменът в страната. По скала от 1 до 100, 1 представлява ситуация, в която насилието над жени не съществува и 100 означава, че ситуацията е такава, в която насилието е изключително разпространено, жестоко, недокладвано/ несподеляно.

2. 28% от жените в България са преживели физическо и/или сексуално насилие от 15-годишна възраст насетне. Това е с 5% по-ниско от средното за ЕД (33%). Но в последната една година преди провеждането на изследването, жените, които са преживели това насилие в България, са повече от средното в ЕС (8% срещу 7% в ЕС).

3. Процентът на жените, пострадали от физическо или сексуално насилие, които са получили последствия за здравето си, е 82.9% (при средно 68.9% за ЕС).

4. Процентът на жените, пострадали от физическо или сексуално насилие през последната година преди изследването, които са получили последствия за здравето си е 74% (при средно 32.9% за ЕС).

5. 48% от жените, които са преживели физическо или сексуално насилие през 12-те месеца преди изследването не са казали на никого. Това е най-високото ниво в 28-те държави от ЕС.

6. На социално ниво, насилието срещу жени струва на България 3.2 билиона на година чрез пропуснат икономически принос, ползване на услуги и лична цена (Насилие над...).

Официална статистика за броя жени, жертви на насилие, особено жертви на домашно насилие в България не съществува. Съдебните процеси за много от делата са все още в ход и информацията е предадена по описания в медиите, без да са доказани извършителите на престъпленията.

По отношение на пола на жертвите, общото мнение е, че жените стават жертви на насилие много по-често отколкото мъжете, не само на насилие основано на полов признак, но и на домашно насилие, т.е. има значителна диспропорционалност между жените и мъжете. От една страна, обикновено когато се говори за полови различия при тези форми на насилие, дискусиите клонят към най-тежките сексуални и физически форми на престъпления, а диспропорционалността между жените и мъжете се обяснява чрез различията във физическата сила. Домашното насилие и насилието, основано на пола, имат много форми; полът е не само биологична, но и социална конструкция, и насилието не винаги се извършва от тези, които имат повече физическа мощ.

Възрастта на жертвите на насилие е определяща черта за степента на риск от домашно насилие и насилие, основано на пола. Според опита на три четвърти от полицейските служители, децата и възрастните хора рядко или никога не стават жертви на домашно насилие. А що се отнася до насилието, основано на пола, над 90% от тази полицаите споделят това мнение. Социалните работници споделят подобен опит по отношение на възрастните хора, но за децата смятат обратното. Четири от пет социални работника твърдят, че децата стават жертви на домашно насилие често или много често, а почти две трети твърдят същото по отношение на насилие, основано на пола. Наблюденията на специалистите в кризисните центрове също са доста разнопосочни. От една страна, респондентите описват типичните жертви като млади и хора в средна възраст, като някои дори слагат най-уязвимите между 25 и 45 години. Респондентите напомнят, че практически във всички случаи на жена жертва на домашно насилие, ефектът от извършеното насилие се пренася и върху децата ѝ като или ги засяга директно, или ги прави свидетели. Представители на ромските общности твърдят, че най-уязвимите групи по отношение на този тип насилие са децата. Освен това, някои кризисни центрове отбелязват увеличение на броя възрастни хора през последните години, достигащо в някои случаи близо 20% (Домашното насилие и...).

Етническата принадлежност е третата отличителна черта, която се приема за важен фактор при проявата на домашно и основано на пола насилие. Твърденията и мненията по този въпрос отново са противоречиви. Ромските жени и момичета подават сигнали по-често от жените и момичетата от общото население на страната. Представителите на ромските общности, мъже и жени, твърдят, че високите нива на насилие сред общностите им са факти от миналото, валидни преди десет или два десет години. Според служители в кризисни центрове, ромските жени и момичета са представлявали диспропорционален дял от общия брой постъпили, между 30 и 60%, но през последните години се наблюдава увеличение на лицата с българско самоопределение (Национална мрежа за...).

Изследване от 2012-2014 г. на Български хелзински комитет за състоянието на човешките права в България, което обхваща присъди за умишлени убийства и опити за убийства на жени показва, че 91% от убийствата на жени са извършени от мъже. Повече от 1/3 от тях са дело на настоящ или бивш интимен партньор на пострадалата, а в 19% от случаите в присъдите изрично е посочено, че жертвата е била подложена на системно физическо домашно насилие от извършителя. В доклада от това изследване се обръща специално внимание на факта, че „убийствата на жени, като най-тежка форма на посегателство срещу личността, също не се документират и анализират през призмата на обусловените от пола на жертвата специфики” (Убийство под...).

Проблемът е очевиден. Убийствата на жени според статистиките дават ясен знак за липсата на достатъчна чувствителност на държавата - МВР и прокуратура - към проблема с домашното насилие, което най-вероятно е функция от липсата на достатъчна чувствителност към проблема и в обществото.

Въпреки това - какво може да се направи?

Държавата създава условия за изпълнението на програми за превенция и защитата от домашно насилие и програми, осигуряващи помощ на пострадали лица.

Като позитивен пример може да се даде създадената „Национална гореща телефонна линия за пострадали от насилие”. Това е 24-часова услуга на Фондация „Асоциация Анимус”. Осъществява се с безвъзмездната финансова помощ на Министерство на правосъдието по Договор с рег. № 93-00-61 от 14.02.2018 г.

Тази линия осигурява достъп до помощ за пострадали от домашно насилие и трафик на хора като насочва пострадали към социални услуги в цялата страна. Услугата е насочена към жени, мъже и деца, техните близки, които са станали жертва на насилие (Фондация „Асоциация Анимус”).

Често обаждащите се не са готови да предприемат нещо веднага, нужно им е да си изяснят ситуацията, да получат подкрепа, да бъдат изслушани, необходимо е да мине време, за да се престрашат да предприемат и конкретни стъпки. Консултантите помагат като:

- изслушват и оказват емоционална подкрепа;
- партнират в процеса на вземане на решение;
- информират и насочват към други служби при необходимост;
- предоставят и превантивна информация за хора, които планират да пътуват или работят в чужбина с цел да избегнат риска от попадане в ситуация на трафик;
- предоставя се юридическа информация и консултации;
- консултират в условията на анонимност и конфиденциалност.

Насилието, в частност домашното насилие е проблем, който занимава обществото ни много дълго време. Засега този проблем не може да бъде решен, а само се правят опити за това. Това е хроничен проблем, травма, на която жертва стават много хора, повечето от които нямат смелост или желание да алармират за него. Това са хора със сериозно травмирана психика, хора, страхуващи се да потърсят помощ и да защитят правата си. Точно затова те са удобната жертва - слаби, беззащитни, безгласни букви в семейния им живот с насилника отсреща.

Как жертвата се справя с проблема?

Тя демонстрира реакции, които имат за цел да ограничат личните им щети. Справянето със ситуацията включва:

- използване на непосредствени активни действия с цел омаловажаване на опасността (нападение или бягство);
- отказ от преки действия, поради вътрешни и външни задръжки, преоценка, потискане или превключване на друга активност, промяна насочеността на емоцията с цел неутрализацията ѝ;
- справяне без емоции, когато заплахата се омаловажава или не се оценява като реална. Тези действия предпазват личността от осъзнаването на нежелателни или болезнени емоции и преди всичко ѝ помагат за отстраняване на тревогата и напрежението (Манчева 2017).

Насилникът, извършващият домашно насилие над жената или детето си е социално дезадаптивна личност. Погледнато социологически - това е девиантна личност, която среща затруднения при съобразяване на своето поведение с изискванията на социалните норми, не защото не ги разбира, а защото самите те съдържат в себе си възможността да бъдат нарушени, тъй като са несвършени и обслужват онази социална общност, която ги е създала и чиито ценности защитава, а не са актуални за друга (Манчева, 2017: 59).

Изводът, който можем да направим след казаното дотук е, че българското правителство, общественост, неправителствен сектор - не знаят как да се справят с проблема „домашно насилие”. Те се опитват да го предотвратят, да намалят случаите

на насилие, но мерките са краткотрайни и неефективни. Докога ще съществува този проблем и кога ще бъде намерено трайно решение, само бъдещето може да покаже.

Литература:

- Домашното насилие и факторите за високата толерантност към него
<http://nmd.bg/domashnoto-nasilie-i-faktorite-za-visokata-tolerantnost-kam-nego/>
Дюркем, Е. 2006. „Да мислим възпитанието”. Изд. „СОНМ”, София.
Златанова, В. 2001. „Домашното насилие”. Изд. „Унипрес”, София.
Закон за защита от домашно насилие, <http://lex.bg/laws/ldoc/2135501151>
Миленкова, В. 2014. „Образование и девиации”. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград.
Манчева, Р. 2017. „Диагностика на личността с девиантно поведение”. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград.
Насилие срещу жени,
https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D1%80%D0%B5%D1%89%D1%83_%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B7%D0%B0_%D0%91%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F
„Национална мрежа за децата”, <http://nmd.bg/domashnoto-nasilie-i-faktorite-za-visokata-tolerantnost-kam-nego/>
Праматарова, М. 2013. „Домашното насилие”. ИК „Новата цивилизация, София.
Факирска, Й. 2016. „Детската агресивност”. УИ „Русенски университет „Ангел Кънчев”
„Убийство под държавен надзор”,
https://www.capital.bg/politika_i_ikonomika/mnenia/2017/08/22/3028653_ubiistvo_pod_durjaven_nadzor/
Фондация „Асоциация Анимус”, <http://animusassociation.org/programi-uslugi/goreshta-linia/>

ОБРАЗОВАНИЕТО И БИЗНЕСЪТ – ДВЕТЕ СТРАНИ НА МЕДАЛА

Гергина Шипочка
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Социология, gigi_12@abv.bg

EDUCATION AND BUSINESS – THE TWO SIDES OF THE COIN

Gergina Shipochka
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Sociology, gigi_12@abv.bg

Abstract: The report’s purpose is to present the interaction between education, government, and business. Education is a fundamental tool in the development of a system of values, a view of life and ideology. By improving the education system’s quality each community invests in improvement of the economic and social status of its citizens. Education is the driver of economic development.

This article looks at Bulgaria’s education system during communist rule in Bulgaria (1945-1989) and during the democratic rule (since 1989). Based on an analysis grounded on the research presented, the issues in secondary and tertiary education have been derived, fundamental conclusions and change recommendations have been made in regards to quality and the link between education and demand on the market.

The article’s second part presents the outcomes from World Bank’s annually conducted survey – Doing Business, which explores 10 indicators in over 190 countries, measuring a given company’s expenses from incorporation to dissolution. The recommendations for improving the regulatory environment have also been considered.

The article also touches upon government regulations affecting small and medium businesses, apart from the opinion of businesses, the challenges they face are also highlighted. A survey of the Bulgarian Chamber of Commerce and Industry in the private sector regarding the level of education and the businesses’ demand for staff is also presented. Based on the surveys presented, fundamental issues facing the business environment have been derived, as well as the potential government interventions towards improvement of that environment.

This article is an attempt to prove the significance, which the link between education, government and business environment has in the creation of a sustainable environment, citing a number of surveys in this domain. The report aims to highlight that education and business actually constitute the two sides of the same coin, where one cannot exist without the other.

Keywords: education, science, quality of educational system business regulations, e-government, business environment.

1. Образованието – преди и сега

Образованието, заедно със заложените цели, методи и идейна насоченост изграждат пътя, по който върви всяко общество и същевременно с това се превръща в мерило за нивото, до което е достигнала общността. Образованието е ключов елемент в развитието на отделния индивид. Несъмнено колкото по-образован е човек, толкова по-големи шансове има за реализация на пазара на труда, и обратно колкото по-малко компетенции и умения притежава, толкова повече намаляват шансовете му дори и за интегриране в обществото. Качественото професионално образование произвежда подготвени кадри, които осигуряват конкурентни предимства на всяка една икономика.

1.1. Как стигнахме до тук или образование по време на социализма?

Опознаваме историята, за да се научим от нейните и грешки, и успехи.

По времето на социализма е изградено становището, че социалистическият човек следва да бъде образован, а на неграмотността се гледа като на обществен недъг. Именно това е и причината образованието да бъде приоритетна област на властта.

Едва на 4 декември 1947 г. Шестото Велико Народно събрание гласува новата Конституция на Народна република България. В нея са потвърдени принципите на задължително и безплатно основно образование, светско по характер и извършвано в държавните училища. На учениците от малцинствата се дава право да изучават учебния материал на своя майчин език, при задължително изучаване на български език³. На 11 декември същата година министър на просветата става д-р Кирил Драмалиев. Именно с неговото име се свързва началото на промяната на българското образование и основаването му изцяло на марксистко-ленинската идеология. В Закона за народната просвета е записано, че гражданите на Народна република България имат право на образование, което е държавно, светско, единно, общодостъпно и еднакво за всички граждани, независимо от пол и националност, а държавата полага всеотдайни грижи за осигуряване на правото на образование. Задачата на висшите учебни заведения е да въоръжат учащите със знания, да ги възпитат в комунистически дух, да изградят морални качества, отговарящи на социалистическото общество. През 1951 г. се засилва изучаването на природните науки, за сметка на хуманитарните такива, а комунистическата идеология присъства в целия учебен материал. В края на 1957 г. се създава нов учебен план, съдържащ елементи на производствено обучение, наблюдава се отстъпление от ненужните съветски заемки. Проявилите се проблеми на професионалното образование са:

- неправилно планиране на нуждите от професионални кадри
- неяснота относно предназначението на кадрите
- честа промяна в учебните планове
- недостатъчно практическа подготовка
- липса на достатъчно квалифициран преподавателски персонал
- липса на правилно съотношение между образователни и специални предмети.

През 1959 г. е приет Закон за по-тесна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование в НРБ⁴. Т. Живков казва „Създаване на разностранно развита човешка личност – такъв е нашият идеал за гражданин на утрешния ден. Пътят към това минава през единното политехническо училище, което трябва да даде на всеки младеж и девойка възможността не само да получат определени научни знания за природата и обществото и необходимата обществена култура и политехнически кръгозор, но и да усвоят още в училище определени производствени и технически навици, да се подготвят да упражняват общественнополезен труд и, нещо повече – всички ученици след определена възраст да съчетават учебната работа с работата в материалното производство“⁵.

За учебната 1969/70 г. общообразователните трудово-политехнически училища в страната са: прогимназии – 97; основни училища – 2812, гимназии – 137, пълни средни училища – 127. Професионално-техническите училища през същата година са 147, техникумите са 246.⁶ Съществуват още 86 самостоятелни вечерни и задочни средни училища, а в редовните са разкрити 406 отдела за задочно и вечерно обучение. Запазва се тенденцията към полагане на особени грижи за професионалното обучение за сметка на общообразователното. Още през 70-те години в общото училище

³ Български конституции и конституционни проекти, Съст. Методиев В. и Стоянов Л., С., 1990, 50-51.

⁴ Известия на Президиума на Народното събрание, 1959, № 54

⁵ ЦДА, ф. 142, оп. 19, а.е. 37, л. 28-29

⁶ Попов, Г., История на средното и висшето образование (учебно дело). С., 2001, с. 132.

продължителността на горния курс се намалява с една година. Техникумите обаче си остават четиригодишни, а в някои специализирани гимназии, като езиковите, обучението трае пет години след седми клас или четири след осми.

В средата на 70-те години броят на ВУЗ-овете вече е 25, а освен това съществуват Академията за обществени науки и социално управление (АОНСУ) в София, 6 висши военни училища и една Духовна академия. Обучението се провежда в редовната и задочната форма, а за някои специалности и вечерно. За нуждите на промишлеността и селското стопанство специалисти се подготвят в 10 висши технически учебни заведения и 2 висши селскостопански института. Обучението се провежда редовно, задочно и вечерно⁷. Обучението по медицина е редовно, а по фармация – задочно. Подготовката на спортни треньори, педагози и специалисти по физкултура и спорт се извършва във ВИФ „Г. Димитров” в София. Със статут на специализирано висше учебно заведение се ползва и Институтът за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър” в София⁸.

През февруари 1947 г. на базата на съветския закон е приет новият Закон за Академията⁹, с който тя се преименува в Българска академия на науките и минава под прекия контрол на правителството. Промените в устройството на Академията са съществени. В чл. 1 от закона е възприето определението за „държавно учреждение със самостоятелен творчески, организационен и административен живот”, но едновременно с това намиращо се под контрола на Министерския съвет. Уточнено е, че МС утвърждава общия научен план на Академията и следи за неговото изпълнение. Този текст повтаря съветските образци и отхвърля възможността за самоуправление.

През периода на социализма сме свидетели на забележителни успехи в сферата на науката, на създаване на български научни школи. Те оказват голямо влияние върху икономиката на страната и увеличаването на националния доход. Благодарение на това, България си завоюва световен авторитет, развива се международно сътрудничество и страната ни излиза на водещи позиции в областта на математиката, електрониката, изчислителната техника, биотехнологиите, фармацевтиката и физикохимията. През 70-те години е издигнат лозунг „Науката – производствена сила“, а основната цел през 80-те години е научно-техническият прогрес. За справка през 1989 г. в научния отрасъл са заети около 130 000 души, разработват се около 25 000 научни теми, а в предприятията се внедряват близо 8000 приложни научни продукта годишно, изобретенията са около 7000, а рационализациите около 99 000 годишно. Същата година България е изпреварвана само от СССР и ГДР по броя на учени на глава от населението и се съревновава с Япония и САЩ¹⁰.

Финансирането на образованието до 1989 г. е изцяло централизирано и безплатно. През 70-те и 80-те години България е сред световните лидери по качество на образование, достъпно за всеки български гражданин. Учебниците са безплатни, а цените за горните класове и висше образование са по-скоро символични. Средната заплата за страната през 1989 г. е 274 лв., докато един учител през същия период получава при стаж над 10 години – 165 лв. за полувисшисти и 190 лв. за висшист. Става ясно, че заплатите на учителите и по време на социализма са били ниски, но разликата е, че тогава учителите са се ползвали с голямо уважение от страна на учениците и родителите им.

⁷ Попов, Г., Цит. съч., с. 216

⁸ Пак там

⁹ Държавен вестник, № 40, 19 февр. 1947 г.

¹⁰ Как живяхме преди 10 ноември 1989 г. V част. Наука и образование, <http://socbg.com> публ. на 01.12.2013 г., посл. посетен на 12.05.2019 г.

Съветската система, възприета в България, акцентира и отдава особено значение на грамотността на цялото население. Като система от знания, особено в областта на професионалното и политехническото обучение, тя е централизирана и стройна, с голяма учебна натовареност на учениците¹¹. Думите на Т. Живков, споменати по-горе, за образован гражданин в пълна сила е изпълнено. Тяхкайки се, че социалистическият строй не може да покаже верния път, сега по време на либерално безпринципната система, свеждаща живота до консумация и удоволствия, пътят е по-далеч от всякога. Социалистическият строй е едновременно осъждан, най-вече заради липсата на свобода на избор и възкачван на пиедестал, заради т.нар. сигурност, но загърбвайки предубежденията факт е, че неграмотни българи няма, паралелно с това безработни също няма. А фактите остават. Целта на образованието е постигната. В този ред на мисли е редно да се запитаме за целта на образованието сега? Взимайки предвид, че именно благодарение на него, можем да проследим пътя на едно общество, следва да се замислим пътят може ли да върви назад?

1.2. Настояще. Образователната система сега.

Пътят може би е в грешна посока, животът, обаче, върви винаги само напред.

1.2.1. Средното образование. Актуално състояние и тенденции

За да можем да добием представа за *нашия* път или пътя на образованието след 1989 г. следва да тръгнем от неговото начало. Съвременното общество, въпреки нашето желание, е устроено по различен – модерен и дигитален начин, а нашата задача е да се приспособим към него. В тази връзка анализ на актуалното състояние на българското училищно образование извежда няколко основни проблема¹²:

✓ **Ориентираност на системата към запаметяване и възпроизвеждане, а не към провокиране на мислене, самостоятелност и формиране на умения.**

Съвременният динамично развиващ се свят не толерира като ценност „готовите“ знания и те не са достатъчни за успешна социална реализация, защото не дават възможност за самостоятелност – творческо мислене и вземане на решения в практически ситуации.

✓ **Липса на система за национално външно оценяване и недостатъчно ефективна система за вътрешно оценяване на качеството на образованието.**

В рамките на системата за вътрешно оценяване се използват традиционни и недостатъчно ефективни методи. Няма национална система за външно оценяване, а резултатите на учениците от различни випуски не могат да се съпоставят, което води до липса на реална оценка както за учителите, така и за учениците.

✓ **Голям брой отпадащи деца**

В България се наблюдава тревожно висок процент на децата в задължителна училищна възраст, които или не са обхванати от системата на образование, или впоследствие отпадат от нея. Най-голям е дялът на децата от рискови групи и в частност сред ромското население, което допълнително затруднява интегрирането им.

✓ **Нисък социален статус и недостатъчен авторитет на учителя**

Учителите не получават адекватно възнаграждение за своя труд, отсъства система за кариерно развитие и учене през целия живот.

¹¹ Маринова-Христиди, Румяна, Образован ли е социалистическият човек? Изследвания по история на социализма в България 1944-1989, Център за исторически и политологически изследвания, Графимакс ООД, 2010

¹² Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015 г.)

✓ **Неоптимизирана училищна мрежа, голям брой маломерни и слети паралелки**

Изкуственото поддържане на относително голям брой училища води до неефективност на разходите и допълнително забавя процеса на инвестиции в повишаване на качеството на образованието. На много места в страната видовете училища не отразяват нуждите на пазара на труда в съответния регион, обучават специалисти по професии и профили, които не осигуряват възможност за социална реализация. Съотношението учител/ученици в България е по-високо от средното за Европейския съюз. Големият брой преподаватели като цяло в системата е съчетан в същото време с недостиг на специалисти по някои учебни предмети и най-вече по чужди езици и компютърно обучение.

✓ **Свърхцентрализация на управлението на системата**

Системата е силно централизирана и решенията се вземат на ниво, твърде отдалечено от онези, които ще ги реализират, и от онези, които пряко засягат. Обществото възприема образователната система като нещо, което се развива независимо въпреки техните потребности и желания. Този модел на управление не позволява системата да се развива с енергията на обществото, коригирана от обществените представи за правилност, справедливост, моралност, но това се превръща в двустранен проблем, именно защото обществото като че ли не се интересува от функционирането и.

✓ **Система на финансиране, нестимулираща развитието**

При осъществяване на финансовата политика следва да се намери баланс между два основни подхода при финансирането. От една страна, държавата следва да изпълнява своята функция да гарантира правото на образование на гражданите – да осигурява на всички училища поне минимално необходимите средства за покриване на техните нужди. От друга страна, следва да намери приложение принципът на икономическата ефективност, който предполага повече средства да се влагат там, където има оптимизирана мрежа, където са налице необходимите материални, организационни и методически условия за провеждане на качествен учебен и възпитателен процес (инвестиции в развитието). Необходимо е ясно разбиране за характера на средствата, вложени в системата на образованието.

В България образованието е разделено на гимназиално и професионално. Докато от учениците в гимназиалното се очаква да продължат своето образование в системата на висшето, то професионалното образование е ориентирано към бизнеса. То дава възможност за изграждане на пряка връзка между учениците и пазара на труда. При наличието на качествено такова, подготвените кадри могат да осигурят икономиката на държавата. Положителните ефекти за кадрите са по-висока заетост и заплащане, а бизнесът се възползва от по-висока производителност на труда и по-ефективно управление. Тук, обаче, и държавата се ползва от ниски социални разходи и по-високи данъчни приходи. Вземайки всичко това предвид, това довежда до по-развита икономика, доходи и бърз икономически растеж.

През 2014 г. по поръчка на МОН са извършени анализи, целящи да установяват ефективността на училищата в различни секторни мрежи на професионалното образование. Изводите, на база на изследването, които могат да бъдат направени са¹³:

- Голяма част от професионалните училища не могат да се справят с формирането и задържането на висококвалифицирани учители;
- Наблюдава се разлика между приобщаването на учениците, отразяваща различна степен на достъп на учениците до информация, свързана с обучението и практиките;

¹³ МОН, Проект „Управление за ефективно професионално образование“, 2014

- Училищната среда е оценена ниско – материално-техническата база, социално-битовите условия, сигурността, дисциплина в училище. Наблюдава се тенденция на големи различия по училища, което затвърждава мнението, че средата оказва влияние;

- По-голямата част от училищата получават негативна оценка по отношение на организация на учебния процес и оценяване на учениците. Данните показват, че учителите оценяват дори и по-ниско сравнение с учениците, организацията;

- Партньорство между училищата и бизнеса при организиране на стажове и други съвместни инициативи изпитва сериозни затруднения;

- Ниска удовлетвореност на учениците от придобитата професионална квалификация;

- Социологическото проучване сред работодателите за удовлетворението на бизнеса от подготовката на кадри в професионалните гимназии показва, че завършилите покриват изискванията за изпълнение на задачите си, но се нуждаят от допълнително наставничество на работното място;

- Завършилите средно професионално образование, въпреки несъвършенствата на системата, се реализират по-добре от завършилите само средно.

Интересът към професионалното образование продължава да намалява – ако през 2014 г. за страната са се обучавали 21 529 ученика, то през 2018 г. те вече са 17 987. Разглеждани по професионално направление най-голям спад има при Икономика и управление от 4666 до 3357, Хранително-вкусова лека промишленост от 2395 през 2014 г. до 1691 през 2018 г., при Селското стопанство наблюдаваме 2353 на фона на 1870 през 2018 г.¹⁴. Сnižаването на качеството в професионалните гимназии води до глад за специалисти. Част от работните места, не изискващи висше образование, започват да се заемат от висшисти, докато тези със средното образование остават на социални помощи от държавата¹⁵.

През 2014 г. е проведено национално представително изследване от Агенцията по заетостта, което показва, че 12.2% от работодателите желаят да разкрият нови работни места, а 40 % от тях се нуждаят от специалисти със средно професионално образование. Най-търсените професии са строителни работници, металурзи, машиностроители и занаятчии. Данните на Евростат показват, че през 2014 г. средно за Европейския съюз 7.4% от предприятията в индустрията определят недостатъчна работна сила. В България делът на тези предприятия е 15.2%, което е два пъти по-високо от този в ЕС и тя се нарежда на четвърто място по най-голяма необходимост от подходяща работна ръка, след Унгария, Великобритания и Полша. Предимствата и ползите на професионалното образование са безспорни, но въпреки това, продължава да бъде сектор, който не е достатъчно привлекателен за учениците.

1.2.2. Висшето образование. Актуално състояние и тенденции

След 1989 г. българското висше образование претърпява трансформация от свръх-регулиране към академична и институционална автономия чрез въвеждането на три-степенна система – бакалавър, магистър, доктор. Въвежда се финансиране, което е обвързано с броя записани студенти. Участието в Болонския процес от 1999 г. довежда до институционална реорганизация и укрепване на Национална агенция за оценяване и

¹⁴ Регистър на МОН за брой ученици, придобили степен на професионална квалификация - по групи професионални направления през 2014 и 2018 година
<https://www2.mon.bg/AdminRD/mon/html/rep.asp?rep=10&year=2018>, посл. посетен на 04.03.2019 г.

¹⁵ Професионално образование и заетост – предимства, слабости, възможности, опасности, Институт за пазарна икономика, септември 2015 г.

акредитация, присъединяване към Европейската асоциация за гарантиране на качество във висшето образование и Европейския регистър за гарантиране на качество¹⁶.

През 2011 г. Европейската комисия определя пет ключови области на реформа – „В подкрепа на растежа и създаване на работни места – програма за модернизиране на системите за висшето образование в Европа“.

- Увеличаване на броя завършили висше образование лица;
- Подобряване на качеството и подходящата насоченост на развитието на човешкия капитал в системата за висше образование;
- Създаване на ефективни механизми за управление и финансиране;
- Укрепване на „триъгълника на знанието“ – образование, изследователска дейност и бизнес;
- Разширяване на интернационализацията на висшето образование.

Създават се частни висши училища, паралелно с тенденцията на увеличаване на приема в държавните университети, което довежда до изменение на структурата на сектора за висшето образование и се засилва конкуренцията между висшите училища. Три са основните последствия от разширения обхват – увеличи се съотношението студенти-преподаватели, разходите за образование на един студент намаляха и се прояви по-голяма разнородност в уменията и способностите на студенти за усвояване на материала. В сравнение с 2010 г., нетният процент на записалите се във висши учебни заведения достигна 41% от населението. Въпреки количествените постижение, висшето образование в България продължава да е изправено пред предизвикателствата по отношение на качество, отчетност, финансиране и ефективност на резултатите. Предизвикателствата, които стоят пред него, са:

- Слаби критерии и тромави процедури за оценяване и акредитация;
- Недостатъчно включване на външни заинтересовани страни и чуждестранни експерти – процесът не е отворен за участие на чуждестранни експерти, представители на бизнес общността или други заинтересовани лица. Не се дава обосновка за присъдения рейтинг;
- Автономността на НАОА – по закон е замислена като независима институция към МС, която да намали влиянието, както на политиките, така и на висшето учебно заведение, предмет на оценяване. На практика е второстепенен разпоредител с бюджетни кредити, а Министерството на финансите взема решения за приходите от НАОА – нивата на таксите за програмното и институционално оценяване;
- Държавните висши училища се управляват в полза на академичния им състав;
- Неосъществена необходимост от професионално управление на държавни висши учебни заведения – неефективност в управлението. Проучванията по отношение на трудовата реализация показват, че има необвързаност между политиките и програмите на някои висши учебни заведения и потребностите на пазара на труда, неефективна насоченост на знанието и уменията, придобивани по някои университетски програми;
- Недостатъчно финансиране на висшето образование;
- Недоизползван потенциал на схемата за студентско кредитиране – ниските такси за по-евтините програми, в които се записват студентите, са причина за намаляване и подкопаване на популярност на студентското кредитиране.
- Негъвкав механизъм на определяне на учебни такси – нивото на такса е обвързано с разходната норма за издръжка на студент, таксите могат да бъдат обвързани с бъдещите приходи.

¹⁶ Укрепване на висшето образование в България, Световна банка, ЦДА, ф. 142, оп. 19, а.е. 37, л. 28-29

- Ограничена роля на представянето на висшите учебни заведения при разпределението на средства – основано е на брой записани студенти, а не е обвързано с целите за представяне или образователни постижения.

- Голям брой малки, специализирани държавни университети.

Масовото включване в системата на висшето образование и големият брой институции в страната, предоставящи образователни степени, довежда до силно безпокойство за качеството и интегритета на системата за висше образование. Въпросите, произтичащи от това явление са:

- Подходяща насоченост – институтите за висше образование отговарят ли на потребностите на обществото?

- Ефикасност – осигуряват ли се постижения и резултати, които заинтересованите от образованието страни очакват от тях, по-специално по отношение на броя и характеристиките на усвоилите умения завършили студенти?

- Ефективност – получават ли студентите полезно и разумно качество на образование, използват ли се ресурсите за постигане на максимален ефект?

Осигуряване на качеството задължително трябва да отговори ефективно на потребностите на ключовите заинтересовани страни страни - правителство, студенти, висши учебни заведения, работодатели, като следва да се осигури прозрачност на процесите и резултатите.

Наблюдава се тенденция за нарастване на предпочитанията сред младите за получаване на висше образование извън страната. Въпреки своята положителност, това не се дължи на усилията на държавата и не е подчинено на ясна стратегия за насърчаване на двустранен процес за международна студентска мобилност. Процесът по изтичане на мозъци и на млади таланти от 90-те години отново се повтаря.

Липсва връзка между обучението и научните изследвания. Основните проблеми са: недостатъчното финансиране на фундаментални, приложни и иновативни научни изследвания, средствата за наука се разпределят между всички ВУ, независимо от научните резултати, недостиг на публикации в научни списание със световен индекс, недостатъчно участие в научно-изследователски дейности, затруднения пред проектна дейност.

Наблюдава се драстично разминаване между профила на подготвяните специалисти във висшето образование и реалното търсене на пазара на труда. Показателно е, че голяма част от завършващите студенти не могат да се реализират, а в същото време има траен дефицит на кадри по инженерни и технически специалности. Основен проблем е разминаването между профила на завършващите студенти и динамиката на пазара на труда – липсва връзка между съдържанието на обучение и практика, остра необходимост от практическа подготовка на студентите в реална работна среда и недостатъчна кариерно ориентиране на завършващите студенти. Наблюдава се изоставане в обучението по нови професии, необходими за зелената икономика, високотехнологичните и иновативни дейности.

Анализ на основните индикатори на Рейтинговата система на висшите училища през 2017 г. показва:

- Затвърждават се големите различия в зависимост от завършената специалност и висшето училище. Системата на финансиране, основана на механичния брой на студентите довежда до откриване на множество специалности, несвойствени на профила на даден университет и регион, и съответно с по-ниско качество на преподаване.

- Делът на висшистите, които през първите 5 години работят на позицията, за която се изисква висше образование, остава под 50 %. Около 10 % от тях са продавачи, а 25% в последните курсове изобщо не се дипломират.

Въведената реформа за обвързване на качеството със субсидията - от 2017 г. вече 25% от трансферите ще зависят от реализацията на студентите, от 2018 г. се очаква да бъдат 50%, а до 2020 г. – 60%. От друга страна, управляващите определят 70 % от направлението за приоритетни, следователно ще се финансират допълнително.

В осмото годишно издание на Рейтинговата система на висшите училища в България се откроява следното:

- Броят на студентите продължава да намалява, в частност по професионални направления Икономика и Администрация и управление.
- Съществено е увеличаването на броя на студентите в направление Медицина (81%), Стоматология (45%), Здравни грижи (37%). 52% от обучаващите се в направление Медицина са чужденци.
- Наблюдава се намаляване на студентите в специалности, за които пазарът на труда е пренаситен и увеличаване в направленията, за които има търсене, което показва, от една страна, рационализацията на кандидатстващите, и, от друга, структурата на висшето образование.

Получава се разминаване между търсенето от пазара на труда, безработицата след завършилите и дохода, който те получават. Впечатление прави, че най-малко търсене на кадри има при Военното дело, но в същото време там безработицата е нулева. Медицината, Стоматология, Здравните грижи и Фармацията остават начело на класацията по най-добра реализация. Нуждата пък от специалисти в сферата на технологиите обяснява високия доход, който те получават.

Експерти в сферата на висшето образование Мирела Хаджиева и Добромир Донеv считат че: „Структурата на висшето образование се променя през последните години – една от причините е намаляващият брой на кандидат-студентите, рационализацията на избора им, а заедно с това и промяната в стимулите за висшите училища, които бавно започват да актуализират предлаганите от тях програми, съобразявайки тенденциите на пазара на труда и своите резултати в рейтинговата система. От тази година министерството на образованието въведе една нова стъпка в правилната посока и насочва по-голям брой места за прием към важни за пазара на труда направления. За да се срещнат бизнеса и висшето образование, обаче е необходимо данните от рейтинговата система да бъдат разпространени и в училищното образование, защото изборът на реализация се прави далеч преди последната гимназиална година“¹⁷.

2. Бизнесът

Правителството – това е организация, която ви предлага най-скъпите услуги с най-ниско качество

Пътят на пазарната икономика е предначертан от условията, в които е поставена България след прехода. Предполагаше се либерализация на голяма част от дейностите в стопанството, макроикономическа стабилизация, структурна реформа, приватизация, установяване на нова институционална и правна рамка и създаване на благоприятни условия за развитие на бизнес. В България бизнесът се състои предимно от малки и средни фирми, изключвайки чуждестранните холдинги, от които реално държавата не получава пари във формата на данък добавена стойност. В този ред на мисли икономиката и растежът на държавата зависи от МСП.

2.1. Регулации

¹⁷ Йорданова, Л. Какво показва новият рейтинг на университетите, https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2016/12/20/2882334_kakvo_pokaza_noviiat_reiting_na_universitetite/, публ. на 20 ноември 2016, последно посетен на 12.05.2019 г.

Бизнесът е пряко зависим от благоприятна среда, която включва намаляване на административно-правните бариери и тези в търговията, демонополизация, подобряване на данъчното облагане, както и създаване на положителна обществена нагласа и предприемаческа култура. Все неща, които би следвало да са отговорност и основен стремеж на държавата. Законодателството, обаче, има противоречив ефект, налагащ редица изменения в административни процедури и разрешителни режими. Положителните такива са приемането на единен регистрационен номер за идентификация, лицензионен режим, режим за плащането, приет е Закон за администрацията, Закон за административното обслужване и Закон за държавния служител, бе създаден и публичен регистър, който е от изключителна необходимост за предприемачеството и бизнеса. Но наред с това промените и реформите в социалното осигуряване и въвеждането на здравното осигуряване създават административни проблеми особено за микропредприятията – начисляване и превеждане на осигурителни вноски и поемането на част от задълженията по краткосрочното осигуряване.

Пречките пред бизнеса са свързани с непрекъснато променящата се нормативна и противоречаща си уредба. Администрирането на различни видове услуги е обременено и затруднено, което създава чувство за несигурност в предприемачите. Прилагат се сложни и дълги процедури, отнематщи време и изискващи голям обем от документи и дълги срокове за издаването им. Въпреки усилията, които държавата полага за намаляването на административната тежест във въздуха витае усещането, че не се извършва необходимото за насърчаване на предприемачеството. Регулациите на държавата и образованието. Липсват единни стандарти за процедури, което още повече затруднява МСП, поради липсата на административен капацитет и екип от експерти¹⁸. При тях най-често на управителя на фирмата, който ръководи нейната производствена или търговска дейност, му се налага да губи времето си по институции. Законодателството е поставило равенство в малкия бизнес с този на големи кооперации, но всъщност големите нарушения се правят от големият бизнес, независимо, че той може да си позволи кадрови капацитет. Наблюдават се различни стандарти в общините за предоставяне на информация в т.ч. дори и различни наименования на документи за издаване на разрешителни и удостоверения. Различните общини изискват и различен брой необходими документи за извършване на една и съща услуга и различна такса. Този стремеж не е продиктуван от реална нужда за регулиране на обществени отношения, а от стремежа към събиране на повече приходи. Принципът за услуга на „едно гише“ изисква равнопоставеност и честно отношение към всички потребители, а допускането на възможност за заплащане на бързи услуги е в пряко противоречие с него, като поставя неравенството – по-бедните потребители да използват стандартна или обикновена услуга, докато богатите могат да си позволят бързи и/или експресни услуги. В Националния доклад на GEM за предприемачеството като един от най-основните пропуски е посочен липсата на организация „на едно гише“¹⁹. Размерът на таксите се формира от разходите за извършването ѝ, неоправдано и несправедливо е да се предвижда разлика в зависимост от статута на потребителя – физическо или юридическо лице. Това още повече утежнява бизнеса, налагайки му да заплаща по-висока такса.

В България дългогодишно държавата се опитва да въведе електронно правителство, но малко са общините, в които е осигурена възможност за получаване на административни услуги по електронен път. Причините за това са неясни, в някои

¹⁸ Доклад за състоянието на администрацията. 2010. 2016.

¹⁹ Андонова, В. и Кръстева, М. 2016/17 Национален доклад на GEM за предприемачеството в България. www.GEMorg.bg

общини това се дължи на техническа инфраструктура, други се оправдават с капацитета на служителите. На лице обаче стои липсата на желание за облекчаване и намаляване на административните тежести пред бизнеса, вместо нея наблюдаваме омагьосан кръг от срокове, документи, такси и правила, липса на прозрачност и справедливо отношение, съвсем логично водещи след себе си пътя към сива икономика и корупция. Както неколккратно бе споменато и се затвърждава от представители на бизнеса и браншови организации, като най-голям проблем остават излишните, нелогични регулации, несъответстващи на практиката и пазарните отношения. Желанието на бизнеса е да бъде съпоставим спрямо конкретното населеното място, централната администрация да пригоди изискванията спрямо техните нужди и възможности. Като пречка стои и директното възлагане на дейности на новосформирани общински предприятия, създадени по Закона за общинска собственост, като по този начин браншовите организации остават изолирани. Най-ограничаващи стопанската свобода и възможности за икономическо развитие са процедурите по издаване на разрешение за строителство, заради дългия срок и високата такса, несъответстваща на разходите и категоризирането на места за настаняване и заведения за развлечения и хранене. Фактът, че корупцията зависи от моралните и личните качества на длъжностите лица в общините, се потвърждава от направено изследване, при което 30 % от анкетиранияте МСП посочват, непочтеност от страна на високите етажи в общините, състояща се в извършване на нерегламентирана услуга от различни по длъжност лица в администрацията или посредник извън общината. Оказва се натиск върху МСП чрез забавяне на срокове и изискване на излишни документи. Корупцията на дребно, която се осъществява изначално от високите етажи, постепенно превръщайки се в правило и за по-ниските такива е цинично, неетично и подкопаващо доверието в системата поведение, което на свой ред разяжда моралните устои на цялото общество. Още от древни времена датира схващането, че не е морално да крадеш от ближния си, но е абсолютно справедливо да крадеш от държавата, в съзнанието това се е превърнало в начин за отмъщение на силен враг.

2.2. Doing Business 2019

Световната Банка ежегодно публикува доклад Doing Business, като изследва 10 индикатора над 190 държави от започването на бизнес до закриването му. Класацията е с цел да се установи, къде е най-подходящо, най-малко отнемащо време и най-евтино за инвеститорите да започнат своя бизнес. От началото на изготвяне на доклада през 2003 г., той е вдъхновил над 3500 реформи в единадесет области на бизнес регулации.

Таблица 1. Мястото на България през периода 2017-2019 г.

Индикатор	D В 2019	D В 2018	D В 2017
Място	9	0	3
Започване на бизнес	9	9	8
Разрешително за строеж	7	3	4
Свързване с електричество	47	1	1
Регистриране на собственост	7	6	6

Получаване на кредит	0	6	2	4	3
Защита на инвеститорите	3	3	4	2	1
Плащане на данъци	2	9	0	9	8
Трансгранична търговия	1	2	1	2	2
Прилагане на договори	2	4	0	4	4
Уреждане на несъстоятелност	6	5	0	5	4

Източник: <http://www.doingbusiness.org>

В доклада от 2019 г. за трета поредна година България отново влошава своето място, като пада с още 9 места, сравнение с 2018 г., когато от 39 се класира на 50 и се нарежда на 59 място. Както миналата година, така и тази се отбелязва, че продължаващият спад на България обаче не се дължи на драстично влошаването на бизнес средата, а на бездействието от страна на държавата за прилагане на реформи, докато останалите държави подобряват своята икономика. Времето, което отнема свързването на складово помещение с мрежата на CEZ в София (262 дни, колкото и миналата година) при средни 110.3 дни за Европа и Централна Азия, и цената като дял от дохода на глава от населението - 428.8% (около 60 хил. лева) при средни 325.1 за региона. Само една от отнемашите 6 процедури, изчакване на свързването с мрежата, инспекция и издаване на нужните документи, може да отнеме 64 календарни дни. Предварителният договор отнема месец, одобряването на предлагания дизайн на мрежата - 67 календарни дни, чакането на договора - 30 дни. Монополистичният характер на българския електроенергиен пазар с регулирани цени и липсата на конкуренция обяснява и позицията на страната ни по този показател. Процедурите за започване на бизнес в България са седем като по данни от Световната банка това отнема 23 дни, както и миналата година, т.е. няма реформа. Това е над два пъти повече от средния показател за района (10.1 дни) и несравнимо с половин ден в Нова Зеландия – страната под № 1 в класацията за втора поредна година. За да се получи разрешително за строеж са нужни 97 дни отново няма промяна, което е много по-бързо от средните за района над 168 дни, минава се през 18 процедури. За сравнение в Нова Зеландия – 11 процедури и 93 дни. Както и през миналата година, страната ни се представя най-добре по отношение на трансграничната търговия, където заема 21-о място в света, запазвайки позицията от последните две години. По показателя „в защитата на миноритарните собственици“, където сме класирани на 33-а позиция, година по-рано обаче сме били на 24-та позиция, през 2017 г. страната ни е била на 13-тото място. Сравнително добро е представянето на страната и по отношение на изпълнението на договорите (42-то място от 40-о през 2017 г.) и получаването на разрешения за строителство (37-о място). Сериозен срив има при кредитирането, където страната ни е на 60-о място, докато преди година е била на 42-ра позиция). Времето, необходимо за подготовката, подаването и плащането на корпоративния данък, данъка върху продажбите, данъци върху труда, данъци върху заплатите и социални вноски, което отнема на една фирма в часове на година е 453 ч. (отново без промяна) или близо 19 дни. Нова Зеландия – 140 часа.

2.2.3. Мнението на бизнеса

С пълна сила можем да твърдим, че бизнесът се определя от нивото на образование, докато по време на социализма съотношението между кандидат-студент и свободни места за обучение е 5 към 1 в Икономически институт, например, днес образованието се е превърнало в добре работеща бизнес структура, целяща не качествено обучение, а количествено съотношение студент-субсидия. Докладът на GEM²⁰ посочва, че, от една страна, хората с ниско образование изпитват сериозни затруднения при намирането на работа и не намират изход в предприемачеството, докато хората със средно специално са в пъти по-мотивирани за започването на собствен бизнес. Качеството на живот в България зависи до голяма степен от населеното място, на лице са асиметрии по отношение на доходите от глава на населението – 7 пъти по-малък е доходът на глава от населението от БВП в най-слабо развития район съпоставимо с най-силния такъв.

Достъпът до финансиране е една от пречките пред предприемаческата дейност. Ръка за ръка, заедно с него стои въпросът за недостатъчната финансова култура, липсата на адекватни средства и компетентни мениджъри, консерватизма, който носим в себе си и страха от поемане на рискове. МСП признават, че не познават евро програмите, но в същото време отчитат, че изпълнението им е трудно заради забавяне в срокове, непризнаване на направени разходи, високи комисионни за консултантите. Срещат се и проблеми заради лобисткото влияние на властта²¹.

БТПП провежда анкетно допитване сред фирми и браншови структури в периода 24-28 април 2017 г., с цел да се установи мнението на фирмите за условията за бизнес и инвестиране в България. Анализът от резултатите показва, че има недостигът на квалифицирана работна ръка, бавното обслужване от администрацията, както и нелоялната конкуренция от сивия сектор. Над 90 % от работодателите изпитват затруднения при намирането на кадри, а 80 % от анкетираните считат, че административното обслужване е бавно и се създават затруднения с постоянното изискване на документи на хартиен носител, с печат, които дублират електронни такива, както и неспазването на срокове за отговор от институциите. Честите промени в законите и наредбите, създаването на нови правила, корупцията в обществените поръчки, разрешенията за строителство и присъединяване към електроразпределителната и ВиК мрежа, също са отбелязани като проблеми области от компаниите²².

Повече от 80 % от анкетираните дават отлична или добра оценка за ставките за корпоративния и подоходен данък, както и за финансовата стабилност на страната – условия от които зависи бизнеса и привличането на инвестиции в страната. От друга страна множество негативни оценки има за образованието и съдебната система.

Запитани да посочат конкретни предложения как може да се съживи развитието на индустриалните зони у нас, членовете на БТПП поставят като нужни: осигуряването на кадри с подходящо образование, изграждане на адекватна инфраструктурата улеснен достъп до административни услуги и пълно съдействие от местните и държавни органи, както и данъчни преференции. Анкетираните считат, че повече инвестиции у нас ще има, когато електронното правителство стане факт, а образованието подготвя нужните кадри за бизнеса. В посока привличане на повече инвестиции са и мерки за данъчни

²⁰ Андонова, В. и Кръстева, М., Национален доклад на GEM за предприемачеството в България. 2016/17. www.GEMorg.bg

²¹ Стоянова, П. 57 % от фирмите у нас не ползват банково кредитиране, <https://www.investor.bg/biudjet-i-finansi/333/a/57-ot-firmit-e-u-nas-ne-polzvat-bankovo-kreditirane-239544/>, последно посетен на 02.02.2018

²² Център за противодействие на корупцията и организираната престъпност, Доклад. Анализ и оценка на риска при администрирането на регулаторни режими от общите с цел ограничаване на възможностите за корупционни практики и намаляване на административната тежест върху малкия и среден бизнес, София, 2016.

преференции и по-ниски осигуровки. За да се насърчат инвестициите фирмите смятат, че има необходимост от подобряване на конкуренция, в т.ч. по-сериозна работа на държавните контролни органи: КФН, КЗК, КЗП.

Проучването на БТПП за 2019 г. показва, че „близо 54% от анкетирания в България очакват подобрене на бизнес климата през 2019-та, докато през 2018 година делът им е бил 63%“, това заяви председателят на БТПП Цветан Симеонов по време на пресконференция, на която бяха представени очакванията на бизнеса у нас за 2019 г. „Липсата на човешки ресурси и цените на енергията и суровините са основните притеснения за компаниите у нас. Фирмите са загрижени, че ще бъдат неспособни да се справят с нарастващото търсене на своите продукти и услуги, защото става все по-трудно да се намерят работници с необходимия профил“, допълни още той. Нивото на оптимизъм у нас и в Европа леко намалява. Компаниите в страната са с позитивни очаквания за 2019 г., но в по-малка степен спрямо 2018 г. Това показват резултатите от проучване на БТПП, извършено сред 504 фирми от България през септември 2018 г. Анкетата е част от мащабно бизнес проучване в Европа (European Economic survey – EES 2019), в което участват над 45 хиляди фирми от 26 държави²³.

Незадоволителното ниво на борбата с корупцията и престъпността, непрозрачността при обществените поръчки и липсата на квалифицирана работна ръка са основните проблеми през германския бизнес в България²⁴. Напоследък бизнесът дори отива по-далече като счита, че липсата на кадри значително изпреварва корупцията и неблагоприятната среда.

Не само обаче държавата носи отговорност за развитието на бизнеса, бизнесът също е време открито да си признае липсата на действия за промяна. Ако политиките и регулациите оформят контекста на бизнеса, то бизнесът и производителността на труда на работниците и нивото на развитост на ръководителите задействат двигателя на конкурентоспособността на икономическата система. Посредствената бизнес култура и ниските нива за високо развитие на българските фирми ограничават потенциала за растеж на икономиката.

Заклучение

Образование и бизнес? Кой диктува правилата?

Все по-често се водят дискусии за реформа на системата на висшето образование – модернизиране и чувствително повишаване на ефективността. Ролята му на двигател за динамично реструктуриране на икономическата база и изграждане на конкурентноспособна икономика, основата на човешки качества и интелектуален потенциал, на знание и напредък на технологии, е безспорна. България премина през процеси на значителна промяна – процесът на преход към пазарна икономика се реструктурира съществено. Закриването на някои промишлени сектори, силното ограничаване на производството на други, забавянето на чуждестранните инвестиции доведе до ниска добавена стойност. Преобладаващата част от фирмите в България са малки и средни предприятия, които или са ниско технологични, или работят в сферата на услугите. От бизнеса се очаква да се ангажира по-тясно с ясно формулиране на конкретни изисквания към подготовката на специалисти в университети и с финансирането на висшето образование и научни изследвания, осигуряване на реализация на завършилите студенти, при условия, съпоставими с реализацията в

²³ Липсата на кадри ще е топ предизвикателство за бизнеса у нас и през 2019, <https://www.economy.bg/economy/view/33581/Lipsata-na-kadri-shte-e-top-predizvikatelstvo-za-biznesa-u-nas-i-prez-2019>, публ. На 22 ноември 2018 г., посл. посетен на 12.05.2019 г.

²⁴ Липсата на кадри и корупцията са основните проблеми за германския бизнес в България, https://www.dnevnik.bg/biznes/2019/04/18/3421970_lipsata_na_kadri_i_korupciata_sa_osnovnite_problemi/, публ. на 18 април 2019 г., последно посетен на 12.05.2019 г.

европейски и световни фирми. От друга страна достъпът до висше образование е улеснен, което довежда до увеличаване броя на студенти и специалисти с висока квалификация. От тук идва и ежегодната битка на висшите училища за студенти, занижаването на качеството на процеса на обучение с оглед запазване на финансови субсидии, наблюдава се наличие на завършили кадри по специалности без практическа реализация на пазара на труда и остаряла материална база²⁵. Образованието е основен инструмент за изграждане на ценностна система, мироглед и идеи. Подобрявайки качеството на образователната система, всяка една общност по този начин инвестира към подобряване на икономическия и социален статус на своите граждани. Образованието е двигателът за икономическо развитие. Основавайки се на връзката между образованието, държавата и бизнеса се изгражда устойчива среда, която допринася за развитието на цялото общество. Образованието и бизнесът представляват двете страни на една и съща монета, която не би могла да съществува една без друга. Време е бизнесът и образованието да си подадат ръка и заедно да изградят по-добрият път...

Литература

Андонова, В. и Кръстева, М. 2016/17, Национален доклад на GEM за предприемачеството в България. www.GEMorg.bg

Български конституции и конституционни проекти. (Съст. Методиев В. и Стоянов Л.), С., 1990, 50-51.

Българска стопанска камара, Кирил Желязков, Висшето образование в България – много претенции, малко действия, публикувана на 16.11.2018, <https://www.bia-bg.com/analyses/view/24834/>

Доклад за състоянието на администрацията. 2010. 2016.

Държавен вестник, № 40, 19 февр. 1947.

Известия на Президиума на Народното събрание, 1959, № 54

Йорданова, Л. Какво показва новият рейтинг на университетите, https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2016/12/20/2882334_kakvo_pokaza_no_viiat_reiting_na_universitetite/, публ. на 20 ноември 2016, последно посетен на 12.05.2019 г.

Как живяхме преди 10 ноември 1989 г., V част. Наука и образование, <http://socbg.com> публ. на 01.12.2013 г., посл. посетен на 12.05.2019 г.

Липсата на кадри и корупцията са основните проблеми за германския бизнес в България, https://www.dnevnik.bg/biznes/2019/04/18/3421970_lipsata_na_kadri_i_korupciiata_sa_osnovnite_problemi/, публ. на 18 април 2019 г., последно посетен на 12.05.2019 г.

Липсата на кадри ще е топ предизвикателство за бизнеса у нас и през 2019, <https://www.economy.bg/economy/view/33581/Lipsata-na-kadri-shte-e-top-predizvikatelstvo-za-biznesa-u-nas-i-prez-2019>, публ. на 22 ноември 2018 г., посл. посетен на 12.05.2019 г.

МОН, Проект „Управление за ефективно професионално образование“, 2014

Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015 г.)

Образован ли е социалистическият човек? Румяна Маринова-Христиди, Изследвания по история на социализма в България 1944-1989, Център за исторически и политологически изследвания, Графимакс ООД, 2010

Попов, Г. История на средното и висшето образование (учебно дело). С., 2001, с. 132.

²⁵ Желязков, Кирил, Българска стопанска камара, Висшето образование в България – много претенции, малко действия, публикувана на 16.11.2018 <https://www.bia-bg.com/analyses/view/24834/>

Професионално образование и заетост – предимства, слабости, възможности, опасности, Институт за пазарна икономика, септември 2015 г.

Регистър на МОН за брой ученици, придобили степен на професионална квалификация - по групи професионални направления през 2014 и 2018 година, <https://www2.mon.bg/AdminRD/mon/html/rep.asp?rep=10&year=2018>, посл. посетен на 04.03.2019 г.

Стоянова, П. 57 % от фирмите у нас не ползват банково кредитиране, <https://www.investor.bg/biudjet-i-finansi/333/a/57-ot-firmite-u-nas-ne-polzvat-bankovo-kreditirane-239544/>, последно посетен на 02.02.2018

Укрепване на висшето образование в България, Световна банка, ЦДА, ф. 142, оп. 19, а.е. 37, л. 28-29

Център за противодействие на корупцията и организираната престъпност, Доклад. Анализ и оценка на риска при администрирането на регулаторни режими от общите с цел ограничаване на възможностите за корупционни практики и намаляване на административната тежест върху малкия и среден бизнес, София, 2016.

World Bank, Doing Business 2017 Equal opportunity for all, <http://www.doingbusiness.org/~media/wbg/doingbusiness/documents/profiles/country/bgr.pdf>

World Bank, Doing Business 2018, Annual Report, <http://www.doingbusiness.org/~media/WBG/DoingBusiness/Documents/Annual-Reports/English/DB2018-Full-Report.pdf>

World Bank, Doing Business 2019, Annual Report

World Bank, Trading Economics, www.tradingeconomics.com/country-list/index-wb-data.html, последно посетен на 19.12.2017 г.

Мирослав Ризов
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Социология, miroslav.rizov@mail.bg

RELIGION, VALUES AND SOCIAL MEDIA – PATTERNS OF CONNECTIVITY

Miroslav Rizov
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Sociology, miroslav.rizov@mail.bg

Abstract: This article focuses on religion, social capital, and socialization - the value and peculiarities of the connectivity of reality - "Matrix absorbed system".

The peculiarities and the emergence of new technologies are a pure form of escape from reality, leading to a non-liberal communication among young people. Connectivity is possible only when there is a pure and partial exchange of a particular material. A reality is the definition of utopia. The utopia can be considered as ideas taken from religion, communication, capital, deep ecology - the Club of Rome and the projection of a redeemed island - that of Thomas More. The dreams of young people are merely the satisfaction of their own ego. They do not understand the idea of dreams and struggle. They cannot understand that the dream is defined as a type of purpose - to pursue it and to make it happen. Do not ask for anything to get something in return.

The past was, with values and ideals, with secularization - Brian Wilson, with the Elementary forms of religious life, the distribution of public work - Emile Durkheim, with the Life and spirituality of our people by the Bulgarian sociologist Ivan Hadjiiski.

Religion is an inexplicable phenomenon. Definition of religion cannot be given because it has unique traits and features. Social capital is an important axis for society. We live in indefinite life.

We do not live for ourselves, for the other, we live the social network, we do not find the right way, we do not understand goodness, we do not understand the other one, but if we cannot lose the understanding of connectivity – then it rejects religion and rejects everything.

On this occasion, the Bulgarian composer Borislav Milanov is right that life is not enough, that everything is a beautiful mess, and that at the end everything is finally just ash and bones.

Keywords: religion, social capital, utopia, social network, sociology, communication.

Всеки индивид търси определени отговори: веднъж на въпросите, които му задават и после на тези въпроси, който той сам си поставя. Така отговорите започват своето съществуване още с първия зададен въпрос и продължават през целия човешки живот.

Най-напред нашите отговори са тези, които сме научили от родителите си и всички онези агенти, които присъстват в началния период от живота ни, в периода на първичната социализация. Първичната социализация обхваща ранната възраст на детето (от 1 до 6 годишна възраст) и се реализира предимно от семейството, с решаващо участие на майката. Психологическият механизъм, който съответства на типа социализация, е идентификация – разпознаване на себе си с другите.

В най-общи шрихи социализацията е процесът, при който личността овладява определен социален опит и формира социално значими черти под влияние на активно въздействие, което ѝ оказва социалното обкръжение. Като цяло, тя е закономерен преход от по-елементарни към по-съвършени форми на взаимодействие със средата, която сродява социализацията с развитието, на която тя е самостоятелен аспект. Когато

социализацията се отнася до целенасоченото въздействие на обществото върху подрастващите, тя се свежда до възпитанието. Чрез своите институции: семейство, образователна система, които имат своите методи и предварително поставени цели – то определя осъзнатата, целенасочената и организираната страна на социализацията.

„Образованието е социален факт и резултат от развитието. То е тясно свързано с живота на обществото и има отделни периоди от своето историческо развитие – различни смислови значения и роли. С понятието „образование“ се обозначават едновременно процес, явление, институция; както и начините и механизмите за реализация на специфичните дейности между обучаващи и обучавани, между тях и представителите на административните структури в конкретната образователна система, между различните системи за обучение (с разновидности в тяхната степен – начално, средно, висше образование; и разновидности в спецификата на обучение в самите институции – училища, колежи и университети). Освен това образованието включва и общностите, които се формират в процеса на реализиране на дейността по обучение и възпитание: на преподаватели, на учаци; и свързаните с тях ценности и субкултури, характерни единствено за образователния живот. Накрая с понятието „образование“ се обозначава определен социално-исторически ред на характерни взаимодействия, възникващи в хода на осъществяване на една конкретна дейност, както и специфичната устойчивост на съществуващите социални връзки. От съдържателна гледна точка образованието и неговата система включват определен набор от целесъобразно ориентирани стандарти на поведение на социалните субекти в съответните ситуации, набор от позиции и роли, от норми и ценности“²⁶.

Във всяко общество социализацията се дефинира от набор от стандарти и конвенции, които обобщават неговата култура²⁷. Някои от тези стандарти са експлицитни и формални и нарушаването им е свързано с регламентирани санкции: закони и наредби. Други обаче остават неформални и имплицитни, като: обичаи, традиции и народен бит.

„При социология на културата е различно. Най-напред културата е не пространствено особена подсистема на обществото, а обхваща всички подсистеми и елементи на социалния живот“. „Социологическите представи са също елемент от културата на обществото, т.е. така се получава, че културата изследва сама себе си и това, което постигне като познание незабелязано се е превърнало в култура. Обектът се е превърнал в субект на социалното познание“²⁸.

Социологията на културата третира общите фундаментални тенденции във формирането на цялостния начин на мислене, когнитивната ситуация взети от психологията, ценностната система на индивида в обществото и тяхното възпроизводство след определен период от време с нарастването на възрастта. Предметът на социологическия анализ в сферата на културата представляват нивата и степените на формиране на ценностите, тяхното взаимодействие и определяне на човешката дейност.

„От гледна точка на ценностите можем накратко да определим предмета на социология на културата като: изучаване на социалните фактори за формирането и социалното поведение на човека. Ценностите са част от предмета на социология на културата“²⁹.

²⁶ Миленкова, В. 2010. *Социални измерения на образованието*. Благоевград: УИ на ЮЗУ „Неофит Рилски“, с. 53

²⁷ Дулов, В. 2004. *Социология на културата*. Благоевград: УИ на ЮЗУ „Неофит Рилски“

²⁸ Пак там, с. 20 - 27

²⁹ Пак там, с. 20 - 27

Те са абстрактни идеали, докато нормите са определени принципи или правила, които хората се очаква да спазват. Нормите са заповедите – „прави това“, „не прави онова“ - на социалния живот. Животът е мрежа от нисши отрицателни връзки - (регулаторни механизми), подчинение на по-висша положителна обратна връзка – (потенциал за разширение и размножаване).

В своята книга „Социология на културата“, написана през 2004 г., Владимир Дулов залага на понятието „култура“, като вплита големи имена като: Имануел Кант, Хердер, Самуел Порудендорф, Реймънс Уилямс, Тери Игълтън, Джон Фрау – реалността на социалната група и Емил Дюркем - „Елементарните форми на религиозния живот“³⁰. Най – точното определение за понятието „култура“ идва от Тери Игълтън. Той интерпретира културата като процес от ценности, обичаи, вярвания и привички, които съставляват една обособена група, без значението дали е малка или голяма³¹.

Другият значим автор, който дава понятие що е това култура, е професор Иван Стефанов в книгата си: „Природа на културата“. За него културата е „не е абстракция, не е някаква научна хипотеза, която непременно изисква за своето усвояване много висока степен на интелектуална проникателност“³². Тя винаги е и непосредствено достъпна, доколкото реално участва в конструкцията или в реконструкцията на емпиричната действителност, на социалната среда. Културата е равнозначна на истината.

Това, което има предвид авторът е, че културата, както и истината, започва като една игра, но понякога завършва с напомнянето за житейските трудности и избора ни за самото съществуване. Културата започва с примитивното – „цивилизация“ – гражданин, съгражданин.

„Ако културата е това, което остава, когато всичко останало е забравено, то възпитанието остава, когато всичко е загубено“ – Надин дьо Ротшилд³³.

„Хората ще спорят за религията, ще пишат за нея, умират за нея, всичко друго, освен да живеят за нея“ – Чарлз Кейлъб Колтън³⁴.

„Целият живот се състои само на чувството на суеверие“ – Емил Дюркем.

Специфичното и особено за всяка една религия може да бъде прочетено и изтълкувано социологически. Социолозите на религията имат за предмет на изследване религиозните факти, обясними чрез други социални факти. С други думи да конструират, да ги сравняват, да ги третират в границите на отношенията и конфликтите в дадено общество, в дадена общност, в дадени организирани групи. Религията може да се разглежда от социологическа гледна точка съобразно функциите, които има в обществото и в обществения свят на хората.

За първи път думата „социология“ се появява през 1780 г. в непубликуван ръкопис на френския есеист – Емануел Жозеф Сийе. Петдесет години по-късно

³⁰ Дюркем, Е. 1998. *Елементарни форми на религиозния живот*. София: С.А.

³¹ Игълтън, Т. 2003. *Идея за култура*. София: ИК „Критика и Хуманизъм“.

³² Стефанов, И. 2002. *Природа на културата*. София: „Аскони – Издат“.

³³ Ротшилд, Н. 2003. *Щастието да ни харесат, изкуството да преуспеем: правилата на добрия тон през 21 век*. София: „Изток – Запад“.

³⁴ Фрамар. 23 цитата за Бога и религията от известни мислители. < <https://lifestyle.framar.bg/23-%D1%86%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%B1%D0%BE%D0%B3%D0%B0-%D0%B8-%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0-%D0%BE%D1%82-%D0%B8%D0%B7%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B8-1-%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82> >. 2016.

терминът „социология“ се свързва с името на белгийския статистик Кустелетом, но в научната употреба е въведен от френския философ Огюст Конт през 1837 година.

Социологията като генерализирана социална наука е надмината в нейната ширина само от антропологията – дисциплина, която обхваща археологията, физическата антропология и лингвистиката. Широкият характер на социологическото проучване го кара да се припокрива с други социални науки като: икономика, политически науки, психология, география, образование, както и право. Отличителна черта на социологията е нейният опит за изготвяне на по-голям социален контекст, за да обясни социалните явления.

Социологията е полипарадигмална наука - парадигма или модел, в който дадена наука излага своето съдържание – буквално въпрос със съответен отговор. Трябва да има понятие за природата на социологията, защото религията и религиозните феномени могат да се разглеждат като структурни елементи на социалния свят и на обществото.

И няма да бъде пресилено, ако се твърди, че в някаква степен Сен Симон и неговият следовник Конт разглеждат именно тази наука като заместител на теологичната интерпретация на обществените явления.

Изказаната от Брайън Уилсън теза е потвърдена двадесет години по-късно от Гийом Вале. Според него: социологията не само, че не се появява случайно в историята на науките, но и се развива в период, в който представите за света и хората, наследени от традицията и от „догматичната“ религия, са все повече изложени на преосмисляне.

Социологията е съдържанието на истината за това, което става – преди и тук и сега на самия момент. Целта на социологията е да търси отговори – алтернативи, а социологът да може да убеждава не само самия себе си, а и другите, които са около, него в изкуствената материя, наречена природа. Всичко е социология, всичко е култура. Социологията е наука за обществото.

Религията според мен, е една всеобхватна тематика, която няма край и окончателен отговор. „Стремежът на всеки изследовател е да даде точна дефиниция и да опише границите на религията, води до ситуация, при която възникват много различни определения“³⁵.

Според Георги Фотев, пространството е „нагъната теория“, която се разбира като сложен и необясним феномен, съвсем ясно, когато се сравняват и анализират някои класически дефиниции, които могат да бъдат разположени идеално-типично между определени, понякога противоположни полюси в процеса на познанието на религията като такава.

Тук Георги Фотев казва, че всичко е нагънато и колкото и да търсим определения: Що е това религия? Ще стигнем до извода, че тя има два полюса, както една обикновена батерия и че религията е необясним феномен. Пълното дефиниране на религията е с неуспешен опит, защото има неповторими черти и характеристики.

Социологията на религията по своята същност обхваща темите за секуларизация, свещено и профанно, лъжа, заблуда, религиозните институции, илюзия, фантазия, самоубийство, религията като неразбрана невроза /Зигмунд Фройд/³⁶, подтискането на една класа от друга, което се свежда до революция /Карл Маркс/³⁷, видове религии: християнство, будизъм, ислям и трите типа господства: господство на закона и бюрокрацията като негов основен тип, господство на традицията и харизматичното

³⁵ Даскалов, Р. 2018. *Социология на религията на Макс Вебер*. София: „Рива“. <http://kultura.bg/web/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0/>. 2018.

³⁶ Фройд, З. 1994. *Психология на религията*. София: „Евразия“.

³⁷ Маркс, К., Енгелс, Ф. 1999. *За религията*. София: „Комунистическо дело“.

господство /Макс Вебер/ и т.н. Религията е ръководна карта за обяснение на живота и предлага насоки как мъжете и жените да живеят. Макс Вебер посочва, че религията се формира в среда на избрано малцинство на „ харизматичните вождове“. Идеите на харизматичните фигури оказват огромно въздействие върху социалния и икономически ред в обществото³⁸.

Религията е от ключово значение за социализацията на човека. Религията е един от източниците за формиране на личния мироглед на човека. Тя разполага със завършени отговори на редица въпроси, които са извън възможностите на политиката и науката. Религията, политиката и науката се събират в една точка и тази точка е човекът. Умението на човека да се докосне едновременно до ценностите на религията, до резултатите на политиката и до постиженията на науката е основанието той да бъде оформен индивид, със собствен разум, мисъл и воля. Разум, мисъл и воля са явления с многоизмерен характер. Те са характерни за човека, създаден от Бог по негов образ и подобие. Чрез политиката – разумът, мисълта и волята могат да придобият обществен обхват и да носят резултати, които са полезни за всички хора. Политиката изгражда и поддържа трайните връзки между хората и техните общности, без нея личността трудно би могла да разгърне своите способности и да живее ефективно в среда от себеподобни.

Специфичното съзерцание и възприятие на света от страна на човека, религията не може да бъде породена само и единствено от чувството за страх и безпомощност пред природата. „Да обичаме световния дух и да наблюдаваме радостно дейността му, това е целта на нашата религия, а в любовта няма страх“³⁹. Религията открива уникална перспектива пред съзерцанието и затова тя не е въпрос на общността, а на индивида, тя е проблем на сърцето и в най-дълбоките си основи е „нещото различно във всеки човек, едно всякога чисто лично отношение към Бога“.

Религията е свързана с най-чистите мисли и чувства на отделния човек и затова субективният аспект на религиозния опит е много съществен и никога не трябва да се пренебрегва или да се подценява. Също така може да се приеме като безспорно, че всеки вярващ преживява по свой индивидуален начин връзката или отношението си към Бога. Но безспорно е още и това, че всяка религия като специфичен модел за поведение е нещо различно и най-важното – нещо повече от простата дума на индивидуалните преживявания и представи. Тя представлява сложна и по-цялостна система от идеи, символи и институции, чрез които хората не само се обособяват един от друг, но винаги и преди всичко се интегрират и най-активно общуват помежду си. Във всяка религиозна система има силен позив за привличане, за приобщаване на отделния човек към някакъв идеален колектив. Религията е свързана с потребността от вътрешно форматиране, стабилизиране и развиване на новопоявилото се човешко общество и че само посредством това, като укрепва социалното тяло се превръща и във форма за противодействие срещу природните стихии.

Главните страни на колективния живот на хората най-напред са започнали да съществуват като различни страни на религиозния живот. Очевидно, религиозният живот би трябвало да е висша форма, сбит израз на целия колективен живот. Обществото е душата на религията. Религията не може без обществото.

Над един от всеки трима души на планетата вече е свързан към интернет и още милиони се свързват всеки месец. Много дейности от ежедневието сега се осъществяват онлайн: поддържа връзка с далечни приятели и роднини, използвайки Facebook; разменяме новини и мнения с приятели и следваме политици и знаменитости

³⁸ Вебер, М. 1992. *Социология на господството. Социология на религията*. София: УИ „Св. „Климент Охридски“.

³⁹ Стефанов, И. 2002. *Природа на културата*. София: „Аскони – Издат“, стр. 200.

в Twitter; представяме и разкриваме своя професионален социален капитал чрез LinkedIn; занимаваме се с пазарни сделки чрез eBay и Amazon; срещаме се с приятели, търсим съкровище във виртуални светове; работим заедно с Wikipedia – един от най-феноменалните примери за мащабно масово сътрудничество в човешката история.

Новите дигитални технологии оказват голямо влияние не само върху всекидневния живот, но и върху социалните отношения, образованието, религията, семейството, правителството, търговията, икономиката, производството и разпространението на знания и върху нас самите като личности. Интернет и виртуалните общности предоставят нови възможности не само за комуникация, но и за самостоятелно представяне на индивидите като личности. Онлайн социалните мрежи са едно от полетата за самостоятелно представяне. Те са нов вид сцена с неограничени възможности, оказваща влияние не само върху личността, но и върху всеки аспект от нея, включително и ценностите. Именно те са израз на това, което смятаме за важно в живота си, дават ни цел и определят действията ни и взаимодействията ни с околните. Те са среда със свои норми и ценности, но заедно с тях те дават ново поле за действие на ценностите от офлайн средата или „реалния“ свят.

Аз-ът в обществата в късната модерност се изразява като абстракция, реифициран чрез сдружение на индивида с една реалност, която може да бъде също толкова гъвкава. Процесът на самостоятелно представяне става все по-развиващ се цикъл, чрез който се представя индивидуалната идентичност. Ървин Гофман описва това като информация за игра: потенциално безкраен цикъл от укриване, откритие, невярно откровение и преоткриване. Този донякъде егоцентричен подход е свързан според други социолози като Джордж Мийд със съвременните исторически промени, които ни правят все по-гъвкави и рефлексивни (процес на самоидентификация). Благодарение на развитието на технологията физическото разстояние не е определящо, така само идентичността в обществения и личния живот се пресича чрез различни, но свързани точки на взаимодействие / мрежи. Технологиите предоставят сцената за това взаимодействие, свързващо индивида поотделно или едновременно с публиката. Онлайн социалните мрежи представляват такива обекти на самостоятелно представяне за индивидите⁴⁰.

Технологията се променя непрекъснато, както и някои аспекти на социалното поведение, макар голяма част от това как се държат хората и моделите на властта в обществото да са непроменени, те се възползват от новите възможности. Отчасти поради засилване на връзките или просто усиление на експресията на отдавна съществуващите нужди и поведение, но и защото технологията е само инструмент за хора и институции, които се използва в услуга на собствените им приоритети, цели и програми.

Следвайки логиката на Е. Кастелс във „Възходът на мрежовото общество“, обществото създава и развива технологията, а тя, на свой ред, променя „живота“, социалните институции и структури, но наред с всичко това променя и самите индивиди. Човек има потребност от ценности и норми, които да ръководят неговите действия и чувства⁴¹. Според Ерих Фром, съществуват безсъзнателни ценности, които пряко мотивират личността. Има сблъсък между съзнателни и неефективни, от една страна, и несъзнателни и ефективни, от друга, което води до бъркотия вътре в личността. Ценно и добро е всичко, което допринася за по-широко разгръщане на същностните човешки способности и подпомага живота. Отрицателно или лошо е

⁴⁰ Стоицова, Т. *Символно – интерактивен подход на Джордж Мийд*. < <https://e-edu.nbu.bg/mod/resource/view.php?id=568080> >. 2013.

⁴¹ Кастелс, Е. 2004. *Информационната епоха. Икономика. Общество. Култура*. Том: I. Възходът на мрежовото общество. София: „ЛИК“.

всичко, което задушавя живота и парализира действеността на човека. Тези чувства и ценности определят и неговото поведение в социалните мрежи, както и в офлайн средата. Именно тези ценности и чувства създават потребност у индивида да търси одобрение от околните и признание за своето „Аз“ и своята личност⁴².

Интернет / онлайн социалните мрежи или само социалните мрежи са сайтове, които обединяват хората, за да говорят, да споделят идеи и интереси или да намерят нови приятели. Този вид сътрудничество и споделяне на данни често се обозначава като социални медии. Данах Бойд през 2007 година, дефинира социалните мрежи като: онлайн среда, в която хората създават самостоятелно описателен профил и след това създават връзки с други хора, които познават в сайта, създават мрежа от лични връзки. Участниците в социалните мрежи обикновено се идентифицират с истинските си имена и често включват фотографии; тяхната мрежа от връзки се показва като неразделна част от тяхното самостоятелно представяне. Индивидите споделят свои мисли и чувства, показват на останалите потребители своите страхове, слабости, силни страни и най-вече своите ценности като членове на същото това общество, в което живеят и те. Споделяйки снимки, свои мисли, творби, видео клипове, есета, музика, филми и книги, които харесват, дори харесвайки групи във Facebook, поствайки статус в Twitter, следейки даден канал в YouTube или създавайки блог или видео блог в YouTube всички тези дейности, колкото и да ни изглеждат лишени от дълбок смисъл или просто убиване на време в интернет, говорят много за нас като личности и за нашите ценности като човешки същества, живеещи с други себеподобни.

Интернет социалните мрежи са нов вид сцена с неограничени възможности за индивидите, оказваща влияние не само върху процеса на изграждане на личността, но и върху ценностите. Според Гофман, човек играе постоянно представление пред различни публики, целящо да внуши на публиката определено впечатление за него. Ако следваме логиката му, то тогава социалните мрежи ни предоставят възможност да „играем“ по-убедително. Тъй като липсва контакт лице в лице⁴³. Скрити зад монитора на компютъра можем да сме навсякъде по света; да подбираме и да споделяме точно определени снимки, показващи ни в светлината, в която искаме; да споделяме връзки или новини за останали потребители или имаме мнение по даден въпрос; показваме и публикуваме възмущението си от определена новина или харесваме популярна група, която може да не сме слушали никога, но се харесва от хора, чието одобрение искаме да получим или спомага за изграждането на образа, който искаме. В интернет социалните мрежи потребителите вярват на това, което се публикува, споделя и пише, защото това виждат или по-точно това им се показва. Там показваме най-доброто от себе си и скриваме слабите си страни.

Потребителите на социалните мрежи не са хомогенно мотивирани. Само защото двама души едновременно „участват“ в една и съща социална мрежа например, не означава, че те я използват по един и същи начин, по едни и същи причини или взаимодействат с платформата по същия начин. В действителност това, което те смятат за важно, може да се различава драстично и като резултат те най-вероятно ще се държат по различен начин, въпреки външните прилики. Например: докато някои са по-фокусирани върху употребата, свързана с работата, защото се интересуват от себе си, други могат да бъдат по-склонни да си осигурят социална подкрепа и да са по-заинтересовани да помагат на останалите. Разликата в поведението и използването им се дължи освен на целите на самите индивиди, така и на ценностите, които смятат за

⁴² Кастелс, Е. 2004. *Информационната епоха. Икономика. Общество. Култура*. Том: I. Възходът на мрежовото общество. София: „ЛИК“.

Фром, Е. 2005. *Човекът за самия себе си*. София: Захарий Стоянов.

⁴³ Стоицова, Т. 2007. *Лице в лице с медиите*. София: „Просвета“.

важни (ръководят действията им) и които искат да демонстрират пред своите „приятели“. За да разберем техните мотиви, първо трябва да разгледаме какво представляват самите ценности.

Ценностите определят какво индивидите намират за важно в ежедневието си и спомагат за оформянето на поведението им във всяка ситуация. В основата на човешкия живот са заложили различни потребности на човека, които са вродени или йерархически подредени. Според Ейбрахам Маслоу човек е мотивиран да постигне своите лични цели и точно това е значение и смисъл на неговия живот⁴⁴. Така ценностите често оказват силно влияние и върху отношението и поведението на индивида и служат като един личен компас.

Те са централна концепция в областта на социалните науки. За Емил Дюркем и Макс Вебер ценностите са от решаващо значение за обяснение на социалната и личната организация и промяна. Те се използват за характеризирание на общества и физически лица, не само за да се проследи промяната им с течение на времето, но и за да се обяснят мотивациите за отношението и поведението им.

Когато мислим за нашите ценности ние мислим за това, което е важно за нас в живота. Всеки от нас притежава множество ценности (успех, сигурност и др.) с различна степен на важност. Специфичната ценност може да бъде много важна за един, а за други да е без значение. Теорията на ценностите на Шварц идентифицира десет основни мотива, представени от десет вида ценности, при което се получава кръгов модел. Кръговата структура може да се обобщи в две основни направления: ценности за самоподобрене срещу себенадминаване и ценности насочени към промяна срещу за опазване на традицията. Тя определя шест основни функции, които са имплицитно описвани и разработвани от много теоретици: ценностите са вярвания, свързани неразривно с ефект; ценностите се отнасят до желаните цели, които мотивират действията; ценностите надхвърлят конкретни действия и ситуации; ценностите служат като стандарти или критерии, ръководещи избора или оценката на дейностите, политиките, хората и събитията; ценностите са подредени по важност една спрямо друга – тази йерархична функция ги разграничава от нормите и нагласите; относителното значение на множество ценности ръководи действието. Всяко отношение или поведение обикновено е от значение за повече от една ценност.

Социалните мрежи дават поле за изява, което в реалния свят не бихме имали, защото не би било подходящото време, място, или защото ни липсва смелост. Тези ограничения в дигиталния свят не съществуват, социалните мрежи ни дават възможност да покажем една малко по-искрена страна от своята личност. Това не означава, че икономическите ценности са изключени в социалните мрежи, напротив – те са сред едни от най-често демонстрираните.

Личните фотографии заедно с харесваните групи и споделяните връзки пораждаат множество дискусии. От една страна, чрез споделянето на снимки с приятели или семейството или връзки и статуси казващи колко държим и/или обичаме семейството си, децата си или показващи, че подкрепяме свободата, равенството или сме против войната демонстрираме редица ценности, които обществото винаги е смятало за „добро“. Но на другия край е мнението, че това е позорство и всичко е изкуствено, ако споделяме тези ценности и сме толкова добри хора защо го показваме и по-точно защо го демонстрираме в социалните мрежи, а не в реалния живот. От друга страна, в социалните мрежи има изобилие от фотографии на млади хора (и не само),

⁴⁴ Ейбрахам Маслоу създава популярната си теория за йерархията на потребностите. Той вярва, че потребностите от по-ниски нива са по-силни от тези от по-високи и, че всяка потребност от по – ниско ниво трябва да бъде сравнително добре задоволена, преди да се мине към задоволяване на потребност от по-високо ниво.

които демонстрират икономически ценности и фривно поведение, което се свързва с липса на нравственост и липса на каквито и да било семейни и етични ценности. Това поражда множество разгорещени дискусии, размяна на коментари, които прекращават добрия тон между потребителите. Социалните мрежи и липсата на взаимодействие и контакт лице в лице дават силата и свободата на индивидите да изкажат мнението си свободно и без страх, но под влияние на групата това може да излезе извън контрол и онлайн реалността.

В социалните мрежи подобно на офлайн средата, съществуват заплахи, но също така там хората са много по-склонни да помагат и подкрепят околните. Липсата на взаимодействие лице-в-лице и същевременно показност дава на потребителите смелост да изказват гласно своите мисли, да защитават това, което смятат за добро и да демонстрират религиозни ценности и да ги защитават. В социалните мрежи изобилства от подобни примери, например скорошните събития, изправящи терористи срещу невинни и християни срещу мюсюлмани, създавайки вълна от мнения, дискусии, споделяне на видео клипове, статии и много други, чрез които всеки не само изказва мнението си, но и демонстрира своите религиозни ценности, правото на свобода и справедливостта. Дори напредничави представители на различни религии споделят чрез социалните медии мнението си, че именно социалните мрежи могат да възродят и научат хората на религиозни ценности.

Литература

- Вебер, М. 1992. Социология на господството. Социология на религията. София: ИК „Критика и Хуманизъм“.
- Генов, Н. 2019. За социологията. София: „Изток – Запад“.
- Даскалов, Р. 2018. Социология на религията на Макс Вебер. София: „Рива“.
- Даскалов, Р. 2019. Въведение в социологията на Макс Вебер. София: „Изток – Запад“.
- Дулов, В. 2004. Социология на културата. Благоевград: Югозападен Университет – „Неофит Рилски“.
- Игълтън, Т. 2003. Идея за културата. София: ИК „Критика и Хуманизъм“.
- Кастелс, Е. 2004. Информационна епоха. Икономика. Общество. Култура. Том I. Възходът на мрежовото общество. София: „ЛИК“.
- Маркс, К., Енгелс, Ф. 1999. За религията. София: „Комунистическо дело“.
- Миленкова, В. 2010. Социални измерения на образованието. Благоевград: Югозападен Университет „Неофит Рилски“.
- Ротшилд, Н. 2003. Щастието да ни харесат, изкуството да преуспеем: правила на добрия тон през 21 век. София: „Изток – Запад“.
- Стефанов, И. 2002. Природа на културата. София: „Аскони – Издат“.
- Стоицова, Т. 2007. Лице в лице с медиите. София: „Просвета“.
- Фройд, З. 1994. Психология на религията. София: „Евразия“.
- Фром, Е. 2005. Човекът за самия себе си. София: Захарий Стоянов.

ДИАГНОСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ЭСТРАДНОЙ МУЗЫКИ

Елена Юсупова

Липецкий государственный педагогический

университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
lenya.yusupoff2016@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО НА ЕСТЕТИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ ЧРЕЗ СРЕДСТВАТА НА ЕСТРАДНАТА МУЗИКА

Елена Юсупова
Липецки държавен педагогически университет
„П.П. Семьонов-Тян-Шански“
lenya.yusupoff2016@yandex.ru

Резюме :

Проблема изучения эстрадной музыки занимает значительное место в музыкальной жизни молодежи. Это течение является социальной реальностью нашего времени. Аналитический подход к изучению эстрадной музыки позволяет осознать все его отрицательные и положительные стороны, выявить стилистические особенности и направления на примере творчества ярких представителей. Отбор музыкального материала должен соответствовать определённым критериям и возрастным особенностям школьников. Приоритетными должны стать направления, синтезирующие классические и фольклорные традиции разных народов. Через произведения в стилях арт-рок, симфо-рок, джаз-рок, фолк-рок школьники смогут приобщиться к джазу, народной и классической музыке. Негативные тенденции эстрадной музыки, связанные с проповедованием агрессии, насилия и смерти, должны стать предметом широкого обсуждения и дискуссии в школе. В этом мы видим один из плодотворных и эффективных путей духовного воспитания молодёжи.

Рок музыка оказывает значительное влияние на эстетическое воспитание подростков, которое имеет свою специфику, связанную с эстетическим восприятием, эстетическими чувствами, эстетическими суждениями и оценка, творческой деятельностью.

Проблема изучения диагностики эстетической воспитанности подростков средствами эстрадной музыки включало в себя цели и задачи изучения эстетической воспитанности подростков средствами эстрадной музыки; критерии (мотивация, информационность, образность, эмоциональность, осмысленность, символизация, креативность, рефлексивность) методики и уровни: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, подросток, эстрадная музыка, диагностика исследования.

Проблема изучения эстрадной музыки занимает значительное место в музыкальной жизни молодежи. Это течение является социальной реальностью нашего времени. В современных социально-экономических условиях продолжается активный процесс создания таких моделей вкусовых предпочтений подростков, которые, аккумулировав предыдущие достижения в области эстрадного искусства, были бы способны эффективно решать задачи сохранения духовно-нравственной компоненты. Такая постановка проблемы отвечает новой национальной доктрине образования Российской Федерации.

Актуальность данной проблемы обусловливается определённой деформацией всей системы аксиологических (ценностных) ориентиров в подростковой среде, где ещё не сформированы оценочные критерии, на которых формируются эстетические и нравственные идеалы.

Аналитический подход к изучению эстрадной музыки позволяет осознать все его отрицательные и положительные стороны, выявить стилистические особенности и направления на примере творчества ярких представителей. Отбор музыкального материала должен соответствовать определённым критериям и возрастным особенностям школьников. Приоритетными должны стать направления, синтезирующие классические и фольклорные традиции разных народов. Через произведения в стилях арт-рок, симфо-рок, джаз-рок, фольк-рок школьники смогут приобщиться к джазу, народной и классической музыке. Негативные тенденции эстрадной музыки, связанные с проповедованием агрессии, насилия и смерти, должны стать предметом широкого обсуждения и дискуссии в школе.

В связи с этим важным становится диагностика исследования эстетического воспитания подростков средствами эстрадной музыки, которая включает в себя критерии, показатели, методики и уровни.

Цель: определить критерии и уровни эстетической воспитанности средствами эстрадной музыки у подростков.

В докладе мы остановимся наиболее глубоко на вкусовых предпочтениях эстрадной музыки.

Теоретический анализ данного феномена был представлен в исследованиях А. Рыбникова, И. Юрьевой; педагогических деятелей В.Г. Бутенко, С.А. Кошмана, В.А. Якунина и других.

«Вкусовые предпочтения» – это общепринятые авторитетные суждения и личностный выбор произведений искусства [1, с. 89].

Под критерием мы подразумеваем свод характерных признаков, позволяющих установить связи между компонентами исследуемой нами системы. Однако надо помнить, что само понятие «критерий» в психолого-педагогической литературе многозначно и используется в разных значениях. Так, отмечает А.Ж. Овчинникова, что «для оценки количественно-качественных изменений в развитии личности этот термин употребляется в качестве меры, признака, достоверности или условия, при котором гипотеза соответствует наблюдению, эксперименту. Кроме того, критерий используется как совокупность признаков, условно приписываемых педагогическим явлениям в процессе обучения и воспитания» [2, с. 40].

В нашем случае, учитывая многозначность данного термина, мы рассматриваем критерий, прежде всего, как признак, характеризующий положительную динамику личностного развития подростка средствами эстрадной музыки. Его психологические механизмы (Б.М. Теплов, В.Г. Ражников) заключаются в соотносении субъективно-личностных норм предпочтений с общественно-значимыми нормами. Для определения вкусовых предпочтений видов музыкального эстрадного искусства использовались следующие *критерии*: 1) **мотивы и потребности** подростков в слушании эстрадной музыки; 2) **интересы к эстрадной музыке**; 3) **жанровые предпочтения**.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в общеобразовательных школах городов Москвы, Липецка, Ельца. Свой выбор мы остановили на подростках 8-9 классов, было исследовано 384 человека; детально обследованы 368 человек: 184 ЭГ (экспериментальная группа); 184 КГ.

С целью определения потребностей учащихся к виду искусства, удовлетворения духовных и жизненных потребностей был использован *метод анкетирования*. Подросткам была предложена анкета «Я и эстрадная музыка».

Анализ результатов данной анкеты показал, что 57,7% общего числа анкетированных подростков, предпочитают как российскую, так и зарубежную эстрадную музыку. Они называют своих любимых исполнителей, выделяют те выразительные признаки, которые их привлекают. 69,4% из общего числа

анкетированных подростков желают изучать современную эстрадную и рок-музыку. На вопрос анкеты: «Считаете ли вы, что образованный и культурный человек должен уметь разбираться в эстрадной музыке?» 53% респондентов давали развернутые ответы, свидетельствующие о том, что эта проблема занимает и волнует современных подростков. Они определяли её социальную значимость и влияние на их социальное развитие.

Таким образом наблюдается стремление подростков к изучению эстрадной музыки. Однако в силу неразвитости музыкального вкуса данный аспект требует особого внимания.

С целью определения уровней по второму критерию, связанному с интересами подростков к эстрадной музыке, была использована **беседа**. Учащимся предлагалось ответить на следующие вопросы: 1. Интересуетесь ли вы рок-музыкой, эстрадой? 2. Хотели бы вы изучать её направления на уроках музыки? 3. Какую музыку вы слушаете за пределами школы? 4. Хотели бы вы изучать достойные образцы эстрадной, рок-музыки и джаза на уроках музыки.

Анализ результатов исследования показал, что подростки городов Москвы, Липецка и Ельца проявляют интерес к эстрадной музыке и её жанрам в разной степени, в частности, интересуются рок-музыкой: 43,3% учащихся г. Москвы; 68% – г. Липецка, 50,6% г. Ельца.

Изучать её лучшие образцы на уроках изъявили желание 59,6% учащихся г. Москвы, 38% Липецка, 54,6% Ельца. Зарубежные рок-группы называли 66% учащихся Москвы, – 54% Липецка, 49,4% Ельца. Интерес к современной эстрадной музыке проявляют 63% респондента Москвы, 50% Липецка, 76% Ельца.

Современные эстрадные обработки народной и классической музыки интересуют подростков больше, чем их оригинальные образцы. В Москве 28% (ЭГ), 31% (КГ), в Липецке 32% (ЭГ), 36% (КГ) в Ельце 18% (ЭГ), 23% (КГ).

Жанровые предпочтения в рок-музыке у большинства респондентов следующие: «Звезда по имени Солнце», «Группа крови», «Мама анархия» (группа «Кино») – 69%; «Беспечный ангел», «Я свободен» (группа «Ария») – 59%; «Дождь», «Это все», «Что такое осень» (группа «ДДТ») – 68%; «Половинка», «Город» (группа «Танцы минус») – 73%; «Аривидерчи», «Искала», «Лондон» (Земфира) – 78%. Небольшая часть учащихся вспомнили о мюзикалах и рок-операх.

Анализ результатов исследования позволил выявить четыре уровня сформированности вкусовых предпочтений эстрадной музыки у подростков.

Высокий (50% в ЭГ и 53% в КГ) – наличие ярко выраженного стремления, потребности и интересов подростков к изучению эстрадной музыки, её различных жанров, её исполнителей и стилей.

Выше среднего (31% в ЭГ и 29% в КГ) – проявляется заинтересованность в изучении определённых музыкальных направлений и исполнителей и потребность в слушании их произведений выражена достаточно ярко эстрадная музыка занимает важное место в жизни школьника.

Средний (12% в ЭГ и 11% в КГ) – потребность и интерес подростков к эстрадной музыке проявляется не слишком ярко. Учащиеся называют только самые известные молодёжные группы.

Низкий (7% в ЭГ и 7% в КГ) – мотивы, потребности и интересы проявляются слабо. Место эстрадной музыки незначительно.

Таким образом, выявление критериев и уровней сформированности вкусовых предпочтений эстрадной музыки у подростков позволяет наметить пути формирования эстетического вкуса у подростков в процессе знакомства с её лучшими образцами.

Литература

1. Овчинникова А.Ж., А.Н. Нехлопочина, Взаимодействие видов искусства как фактор эстетического развития младших школьников. Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. 168 с.
2. Овчинникова А.Ж., Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников, М.: Наука, 1997. 105 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Галина Никифорова
Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского;
galinka.nikiforova.74@gmail.com

РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКОТО ВЪОБРАЖЕНИЕ НА МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ В ПРОЦЕСА НА ПРОЕКТНА ДЕЙНОСТ

Резюме:

Залогом прочности и стабильности существования любого государства всегда был высокий уровень развития науки, культуры Региональная культура с ее колоритом и фольклором, с веками складывающимися традициями сотрудничества и формирования межнациональных отношений выступает гарантом прочности и стабильности государства. Огромную роль в данном процессе играет творческое воображение личности.

Развитие творческого воображения младших школьников осуществляется на основе восприятия, чувств и мышления учащихся. Они играют роль системообразующего начала в процессе изучения регионального искусства.

Восприятие в творческом воображении связано с несколькими способами преобразования действительности в творческом воображении. К ним относятся: образование новых образов на основе агглютинации, аналогии, гиперболизации, типизации, аналогии. В процессе развития творческого воображения у младших школьников средствами регионального искусства важными являются выделенные Т. Рибо две основные операции – диссоциация и ассоциация.

Значительную роль в развитии творческого воображения играет проектная деятельность, которая включает следующие этапы: 1) погружение и конкретизация целей и задач проекта; 2) организация и планирование деятельности учащихся; 3) разработка основных разделов проекта; 4) реализация проекта и его презентация; 5) оценка результатов проектной деятельности.

С целью проверки эффективности использования проектной деятельности в развитии творческого воображения были выявлены следующие критерии: беглость, ассоциативность, гибкость, оригинальность и определены 4 уровня: низкий, (пассивный), средний (фрагментарно активный), выше среднего (активно исполнительский); высокий (активно творческий).

Ключевые слова: творческое воображение, развитие, младший школьник, проектная деятельность.

В современном, потерявшем ориентацию российском обществе, появилась необходимость по-новому взглянуть на национальные и общечеловеческие ценности как на духовно-нравственные ориентиры, указывающие направление развития общества и образования. Залогом прочности и стабильности существования любого государства всегда был высокий уровень развития науки и национальной культуры. Огромную роль в данном процессе играет творческое воображение личности.

Философско-эстетическое рассмотрение проблемы творческого воображения и его развития связано с тремя основными **тенденциями**.

Первая тенденция характеризуется созданием новых форм жизни: планет, неживых объектов, растений, животных, человека, отраженных в продуктах художественно-эстетического творчества. Она находит отражение в легендах, мифах, сказках, фантастических произведениях.

Вторая тенденция позволяет проникнуть в процессы изменения и преобразования личности, её потенциальных возможностей.

Третья тенденция направлена на разрушение старого и построение нового образа, что создаёт инновационные тенденции в искусстве.

С гносеологических позиций творческое воображение бакалавров рассматривается как самостоятельная способность интеллекта (И. Кант); в контексте структуры личности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.В. Зинченко, Л.П. Печко, А.Э. Симановский); как познавательный процесс (С.П. Баранов). В их исследованиях выделяются **четыре** основные **точки зрения**, определяющие воображение как: 1) психический процесс, направленный на создание неповторимых образов; 2) образ; 3) способность сознания синтезировать, творчески преобразовывать чувственный опыт; 4) определённая деятельность личности в образовательном процессе. Общим во всех определениях является определение воображения как процесса создания новых образов на основе предшествующего опыта. Нам близка третья точка зрения.

Психолого-педагогическое осмысление данного феномена получило освещение в работах Л.С. Выготского, Дж. Гилфорда, А.А. Мелик-Пашаева, А.Ж. Овчинниковой, Т. Рибо, Б.М. Теплова, Э.П. Торренса, и болгарских ученых: Здравки Лисийски, Теодора Попова, Лидии Цветановой-Чуруковой.

Развитие творческого воображения предполагает изменения в структуре личности воспитанников посредством анализаторной функции, представляющей собой один из основных видов деятельности больших полушарий мозга путём преобразования нервных возбуждений в ощущения [1].

Развитие воображения осуществляется на основе мотивации, восприятия, чувств и мышления учащихся.

Ведущий мотив развития творческого воображения – это мотив получения новых впечатлений. Другим существенным мотивом является неудовлетворенность какой-либо стороной актуальной действительности. Такая неудовлетворенность возникает в результате стремления к ясности и завершенности. Движимый этим мотивом младший школьник достраивает, перекодирует, схематизирует получаемую и не удовлетворяющую его учебную информацию. Третий мотив – «отклонения от реальности», т.е. стремление к созданию образов и идей, не похожих на наличные в данной ситуации. Под действием этого мотива могут рождаться оригинальные варианты решения творческих задач на уроках эстетического цикла, не имеющих однозначного. Четвертый мотив – это мотив получения новых впечатлений в творческой деятельности учащихся.

Восприятие в творческом воображении связано с несколькими способами преобразования действительности. К ним относятся: образование новых образов на основе агглютинации, аналогии, гиперболизации, типизации, аналогии [2]. В процессе развития творческого воображения у младших школьников важными являются выделенные Т. Рибо две основные операции – диссоциация и ассоциация [4].

Эмоции отражают глубину переживаний, активизируя творческое воображение, а также волевые процессы. Восторг и радость от удач, хороших результатов, любование продуктом своей деятельности служит также показателем творческой активности младшего школьника, у которого активность может находиться на высоком уровне, когда эмоции достигают предела и в это время происходит воплощение творческого замысла. Учитель должен организовать эмоциональную сторону восприятия объектов и их воплощение в творчестве. У младшего школьника эстетические эмоции и чувства могут быть не сформированы, что мешает их духовному развитию.

Мышление связано со знаково-символической деятельностью учащихся. Этот процесс А.Ж. Овчинникова рассматривает как «развернутую систему действий, связанных с разработкой знаков-символов, включающих обозначенное (смысл), обозначающее (вещь) и обозначателя (субъект постижения смыслов) [3, с. 119]. При их создании используют: 1) вербальные, то есть, художественные средства

изобразительности и выразительности объектов в искусстве (цвет, форма, линия, движение, звуки и т. д.); 2) ассоциативные (знаки Зодиака, орёл, сова, лев); 3) символические образы (Вивальди «Времена года»; Чюрлёнис «Зима» – симфония красок, звуков, ритмов); 4) создание образов с помощью метафор, аллегорий, олицетворений.

Символ как высшая форма знания предельно абстрактен и условен. По этой причине «графической формой» символа чаще всего выступают простейшие начертания (точка, линия) и геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник).

Основоположник символизма в русском искусстве Вячеслав Иванов утверждал, что Мироздание говорит с человеком на «языке намека и внушения», иначе – на языке символов, воспринимая которые человек постигает мир. Умение понимать и истолковывать символы и знаки – насущное условие выживания в окружающей среде – с древнейших времен признавалось одним из важнейших человеческих искусств. Большое значение символики в развитии воображения уделяли философы разных поколений Платон, Дионисий, средневековые схоластики, Павел Флоренский, Михаил Булгаков, Эрнст Кассирер, Карл Густав Юнг и др. Вячеслав Иванов понимал символ как объективную сущность, универсальный феномен, «кирпичик» мироздания.

Значительную роль в развитии творческого воображения играет *проектная деятельность*, которая включает следующие этапы: 1) погружение и конкретизация целей и задач проекта; 2) организация и планирование деятельности учащихся; 3) разработка основных разделов проекта; 4) реализация проекта и его презентация; 5) оценка результатов проектной деятельности.

Реализация проекта происходила в процессе знакомства с видами народно-прикладного искусства. После конкретизации целей проекта, начиналась реализация второго этапа организации и планирования деятельности учащихся при знакомстве с народными промыслами. Одна группа детей собирала материал о космогонической символики, отражающей их слияние с природой, с почитанием Высших (небесных) Сил, с Всеединством, гармонией во Вселенной. Понимания человека как части «макрокосма». Тоту Трисмегисту провозглашает принцип подобия (микрокосм – макрокосм), который подтверждается исследованиями в физике, медицине, биологии и т.д.

Вторая группа характеризовала символику народного искусства связанную с символами: цветок жизни, древо жизни. Эти символы представляют собой простые геометрические узоры, постоянно встречающиеся в природе, которые народное декоративно-прикладное искусство во всём своём многообразии вмещает в себя. Детям предлагалось найти эти узоры в разных видах прикладного искусства в росписях: а) по дереву (городецкая, хохломская, пермогорская) и металлу (жостовская), в вышивке, узорном ткачестве, кружевоплетении (вологодское, елецкое, киришское гжельской керамики..., глиняной игрушке (дымковская, филимоновская, каргопольская, добровская, романовская...); деревянном зодчестве. Третья группа подбирала символику, связанную с числом.

Например, число семь (солнце, земля, человек выстроены по закону подобия из семи типов энергий - символ их подобия можно рассмотреть на примере радуги, семь нот, семь дней недели, семь языков Бога...).

На дымковских, филимоновских и многих других глиняных игрушках часто встречается знак солнца – предмет особого поклонения наших предков. Волнистые линии между солнечными кругами, идущие сверху вниз, обозначают небесную влагу, т.е. дождь; чёрные точки – семена в земле. В связи с этим смысл орнамента очевиден – согретое солнцем и напоённое небесной влагой зерно прорастёт в земле и начнётся новая жизнь.

Цветок символизирует весну, ягода – лето, меандр – западню, волнистая линия – изобилие, пересечение горизонтальных и вертикальных отрезков (крест).

Далее младшим школьникам предлагается создать собственные орнаментальные мотивы народных росписей, которые по характерным признакам подразделяются на несколько основных групп: геометрический, растительный, зооморфный, каллиграфический, предметный, пейзажный, геральдический. Орнаментальные композиции должны иметь определенную ритмическую организацию. Ритм способствует восприятию и эстетической оценке изображения, усиливает коммуникативность искусства, упорядочивает элементы изображения.

С целью проверки эффективности использования проектной деятельности в развитии творческого воображения были выявлены следующие критерии: беглость, ассоциативность, гибкость, оригинальность и определены 4 уровня: низкий, (пассивный), средний (фрагментарно активный), выше среднего (активно исполнительский); высокий (активно творческий). Анализ результатов показал, что большинство детей находится на среднем уровне и выше среднего уровня развития воображения, у них наблюдается мотивация к изучению прикладного искусства, проявляется эмоциональность и интерес к использованию символики народного искусства.

Таким образом развитие воображения у младших школьников посредством использования символики орнамента оказывает влияние на все сферы деятельности ребенка.

Литература:

1. Выготский Л.С., Воображение и творчество в детском возрасте. М, 1991
2. Овчинникова А. Ж., С.П. Баранов, Знак и символ в искусстве.- В: Использование знаков и символов в понимании младшими школьниками художественного образ, М., 2003
3. Овчинникова А. Ж., Развитие творческого воображения у бакалавров средствами искусства.- В: Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве, Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина, 2018, с. 20-24
4. Рибо Т., Творческое воображение. Санкт-Петербург, Типография Эрих, 1901, с. 327

ПОЛЕЗНОСТ НА УТОПИИТЕ И АНТИУТОПИИТЕ: ТОМАС МОР И ДЖОРДЖ ОРУЭЛ?

Асен Балабанов

ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Политология, asen_balabanov@yahoo.de

USEFULNESS OF UTOPIA AND ANTI-UTOPIA: THOMAS MORE AND GEORGE ORWELL

Asen Balabanov

SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Politology, asen_balabanov@yahoo.de

Abstract: In the previous century, threat number one to humanity was the nuclear one, or in other words, we seemed doomed to go extinct, waging war on ourselves. According to many influential international organizations, in the 21st century climate change is the most serious global threat to the survival of human society. In other words, humankind is not only at war with itself now, but also with nature. However, winning, as Canadian astrophysicist Hubert Reeves states, would mean our end (Goodreads: 2019). Even though there are no better suggestions, many politicians and scientists would reject with indulgence and sneer any ecologically sustainable theory as a useless utopia, provided its application require substantial transformations in our way of life.

This paper is aiming to prove that the lightminded rejection of any conceptual project, without thinking of its possible merit, is counterproductive to political science. The world is constantly changing, and regardless of change being progressive, cyclical or regressive, a too conservative approach would inevitably lead to science being out of date. Contrariwise, it would be productive to try to maximize the benefits of any political theory, regardless of being considered utopia or dystopia. Using established scientific methods of the political theory, we could compare the proposed hypothesis with previously validated concepts; we could look for defects or advantages of the proposed hypothesis, respectively reject the wrongly proven and offer what is useful for practical realization. This approach has proved to be working, and it could be easily illustrated by the enormous influence that two fictional works once stigmatized as extremely unrealistic continue to produce, decades and centuries after being published. Influence not only on political science, but also on human civilization as a whole. The first one, the book „Utopia“ by Thomas More, drawing the ideal political structure, a paradise on earth, the second one „1984“ by George Orwell, a warning of the worst we are capable of - endless war and loss of the human face of our civilization.

One possible way out of the environmental crisis is the so-called "Venus Project" by Jacques Fresco, which, by removing our monetary system, ensuring equality for all and centralizing sustainable resource allocation, contains elements both of the ideal state of Thomas More, and George Orwell's anti-utopia. Only a profound political survey could reveal which elements would prevail and whether this project is useful enough for its practical realization to be tested.

Keywords: Utopia, ownership, manipulation, Orwell, climate change.

Що е утопия? На пръв поглед отговорът на този въпрос не би следвало да предизвика затруднение. Понятието е утвърден термин в политологичната наука, свикнали сме да го използваме до степен, в която често дори не се замисляме за неговото значение. И все пак, какво е утопия, и какво не е утопия? Според тълковния речник на Института за български език към БАН думата "утопия" идва от гръцки и означава „неосъществима мечта; фантазия, химера“ (ИБЕ-онлайн: 2019). Продължавайки да търсим пояснение от други източници онлайн, например българската страница на Уикипедия, откриваме че буквалният превод на значението на думата е „място, което не съществува, изобразяващо един желан, съвършен свят, който е различен от реално съществуващия“. (Уикипедия: 2019). По логическия метод на противоположностите, тогава място, което съществува, например връх Мусала, или по-общо казано, светът, който реално съществува, не е утопия. Но как знаем, че връх Мусала реално съществува днес, когато не сме на място да го видим и пипнем? Или как можем да твърдим със сигурност, че ще съществува утре, след 10, 15 или 50 години? Прав ли е например Джордж Оруел, спекулирайки, че реалността съществува само в човешкия ум и никъде другаде? (Goodreads: 2019a)?

Чисто философски погледнато, ако отнесем понятието утопия към бъдещи събития, независимо дали се отнася за политически, икономически предвиждания или метеорологични, всичко може да бъде квалифицирано като утопия. Базирано на утвърдени научни методи можем да предвидим с определен процент на точност, дали някакво събитие ще настъпи напред във времето или не. Като процентът на точност намалява с увеличаване на времевия хоризонт на прогнозата, до един момент, в който дори и най-строгия научен метод на най-точната наука не би дал по-сигурни резултати от чистото гадателство.

Ако се спрем на друг съществен елемент от тълкуването на понятието, този за съвършенството на описвания "свят", то при един по-задълбочен прочит например на Платоновата държава, неизбежно ще открием, че тя има своите несъвършенства. Кой богат владетел от онова време би искал да дели наследствената си власт с плебса или да притежава толкова, колкото и неговите поданици? Така неизбежно ще открием, че привидното "съвършенство" на всяка утопия всъщност зависи от перспективата, времевия хоризонт и множество други фактори, извън чисто практическата възможност за реализация. Нима гражданските права и свободи, с които разполага днес поне голямата част от човечеството, не биха се сторили неосъществима фантазия на илотите в древна Атина или на африканските роби векове по-късно? Да, на основание на преживяното, днес можем донякъде основателно да отричаме комунистическия идеал като нереализуема мечта, но дали щеше да е толкова научно да го правим през 60-те години на миналия век например, когато изглеждаше, че социалистическите икономики процъфтяват не по-малко от западните им съседи? Можем ли да твърдим със сигурност, че този идеал не може да бъде осъществен по друго време и други условия? Научно издържано ли е да класифицираме например Градът на битието на Фром като утопия, а Фукоямовата теория за финална форма на човешко управление като не-утопия? И въобще утопия или дистопия е представата за венец на човешкият прогрес под формата на неолибералното политическо устройство с присъщите му явни дефекти?! Нима не сме способни на нищо по-добро?

Изброявам всичко това, не за да отричам утвърдения термин "утопия", или неговата противоположност, дистопията, които имат своите безспорни достойнства при класифицирането на една или друга политологична теория. А за да покажа, че лекомисленото отхвърляне на който и да е идеен проект като химера, без да се разсъждава за неговите евентуални достойнства е контрапродуктивно за политическата наука. Светът се променя непрекъснато, и независимо дали промените са прогресивни, циклични или регресивни, един твърде консервативен подход би довел неизбежно до изоставането на теорията от практиката. Това важи с особена сила за теории, чието време още не е безвъзвратно отминало, или такива, които не са проверени реално на практика. Дори и да не приемаме прозрението на Оскар Уайлд, че прогресът всъщност е реализацията на утопии (Goodreads: 2019b), най-продуктивно би било да се опитаме да извлечем максималните ползи от всяка политическа теория, независимо дали е заклеймявана като утопия или дистопия. Защото всяко знание може да има своето ценно приложение на практика и именно това би следвало да е една от основните цели на политологичната наука. Използвайки научните методи на политологичната теория, бихме могли да сравним предложената хипотеза с вече утвърдени проверени концепции, бихме могли да търсим дефекти или предимства на предложеното, съответно да отхвърлим доказано погрешното и да предложим полезното за реализация на практика.

Този подход е доказано работещ и това може да бъде илюстрирано много лесно с огромното влияние, което десетки и стотици години след своето написване продължават да оказват не само върху политическата наука, а върху човешката

цивилизация като цяло, две творби, заклеявявани някога като крайно нереалистични. Едната рисуваща идеалното политическо устройство, рай на земята, другата отправяща предупреждение за най-лошото, на което сме способни - война без край и загуба на човечния облик на нашата цивилизация.

Въпреки че съвсем не е първият мислител, който създава утопичен по съществото си проект, Томас Мор вероятно е първият за когото се сещаме, когато споменем термина „утопия“. Освен че измисля понятието като име на въображаем остров-държава, Мор описва с най-подробни детайли общественото устройство на идеалната държава, с което слага началото на серия от теоретични модели, критикуващи настоящото политическо устройство и предлагащи драстични промени за реализация на практика, претендиращи да представляват „най-доброто и съвършеното политическо устройство“, или на утопизма като ново течение в политическата наука (Манов 2014: 59). Като ключов момент в това ново течение е централната роля на човека, като demiurge на собствената си съдба, в която „социално-политическото устройство на обществото е израз и резултат на разумната свободна воля на човека“ (Манов 2014). Така и Томас Мор, който е ревностен католик и безспорно е повлиян от християнските добродетели като скромността, смиреността и споделянето с ближния, не отдава изграждането на идеалната държава Утопия на божествено предопределение или намеса, а на делото на самите утопийци, базирано на болезнено натрупания им исторически опит и неудачи.

Тъй като Мор е екзекутиран далеч преди творбата му да стане популярна, до ден днешен в науката се води спор с какви мотиви е написана „Утопия“ и дали авторът наистина вярва, че обрисуваното от него общество е действително възможно или целта му е била чисто сатирична. Да, той не представя идеите си от първо лице единствено число, а чрез фигурата на Рафаел Хитлодей, с когото Томас Мор от книгата спори и не винаги се съгласява. Да, името на Хитлодей се превежда като говорител на безмислици, а и още куп други названия в книгата загатват за нереалност. В същото време не бива да забравяме, че Мор е безспорно повлиян от Платон, когото нарича още в началото на книгата свой „приятел“ (Мор 1516: 11), а Платон също излага своите идеи в диалози и отново използвайки трето лице като говорител. Разбира се Томас Мор вероятно е избрал този начин на писане освен това и за да се защити както от подигравки, а и от по-сериозно наказание за представянето на идеите си, които за времето си са твърде революционни и биха му създали врагове както сред светската власт, така и сред духовенството. Но това, което най-вече говори за сериозността на повествованието на Мор, е откровеният дух в който е написана книгата, както и нивото на старание и детайлност, в което авторът влиза, описвайки общественото устройство на остров Утопия. Ето защо аз лично не успях да открия каквито и да е съществени елементи на подигравка.

Както вече споменах, съществен елемент на утопичните творби е критиката на настоящия обществен ред и политическо устройство. Така и първата половина на „Утопия“ е посветена на размишления кои са най-големите беди за несъвършената държава – остров Англия, които следва да бъдат изкоренени, за да може да се върви по пътя към по-доброто политическо устройство. На първо място, но не и по значение, Томас Мор размишлява за несправедливите и несъобразни наказания, които се налагат в Англия за престъпления като кражбата. Тук Мор се обявява открито срещу смъртното наказание при кражба, а донякъде и като цяло, „защото нищо на този свят не струва толкова колкото един човешки живот“ (Мор 1516: 7). Ето защо и в наказателната система на острова Утопия, смъртното наказание се прилага в редки и донякъде изненадващи случаи, като например когато управниците му вземат еднолично решение за страната, без то да е обсъдено в нейните колективни органи (Мор 1516: 20). Така

чрез Хитлодей авторът изявява позиция на твърд противник на абсолютната монархия и апологет на демокрацията и парламентаризма.

Мор продължава своите размишления по отношение на несправедливите обществени условия в родината му, обявявайки държавата, или по точно липсата на такава, като основен виновник за тласкането на голяма част от престъпниците към извършването на кражби. Като основни проблеми са посочени монополизма на едрите земевладелци и животновъди, липсата на грижа за препитанието на войниците през мирно време, също така отсъствието на мерки или опити за превъзпитаването на провинилите се, и въобще липсата на държавно образование за широките маси на обществото. Спирайки се на икономическите проблеми на Англия, авторът като типично ренесансов мислител преоткрива идеите на класическите гръцки философи. Ключов момент в постройката на идеалната държава Утопия е осигуряването на равенство за всички нейни жители, с крайна цел за постигане на всеобщо щастие, което се припокрива напълно с Платоновото „поставяне на всички членове на общността в равноправни условия за постигането на всеобщото благо“ (Манов 2014: 171). Томас Мор, подобно на Платон, вижда като основна пречка за постигане на тази цел, натрупването на частната собственост и богатството, и особено техното неравномерно разпределение. Обмисляйки на младини да стане монах, Мор вероятно е повлиян в това си свое виждане и от католическите принципи на себеотрицанието, според което духовенството следва да даде обет за бедност и да се откаже от всичките си материални притежания. Чрез размишленията на Хитлодей, авторът заявява, че „колкото по-дълго съществува частна собственост и докато парите са стандарт едва ли не за всичко, нацията не може да бъде управлявана нито справедливо, нито честно, тъй като най-доброто пада в ръцете на лошите, нито народът може да живее щастливо, тъй като всичките блага ще са за малцина, а останалите ще са изложени на абсолютната бедност“ (Мор 1516: 15). Ето защо авторът, доразвивайки Платоновите идеи и на принципа на християнското себеотрицание, решава проблема за неравенството чрез пълно премахване на частната собственост и споделянето на всички налични ресурси по равно между утопийците, без оглед на пол, възраст или обществено положение. От всички заложени в „Утопия“ идеи, това всъщност може би се оказва най-влиятелната и най-оспорваната, преоткрита от Маркс в неговата утопия за безкласовото общество, нови нюанси на която откриваме в теорията за себеизразяване чрез притежание или неговото отричане на Ерих Фром, за да стигнем до екологичните утопии на наши дни, които също се застъпват за справедливото споделяне на всички земни ресурси между цялото човечество.

Утопийците постигат пълното равенство чрез премахването на парите и всякакви луксозни стоки, къщите им са еднакви, а стопаните им се сменят през десет години, всички работят - мъже, жени и управници, като продължителността на труда е регулирана от конституцията. Принципите на разпределянето на работата изискват никой да не е ангажиран с безполезен труд и да се „предостави достатъчно време на хората да се самоусъвършенстват, което според тях е в основата на човешкото щастие“ (Мор 1516: 22).

За да демонстрира още по-голямо презрение към парите и излишното трупане на богатство, Томас Мор обрисова Утопия като държава, в която златото символизира робството, а скъпоценните камъни са играчки за децата и се изхвърлят като безполезни след тяхното израстване. Така материалните ценности в идеалната държава вместо да са символ на успех и уважение, всъщност са обект на срам и подигравка, дори и за чужденците - гости на острова, които са свикнали да се кичат с тях.

Политическото устройство на остров Утопия бихме могли да оприличим на конституционна монархия, която се управлява от принц, чиято власт е доживотна, но

не и наследствена. Принцът се избира от парламента (съвета) и може да бъде свален от власт от народа, каквато възможност съществува и за всички останали управленски длъжности. Изборното право е всеобщо, като изглежда, че гласуват и жените, повечето управленски длъжности са с ограничен мандат в рамките на 1 година, като депутатите (сифогранди) например не могат да се преизбират, а министрите (транибори) могат.

Възможно ли е подобно обществено устройство, каквото Мор ни описва? От днешна гледна точка може да заявим, че докато част от основните принципи на неговата идеална държава като премахването на парите или материалното равенство си остават утопични и днес, то други отдавна са станали част от нашата реалност, особено в съвременна Европа. Тук бих посочил принципите на социалната държава като цяло, или осигуряването от държавата на достъпно всеобщо образование, здравеопазване и социални грижи. Отделно, трети обрисувани идеи, като постулатите за разделението на властите, равнопоставянето на половете, религиозната толерантност, правата на трудещите се дори са се превърнали в основни ценности стълбове на общеевропейската политика, която държавите членки на Европейския съюз провеждат. А поради осъзнаването на все по-задълбочаващите се проблеми с опазването на околната среда, грижата за пестенето и запазването на природните ресурси се превръща все повече в приоритет номер 1 в световната политическа парадигма на 21-и век.

Разбира се, влиянието на утопичната идеална държава на Томас Мор до наши дни не се дължи само на това, което е възприето като позитивно в последващите десетилетия и столетия. И това, което е реализирано на практика. А с много проблеми, които остават нерешени и въпросите, които продължават да предизвикват размисъл и до днес. Например, ако всички материални нужди на жителите на едно общество са осигурени, дали те биха изпаднали в леност или биха имали пълната свобода и воля да се самоусъвършенстват? Добре ли е всички да получават еднакво, да се обличат и да живеят по един и същ начин? Могат ли хората да бъдат свободни при всеобщ и постоянно присъстващи напътствия и контрол от страна на обществото и държавата?

Докато теоретиците на комунистическата идея прегръщат принципите на Мор и се опитват да ги реализират на практика в тяхната безкласова държава - утопия, то други мислители виждат в тях заплахата за човечеството и за упадък на цивилизацията. Например Джордж Оруел взема една част от утопичните идеи на Томас Мор и показва как при неправилното им прилагане те много бързо могат да преминат в антиутопични или с други думи мечтата за щастлив и лишен от грижи живот може да се превърне в най-ужасен кошмар.

Вече установихме, че една от причините за огромното влияние, което продължава да оказва „Утопия“ на Мор години след нейното написване, е че в определен смисъл тя не само е изпреварила времето си, но и донякъде предсказва бъдещето. Описвайки една уж реално съществуваща държава, авторът ни кара да се замислим дали тя би била възможна наистина, какво би било необходимо да се промени в съвременното ни устройство, за да може тази идея да се осъществи на практика.

По подобен начин завладява и книгата „1984“ на Оруел, която също описва едно възможно бъдеще, но под формата на предупреждение, разкриващо какво не трябва да се допуска да се случва с обществото, за да се предотврати превръщането на антиутопията в реалност. По времето, в което Джордж Оруел пише своята дистопия, светът се свързва от ужасите на Втората световна война, и макар че така наречената Студена война вече е в ход, все пак преобладаващата част от жителите и на Изток, и на Запад гледат позитивно и с надежда към предстоящото бъдеще. Повече или по-малко под мотото, „преживяхме този терор, нищо по-лошо не може да ни очаква“. Тук Оруел е сред малцината, които не затварят очи пред вече прозиращите извращения на тоталитаризма, нещо повече, той пророчески предвижда най-големите заплахы за

демократията не само за Съветския блок и неговите сателити, но и за привидно свободния Демократичен свят на запад. Защото ако „1984“ беше пророчество за човешкия упадък само в условията на диктаторски режим от съветски тип, тя никога нямаше да остави такъв огромен повсеместен отпечатък или нейното влияние щеше да отслабне най-късно след разпада на Източния блок и края на комунистическата заплаха за идеологическия му противник. Несъмнено четенето на книгата продължава да завладява и разтърсва толкова и до наши дни, защото помага да се открият недъзите на собственото ни време и устройство.

И така всъщност коя продължава да е най-голямата заплаха за демокрацията и до днес, заплаха, която Оруел също поставя, ако не на първо, то на едно от първите места в подредбата на своята дистопия? Много лесно бихме посочили тоталния контрол във всички сфери от страна на партията-държава, или всевиждащото и всезнаещото око на Големия брат, което изглежда способно да чете дори и нашите бунтарски мисли. От гледна точка на общество, което вече преживя своята 1984-та, ние можем да заявим, че дори и при най-могъщата и въоръжена до зъби идеология-държава, тоталният контрол е невъзможен, а истината рано или късно пробива и най-строгата цензура. В книгата на Оруел също така много от позитивните елементи на Утопията на Томас Мор придобиват съвсем нови, дистопични нюанси. Разпределението на ресурсите на централно ниво води до повсеместна оскъдица, еднаквите униформи са груби и неудобни, колективните дейности, от сутрешната гимнастика, през храненето в обществени трапезарии до груповите занимания през свободното време, всичко е подчинено на пропагандата и целите на партията. Това, което трябва да носи повече свобода, всъщност ни заробва все повече и повече. Но основната заплаха за човечеството не се крие във всичките тези старателно описани подробности на живота на Уинстън, „последният човек“ на историята на „1984“, а в размишленията му върху едно просто уравнение: $2+2=5$.

„Как да не вярвам на очите си? Две и две правят четири. Понякога, Уинстън. А понякога правят пет. Понякога правят три. Понякога правят и три, и четири, и пет наведнъж“ (Wikiquote 2019: 1984). Или иначе казано, това е реалната възможност за манипулиране на знанията и възприятията ни за всяко събитие или факт от човешката история до такава степен, в която започваме да се съмняваме сами в себе си. Огромното предизвикателство пред човека на бъдещето е да запази човешкото в себе си, хуманните ценности, които са се предавали от поколение на поколение. Способността на обществото да прави разлика между добро и зло, да поощрява първото, да порицава и наказва последното. Това има предвид Оруел и когато предупреждава, че „който контролира миналото, контролира бъдещето; който контролира настоящето, контролира миналото“ (Wikiquote 2019: 1984). Разбира се, Оруел не е първият мислител, който открива, че историята се пише от победителите. Но той е първият, който предупреждава за едно систематично преиначаване на истината с цел държане на масите в послушание и невъзможност за намиране на основа за справедливо обединяващо възмущение и бунт. В масовизацията на медиите авторът не вижда предимството на достъпната и всеобхватна информация, а заплаха за манипулация в името на икономически и/или властови интереси. Чрез превръщането им в четвърта власт, но със неизбежната им зависимост от рекламодатели (капитал) и власт (информатори и управници) „масмедиите са средство, което органите на държавната власт използват за легитимиране на властовото статукво“ (Пачкова 2009: 322). При това за пренаписването на историята не е непременно необходимо наличието на репресивен полицейски апарат, държавни органи, подчинени на партийна идеология или централна цензура. Достатъчно е обществото да е държано в ниско средно ниво на образование и/или да се разполага с достатъчен финансов ресурс за финансиране на медии.

Това, което Оруел може би пропуска да предвиди е и в каква степен ние сме готови да станем съучастници на властовите апарати. Например сами да предоставим дори и чувствителна информация за самите себе си, тогава когато става въпрос за виртуалния ни живот в днешните социални мрежи, психологически феномен за който предупреждава в „Бягство от свободата“ Ерих Фром. Днес фалшифицирането на ценностите на цивилизацията се открива във воденето на войни за природни ресурси под претекста за разпространяването на демокрация, или превземането на местното производство от глобални корпорации с увещания за крупни инвестиции и грижа за доходите на коренните жители. В съвременното информационно общество борбата с фалшивите новини е приоритет на всяко правителство, но не рядко правителствата са първоизточник на най-трайните и достоверни фалшиви новини, а обществото изолира и често дори затваря зад решетки, тези които дръзват да казват истината, съвсем в духа на Оруел.

И така, има ли полза от утопичните и антиутопични теории за политологията? Трябва ли науката да си поставя за цел да изследва нечий мечти и кошмари, дори и тогава когато не изглежда те да имат практическо приложение в обозримо бъдеще? Смятам, че на база на досега изложеното съвсем обосновано можем да отговорим на този въпрос утвърдително. Дори само задълбоченият политологичен анализ на това дали една идея е утопия или наука, превръща разглежданата теория в научно изследване, или просто в наука. Противно на някои твърдения човешката цивилизация се намира в перманентен процес на развитие, и също така се развиват отговорите на предизвикателствата, пред които тя се изправя непрекъснато. За да е в крак с времето и да е достойна да носи определението наука, политологията следва да е в състояние да открива и прави разлика между ползите и вредите на всяка една нова теория, която предвижда съществени обществени трансформации. През отминалия век заплахата номер едно е ядрената, човечеството изглежда обречено да се самоунищожи, водейки война само със себе си. Заплахата номер 1 на 21-век изглежда са климатичните промени, човечеството вече не е във война само със себе си, а и със заобикалящата го природа. А, както твърди канадският астрофизик Хюбърт Рийвс, спечелването на тази война би означавало и край на човешката цивилизация.

Съществува ли възможност за предотвратяване на тази перспектива? Един от пътищата за изход от екологичната криза е „Проектът Венера“ на Жак Фреско, който чрез премахването на паричните системи, осигуряването на равенство за всички и централизираното устойчиво разпределение на ресурси, съдържа в себе си елементи както на идеалната държава на Томас Мор, така и на антиутопията на Джордж Оруел. Само едно задълбочено политологично изследване би могло да открие кои от тях биха надделели и дали този проект е достатъчно полезен, че да се опитва неговата практическа реализация.

Литература

1. Goodreads 2019: Hubert Reeves, <https://www.goodreads.com/quotes/969867-nous-menons-une-guerre-contre-la-nature-si-nous-la>.
2. Goodreads 2019 a: Orwell 1984 “reality”, <https://www.goodreads.com/quotes/53467-reality-exists-in-the-human-mind-and-nowhere-else-not>
3. Goodreads 2019b: Oscar Wilde “utopia”, <https://www.goodreads.com/quotes/search?utf8=%E2%9C%93&q=oscar+wilde+utopia&commit=Search>.

4. Манов, Борис. Парадигми и доктрини в Европейската политическа мисъл. Теория и история на политологичната историография. УИ "Н. Рилски", Благоевград, 2014.
5. Мор 1516: Мор, Томас. Утопия, Партиздат София, 1970, [].
6. Мейсън 2016: Мейсън, Пол. Посткапитализмът. Пътеводител за нашето бъдеще. Издателство "Изток-Запад", 2016. [Mason 2016: Mason, Paul. Post Capitalism: A Guide to our Future. Izdatelstvo "Iztok-Zapad", 2016].
7. Пачкова, Петя. Политическа социология. УИ "Н. Рилски", Благоевград, 2009.
8. Речник на българския език онлайн 2019: [Rechnik na balgarskia ezik onlain 2019:<http://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D1%83%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F/>].
8. Wikiquote 2019: Оруел „1984“ [[https://bg.wikiquote.org/wiki/1984_\(%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0\)](https://bg.wikiquote.org/wiki/1984_(%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0))].
6. Уикипедия 2019: [Wikipedia 2019 <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F>].
5. Речник на българския език онлайн 2019: [<http://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D1%83%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F/>].
9. Wordpress 2015: [<https://transforminglifefenow.wordpress.com/2015/12/11/quotes/>].

HANDEDNESS AND DEVELOPMENTAL DISORDERS

Angeliki Oikonomopoulou
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, agoikonom@gmail.com

РЪКОСТ И НАРУШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО

Ангелики Икономопулу
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

Abstract: Present study aimed to investigate the issue of a possible relationship between handedness and the most common developmental disorders: Intellectual disability (ID), Autistic Spectrum Disorders (ASD), Developmental Dyslexia (DD), Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and Specific language impairment (SLI). The results revealed significant differences between the control group and each pathological group in handedness, suggesting an abnormal functional lateralization in all studied developmental disorders.

Keywords: lateralization; handedness; developmental disorders; significant differences; atypical hand preferences.

Introduction

Nowadays it has become increasingly clear that the development of cerebral lateralization in the human brain is due to the complex interactions of genetic and non-genetic factors (Corballis 2009) and many theories have been formulated in order to explain what determines cerebral lateralization and hand preference. And for over 150 years, many researchers have been trying to figure out correlation between handedness and brain lateralization. And now it is important to understand the relationship between handedness and functional brain asymmetries in people with neurodevelopmental disorders (ID, ASD, DD, Attention deficit/hyperactivity disorder ADHD and SLI).

The main purpose of this study is to examine the functional cerebral lateralization in children with different types of developmental disorders: ID, ASD, DD, ADHD and SLI. More precisely, the study tested whether these developmental disorders are related to atypical patterns of manual preference (a typically left-hemisphere function that is considered to be closely related to language and speech functions).

In this context, it is important that all handedness-related abnormalities described in literature have greater frequency in autistic population. Left-handedness and mixed-handedness (Bishop 1990; Cornish & McManus 1996; Soper et al. 1986; cited in Asenova 2018); weak, inconsistent or ambiguous handedness (Asenova 2018); and dissociation of hand preference and hand skills (McManus et al. 1992, cited in Asenova 2018). The research results have clearly shown a deviation from the typical pattern of hand preference in subjects with ASD. The view that this developmental disorder has a neurobiological origin and is caused by a brain or neurological dysfunction is currently accepted (Bonvillian, Gershoff, Seal, & Richards 2001; Cohen & Volkmar 1997, cited in Asenova 2018). One of the most popular hypothesis is that there is connection between ASD and cerebral lateralization.

An indication of possible brain damage is the acceptance of atypical hand preference and the accumulation of evidence for greater frequency of non-right-handedness among neuropathological populations. Both have initiated a systematic research of manual asymmetries among subjects with ASD (for a review see Asenova 2018).

Handedness studies on subjects with ID have been conducted systematically since the 70s. There is clear evidence for atypical hand preferences in ID. High incidence of non-right-handedness, including left-handedness and mixed-handedness, among the subjects with syndromic intellectual disability (S-ID) and non-syndromic intellectual disability (NS-ID) has been found by different researchers (Bishop 1990; Bunn, Simon, Welsh, Watson, & Elliott 2002).

The findings of brain imaging studies of SLI children have not concentrated on brain damage (Plante et al. 1991; Jernigan et al. 1991, cited in Asenova 2018). Instead the gross brain structure has been demonstrated to be remarkably normal (Jernigan et al. 1991, cited in Asenova 2018). It has been documented that SLI is related to abnormal asymmetries of the

peri-sylvian regions of the temporal lobes between the left and right hemispheres (Jernigan et al. 1991; Plante et al. 1991; cited in Asenova, 2018). Galaburda and Kemper (1979, cited in Asenova 2018) studied on autopsy of a 20 year- old man with severe reading disability and found neuronal migration anomalies.

Research efforts looking into the relationship between DD and hand preference have resulted in contradictory results (Rutter et al. 1970; Naidoo, 1972; Satz & Fletcher, 1987; all cited in Asenova 2018), leading Bishop (1990) to conduct a review of the literature and reanalyze the data from these investigations collectively in an effort to come to a conclusion about this relationship. Her review included 25 studies that were published from 1932 (Monroe 1932; cited in Asenova 2018) to 1987 (Felton et al. 1987; cited in Asenova 2018; Pennington & al. 1987; cited in Asenova 2018) and had established certain criteria for both diagnosis of dyslexia or "special reading difficulty", and for hand preference.

Examining findings from these studies Bishop concluded that the indications of connection between hand preference and dyslexia were weak and inconsistent. This concentration of analysis revealed a relatively high proportion of non-typical hand-preferences between dyslectics compared with the general population, but without this relationship being statistically significant. Eglinton and Annett (1994) re-examined the data from Bishop's 25 studies using a meta-analysis technique. The meta-analysis confirmed that there is a small but reliable steadily increasing frequency of non-typical hand preference among people who have dyslexia compared to their non-dyslexic readers.

Method

Hypothesis

Hypothesis: Comparing to the control group there is a higher frequency of left/mixed or inconsistent handedness in all studied groups with developmental disorders, suggesting an atypical hemispheric dominance for manual control.

Assessment of handedness

Handedness of children was assessed by a performance test including ten manual activities. This test has been repeatedly used by Asenova in her research on the relation "handedness-developmental disorders" (Asenova 2018). The test included the following activities: striking a match, throwing a ball, combing, taking an object, waving goodbye, zipping / unzipping, putting glasses in a spectacle, threading a needle, picking up a glass of water, unscrewing a lid. Each activity was scored as left = -1 and right = +1.

A Quotient of manual asymmetry (QMA) was calculated individually of each child, using the formula: $[(R - L) / (R + L)] \times 100$, where R is the number of actions performed with the right hand and L is the number of actions performed with the left hand. Children who scored between -70 and +70 were classified as mixed-handed, those who scored between +71 and +100 were classified as right-handed and those who scored between -71 and -100 were classified as left-handed. These points have been established by Dragovic (2004; cited in Asenova 2018) depending on statistical criteria.

In order to assess the consistency of hand preference, the handedness ability of each child was measured in two repeated sessions. The second testing session was done not earlier than 24 hours following the first. Handedness was determined as inconsistent when the participant showed a different type of hand preference in the first and second testing sessions and as consistent in cases with lack of such a change across the sessions.

Subjects

The control group (CG) consisted of 40 typically developing children; 22 boys and 18 girls, ranging from 8 to 14,5 years old (Mean age = 10,6 years, SD = 1,97). All controls were attended regular classes in primary and high schools from towns of northern and southern Greece (Patras, Andravida, Kilkis and Alexandroupoli). Specifically, 8 children of them

attended high school (4 in Kilkis, 4 in Alexandroupolis) and 32 children attended primary school (fifteen in Patras, seven in Kilkis, ten in Andravida).

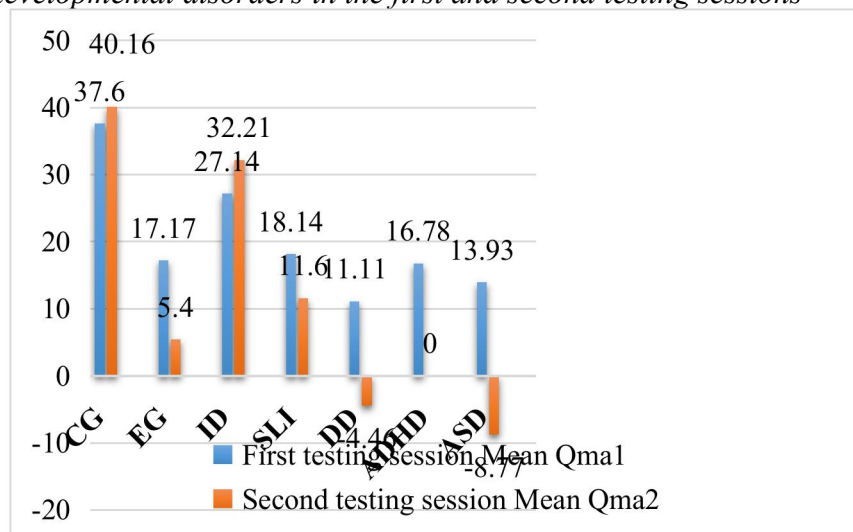
According to the information provided by their parents, class academic advisor and school psychologist, all had normal language and intellectual development and good academic skills. All children that were included in the study were Greek native speakers. Their participation was voluntary and with the consent of their parents and school institutions.

The experimental group (EG) consisted of 140 children with neurodevelopmental disorders ranging from 7 to 15 years old (Mean age = 10,91 years, SD = 2,11). All participants were pupils in regular and special schools from towns of northern and southern Greece (Egio, Patras, Andravida, Kilkis and Alexandroupoli).

Results

Between-group comparisons of the handedness

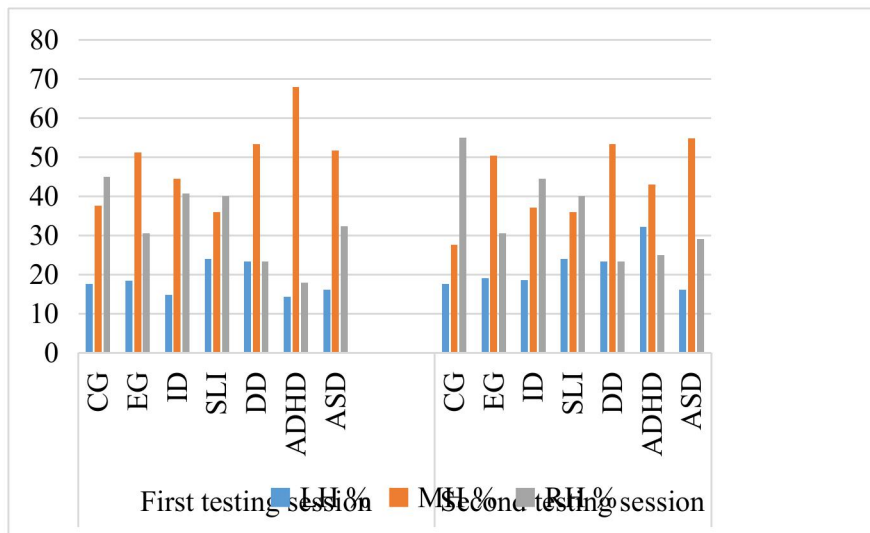
Fig. 1: Mean values of Qma (M) of the CG and the EG/subgroups with neurodevelopmental disorders in the first and second testing sessions



As shown (fig. 1), the CG demonstrated mixed handedness in the two testing sessions with similar degree of expression ($Qma_1 = 37,60$, $SD = 66,43$ in the first session and $Qma_2 = 40,16$, $SD = 67,08$ in the second session; $t_{39} = 0,402$, $p = 0,690$, Hedges' $g = 0,038$). The EG also demonstrated mixed handedness in the two testing sessions, but its degree of expression was significantly different in the two sessions ($Qma_1 = 17,17$, $SD = 66,10$ in the first session and $Qma_2 = 5,40$, $SD = 76,37$ in the second session; $t_{140} = 2,008$, $p = 0,047$, Hedges' $g = 0,164$).

Similar to the CG, the subgroup with ID, DD, ADHD, ASD also demonstrated mixed handedness in the two testing sessions.

Fig. 2. Distribution of participants in study groups according to the demonstrated type of handedness in first and second testing sessions



(Left-handedness – LH; Mixed-handedness – MH; Right-handedness – RH)

The results which were obtained revealed that a higher percentage of the CG exhibited right-handedness in comparison to the EG, and, in contrast, a higher percentage of the EG showed mixed-handedness in comparison to the CG (fig. 2).

The results obtained revealed that in the two testing sessions a higher percentage of the CG exhibited right-handedness in comparison to the subgroup with ID. In contrast, in the first testing session, a higher percentage of the subgroup with ID showed mixed-handedness in comparison to the CG.

Concerning the type of handedness, there were no significant differences between the CG and the subgroup with ID in the first testing session ($\chi^2_{[2]}=0,331$, $p=0,847$, Cramer's $V=0,070$) as well as in the second testing session ($\chi^2_{[2]}=0,831$, $p=0,660$, Cramer's $V=0,111$).

The results revealed that both groups (the control and the subgroup with SLI) exhibited a higher percentage of right-handedness. Concerning the type of handedness, there were no significant differences between the CG and the subgroup with SLI in the first ($\chi^2_{[2]}=0,424$, $p=0,809$, Cramer's $V=0,081$) and the second testing session ($\chi^2_{[2]}=1,389$, $p=0,499$, Cramer's $V=0,146$).

The results revealed that a higher percentage of the CG exhibited right-handedness in comparison to the subgroup with DD, and in contrast, a higher percentage of the subgroup with DD showed mixed-handedness in comparison to the CG in both testing sessions.

Concerning the type of handedness, there were no significant differences between the CG and the subgroup with DD in the first testing session ($\chi^2_{[2]}=3,515$, $p=0,172$, Cramer's $V=0,224$), but significant differences in the second testing session ($\chi^2_{[2]}=7,407$, $p=0,025$, Cramer's $V=0,325$).

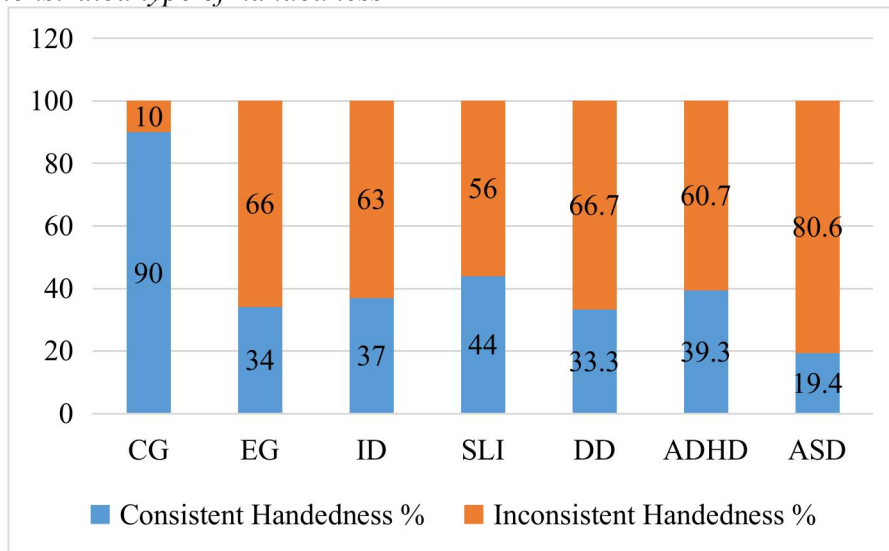
The obtained results revealed that a higher percentage of the CG exhibited right-handedness in comparison to the subgroup with ADHD, and, in contrast, a higher percentage of the subgroup with ADHD showed mixed-handedness in comparison to the CG.

Concerning the type of handedness, there were significant differences between the control and the subgroup with ADHD in the first ($\chi^2_{[2]}=6,728$, $p=0,035$, Cramer's $V=0,315$) and second ($\chi^2_{[2]}=6,125$, $p=0,047$, Cramer's $V=0,300$) testing sessions (fig. 2).

The results obtained revealed that a higher percentage of the CG exhibited right-handedness in comparison to the subgroup with ASD, and, in contrast, a higher percentage of the subgroup with ASD showed mixed-handedness in comparison to the CG.

Concerning the type of handedness, there were no significant differences between the CG and the subgroup with ASD in the first testing session ($\chi^2_{[2]} = 1,535$, $p = 0,464$, Cramer's $V = 0,147$). In contrast, there were significant differences between the two groups in the second testing session ($\chi^2_{[2]} = 6,027$, $p = 0,049$, Cramer's $V = 0,291$).

Fig. 3. Distribution of the participants in study groups according to the consistency of the demonstrated type of handedness



As shown (fig. 3) with respect to the consistency of handedness, the comparison between the groups (CG and EG) found significant differences. Only 10,00% of the CG in contrast to 66,00% in the EG demonstrated different type of handedness during testing sessions ($\chi^2_{[1]} = 39,230$, $p < 0,000$, $\phi = 0,466$).

Only 10,0% of the CG in contrast to 63,0% in the subgroup with ID ($p < 0,000$), 56,0% in the subgroup with SLI ($p < 0,000$), 66,7% of the subgroup with DD ($p < 0,000$), 60,7% in the subgroup with ADHD ($p < 0,000$) and 80,60 % in the subgroup with ASD ($p < 0,000$) demonstrated different type of handedness during testing sessions.

Discussion

Nowadays it is well-known that hemispheric lateralization is a fundamental principle in the functional organization of the human brain. Lately, an assumption, that is a target of comprehensive studies and debates, is that the development and establishment of an atypical pattern of asymmetry and interaction between the two hemispheres could cause some form of cognitive dysfunction (Asenova 2018).

The present study is a further attempt to increase our knowledge about the relationship between atypical lateralization of the cerebral functions and neurodevelopmental disorders. It was designed with the aim to examine the functional cerebral lateralization in children with one of the four most commonly diagnosed childhood disorders: ID, ASD, DD, ADHD and SLI, which were considered to be linked with an atypical laterality.

The results revealed significant differences between the control group and each pathological group in handedness, suggesting an abnormal functional lateralization in all studied developmental disorders.

Therefore, the study's hypothesis that stated significantly higher frequency of left/mixed or inconsistent handedness, respectively, in all studied groups with developmental disorders, found strong empirical support.

References

Asenova, Ivanka. Brain Lateralization and developmental disorders. A New Approach to Unified Research. London. Routledge, 2018.

Bishop, Dorothy Vera Margaret. Handedness and developmental disorder. Oxford, Blackwell, 1990.

Bonvillian, John, Gershoff, Elizabeth Thompson, Seal, Brenda, Richards, Herbert. Hand preferences in sign-learning students with autistic disorder. *Laterality*, 6-3, 2001, 261-281.

Bunn, Lindsay, Simon, Dominic, Welsh, Timothy, Watson, Chris, Elliott, Digby. Speech production errors in adults with and without Down syndrome following verbal written and pictorial cues. *Dev. Neuropsychol.*, 21-2, 2002, 157-172.

Cohen, Donald, Volkmar, Fred. Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, 1997.

Corballis, Michael. The evolution and genetics of cerebral asymmetry. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.*, 361, 2009, 867-879.

Eglinton, Elizabeth, Annett, Marian. Handedness and dyslexia: A meta-analysis. *Percept. Mot. Skills*, 79-3, 1994, 1611-1616.

Levy, Jerre. Possible basis of evolution of lateral specialization of the human brain, *Nature*, 224, 1969, 614-615.

THE RELATION BETWEEN SOME PERSONALITY TRAITS AND TEACHERS' PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

Nasi Konstantina
SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad
Psychology, kostadina_ns@hotmail.com

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ НЯКОИ ЛИЧНОСТНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАТА УСТОЙЧИВОСТ НА УЧИТЕЛИТЕ

Константина Наси
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, kostadina_ns@hotmail.com

Abstract: In order for teaching profession to be characterized as successful and for the teacher to have the prospect of improving over the years, the teaching profession has always required educators to possess high resilience. The most crucial factor in each educational system is the personality of the teachers and the level of their resilience, because they daily interact, contact and communicate with the students and at the end of the day share a big part of the responsibility for either the success or the failure regarding students' progress. Studying personality is one of the fields of psychology, which considers a human being to be a complete and complex unit. Consequently, each teacher is unique in many ways and has his/her own unique personality. However, although children's resilience has been extensively studied and by many different scientific fields, research on teachers' resilience still remains limited. This article studies the personality profile and the resilience of teachers. More specifically, it attempts to investigate which personality dimension and which level of psychological resilience appear in teachers of both general and special education and, finally, whether there is a relationship between personality and resilience levels. The necessity of investigating this topic lies in the fact that teachers act as role models for students.

Key-words: teacher, personality, resilience, relationship.

Introduction

Teaching is an emotionally, physically and mentally demanding job. Long hours of working time, behavioral disorders of children / teenagers and lack of support from educational leadership, lead both primary and secondary school teachers in losing their enthusiasm for their profession, and often teaching process is considered to be something tedious and extremely stressful. The contemporary field of teaching is constantly changing with ongoing government policy reforms, increasing more and more the professional responsibilities of teachers.

All the factors mentioned above, contribute to raising their workload on an emotional level and burdening their work by turning the teaching process into a particularly difficult and demanding job. In order to cope with all the challenges of everyday life, not only those that concern their workplace but also those related to their personal lives, teachers must be resilient. Resilience is a feature that the teaching staff should acquire, in order to respond successfully to their work. In addition to resilience, teachers should also have plenty of other features, since the role of a teacher's reality nowadays is multidimensional.

Resilience along with other personality characteristics should coexist so that they can do their utmost to enable the teachers to respond to the difficult task that is required of them, which is the education of young people. In order to do this the right way, he/she must at first be able to cope with the difficulties and then overcome them, in order to accompany the

student in the "journey" they are about to begin. The journey is that of knowledge and education.

The concept of personality is perhaps the only and unchanging pattern of behavior, thoughts and emotions that occur to individuals. It gives every person their uniqueness and diversity compared to others. It refers to the particular tendencies of individuals that allow them to behave, think and feel in their own unique way. The personality traits can be recognized by the actions and behavior of the person in many situations in his life. Generally, the attitude of the person in a particular situation rather than his personality is more apparent to those around them. It is easier for someone to interpret a person's behavior in a situation than to interpret the whole spectrum of his personality. All this suggests that there is a relationship between personality and behavior (Hogan & Holland, 2003).

Conceptual definition of personality

Education is the means to achieve the goals of society and to create values, standards, skills and knowledge. However, the teacher's personality and the level of their psychological resilience have the most decisive part to play in this educational system as they come into daily contact and communication with the student and are the ones who have the greatest responsibility for either the success or the failure of the students' progress. Personality is one of the branches of psychology research, which considers each human being to be a complete and complex unit. Each teacher is unique in many ways and has his/her own unique personality. Teachers may differ in the way they teach, the methods they use, but also in their personality.

Personality is a concept that is widely used in the psychology field, but it is at the same time a particularly tricky. Several definitions have been given from time to time to clarify its meaning. Eysenck (1985) mentions a personality definition that states a logical consistency in it: Personality is the relatively stable and lasting organization of character, temperament, intellect and physiology, which determines the unique way in which the person adapts to their environment (Isaacs, 2003). Personality should be understood as a "psychological unity that is formed during a person's relationships with other people and as a result of their activity" (Levitin, 1998: 125). "Personality represents those characteristics of an individual that explain the stable types of emotion, thoughts and behavior" (Pervin & John, 2001). Stability is a cornerstone for examining a person's thoughts, feelings and obvious behaviors.

Five Factor Model of Personality

Over the past 30 years intensive research has been done in the field of personality and it concludes that the adult personality can be described through five key factors, known as the Five-Factor Model or Big Five Model. Although this model has received strong criticism, it is the predominant personality model and proves that a major development in the field of personality theories has been achieved. According to this, personality can be described by the five following factors: Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness and Neuroticism. Each factor consists of a group of more specific features related to each other (McCrae & Costa, 1987).

The five factors that build the particular model and its traits are summarized below (Goldberg, 1990):

1. *Openness*: This factor refers to searching and evaluating experiences. People who are open are usually inquiring and interested in new views. People who score high in the openness factor have a general appreciation for art, emotion, adventure, unusual ideas and imagination. People with low grades in it tend to have more conventional, traditional interests. They prefer the simple, the direct and the obvious.

2. *Conscientiousness*: Conscientiousness assesses the degree of organization, stability and mobilization of a person towards a goal. People with a high degree of this factor have features of credibility, diligence, discipline and ambition. People who score low in conscientiousness tend to be more relaxed, less target-oriented, and not driven by success.

3. *Extraversion*: Extraversion is related to the amount and intensity of interpersonal relationships. People with a high degree of extraversion are social, energetic, and active. Those who score low in this factor, the introverted, are more cautious and less talkative when they are with other people.

4. *Agreeableness*: It is a personal dimension and refers to the kind of interpersonal relationships the individual prefers, from sympathy to competition. In other words, it reflects the individual differences in cooperation and social harmony. People who perform high in this factor tend to believe that most people are honest and trustworthy comparing to the skeptical and competing attitude towards others that describes those who have a low score on this factor.

5. *Neuroticism*: Evaluates adaptation as opposed to emotional instability. It determines the tendency of people to depression, utopian ideas, and irresistible cravings (Pervin & John, 2001). Those who have a high performance in neuroticism are emotionally reactive and vulnerable to stress, have a sense of lack of satisfaction for life's achievements leading to an increase in a person's chances of falling into clinical depression. Conversely, people who score low in this factor are more mentally stable and less irritable to anxiety.

The personality of teacher

Each teacher is unique in many ways and has his own unique personality. Teachers differ in terms of how students are educated, the way of teaching they choose to follow, but also each one's personality. A teacher is considered to be good and doing their job properly, when their students achieve their educational goals.

A teacher must possess various emotional features, such as love for children, love for their work and positive relationships with their students. Noddings (2003) reports that the teacher's mood spreads and affects the whole classroom. When a teacher is happy he/she affects the atmosphere prevailing in the classroom and his/her students as well.

In addition, some key features a teacher must have in order to be considered effective, are the caring and interest for their students (to listen and understand them), to have empathy. Also, a teacher should be fair and impartial towards all students, but also to respect them. Interaction with students, promoting enthusiasm and motivating them to learn are very significant features as well (Stronge, 2007). Finally, a teacher has to employ their sensitivity so that they can identify the problems of a child, have democratic values and ethos, patience, perseverance and perform their teaching work with passion.

According to the above, a teacher should be presented to the students as the ideal model and managing to highlight their positive characteristics, enabling students to identify and acquire some of those characteristics.

The modern teacher does not only assume the role of transmitting knowledge to the students, but also assumes various roles, such as counseling, cooperative, promoting role (Pappas, 1995: 262-267, Kossivaki, 1997: 263-264). These roles are the result of a complex society that has a serious impact on students, who experience and cope with increasingly difficult socio-economic conditions. So a teacher must continually discover ways to stand by the students, encourage them to develop their interests, advise them on every problem, and find them ways to deal with it. However, in order to do so, the student and the teacher have to develop a relationship of trust between them.

The teacher must develop the same relationship with every student, be impartial and non-discriminatory, accept the diversity of the class, and ensure the best development of all students, as possible discriminations towards particular students may affect their still unformed personality. Generally, the teacher's work in a constantly evolving society is quite difficult, with increasing demands and the internet having entered the field of education as a necessary tool for the educational process. Undoubtedly, the roles of modern educators are so many that they are likely to become disoriented and lose their pedagogical role in this polymorphic pedagogical system. For this reason, the teacher needs to have qualitative characteristics that relate to their personality and professional status.

Definition of resilience

According to Masten (1994), mental resilience is a set of characteristics that quickly develop motives for adaptation, despite all the difficulties and adversities caused by difficult conditions. The term "resilience" in psychology refers to a person's tendency to successfully deal with stress and adversity (Patterson & Kelleher, 2005). When someone experiences anxiety or an adversity or trauma, they will feel anger, sadness and pain at the same time, but they will be able to work physically and psychologically (Bonanno & Mancini, 2008). Having supportive relationships inside and outside the family is a key element of being resilient.

Resilience is best known as a process and not as a characteristic of a person (Masten, 1994; Patterson & Kelleher, 2005). Although some individuals seem to have an inherent predisposition that contributes to the development of resilience, for example to be outgoing and social, most of the characteristics associated with resilience can be the product of the learning process (Higgins, 1994 in Henderson & Milstein, 2008). People with resilience and well-being effectively treat pressure, maintain their target and intensity and remain optimistic and persistent, even under adversity, they also recover quickly from the hardships and effectively balance work and personal life (Edward, Welch & Chater, 2009).

Resilience and teachers

Psychological resilience and its relationship with education are closely linked as the education sector is very important in promoting resilience. Teachers, through their attitude and behavior, can help shaping well-being students who are distinguished by elements of resilience.

The characteristics of resilient individuals include resistance to the negative effect, personal strength (confidence that they can affect the future positively), self-esteem, established sense of their selves, internal control center, sense of humor, optimism, stress-management strategies, values, belief, bravery and problem solving skills (Cooper et al., 2004).

For teachers to be effective and a source of psychological resilience, they should work in a functional and effective environment. However, the conditions teachers have to work under, are an inhibitory factor of resilience. On the one hand, the external (environmental) factors and on the other hand the factors related to the functioning of school, inhibit the process of development of resilience. As far as the first category of factors is concerned, there is a continuing increase in expectations, with technology and applications penetrating school and education. This results in continuously creating new requirements and knowledge, with which the teacher has to respond to the new pioneering needs. It is also noted that the presence of new technologies in education is not accompanied by the necessary changes in the curricula, in order to have the right expectations (Chatzichristou, 2008: 67).

Another inhibiting factor is that the profession of teachers is strongly criticized and considered inferior to others in society. It is considered that the profession of the teacher can be exercised by anybody, it is demonstrate it with disdain and classify it in the lowest position

professions (Chatzichristou, 2008). The inhibitory factors affecting the functioning and the structure of school vary. Teachers in their majority are older and as a result that they do not have the same mood for work, are more vulnerable and tired at work, and most importantly there is a generation gap between them and students and there is no proper consultation or communication. In addition to this, older teachers insist on traditional ways of teaching and they are not quite willing to try anything "new or different".

In general, we could conclude that workload, emotionally demanding situations, the high number of students per class, unsatisfactory working conditions, pressure to increase grades, inappropriate student behaviors, students from different socio-economic backgrounds and different nationalities, abundance of the curriculum and the lack of time are factors that not only do not help to develop psychological resilience, but also cultivate the stress development (Beltman, Mansfield & Price 2011, Kelchtermans, Ballet & Piot 2009, Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013, Gu & Day, 2007).

Conclusion

Mental resilience is important for all teachers regardless their years of service, as it allows them to better adapt to ever-changing learning conditions (Howard & Johnson, 2004, Gu & Day, 2007). A resilient and well-being teacher will be able to transfer the corresponding knowledge, skills and attitudes to his/her students, enhancing their perceptual ability and sharpening their judgment (Gu & Day, 2007, Kapsalis, 2007). In addition, a resilient teacher will be able to intervene whenever necessary in order to help students cope with problems that concern them, by bringing them in the right direction and development and helping them to build strong personalities (Cefai & Cavioni, 2014, Luthar & Cicchetti, 2000). Children with strong personality and mental resilience have features such as social competence, problem solving skills, critical consciousness, autonomy, and sense of purpose. These characteristics allow children to have social skills and create positive relationships with adults and their peers, and to be able to interact with their family, school and community in an effective way (Cefai & Cavioni, 2014).

By approaching the issue holistically, the result of the psychological resilience of teachers is the creation of school classes with mental resilience. According to Doll, Zucker and Brehm (2009), such classes have high academic achievements and self-identification, behavior self-control, positive relationships between the teacher and the students but also between students themselves and effective collaboration between school and family. Teachers can better cope with the day-to-day activities of school and increase the satisfaction they get from their work, when a collegiate framework is built in school and spiritual stimulation and reinforcement is provided. This results to the development of positive social relations at a school level, the creation of clear boundaries between both teachers and students and among teachers as well, and to the learning of social skills that will contribute to this goal (Henderson & Milstein, 2008).

References

- Beltman, S., Mansfield, C. F., Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6(3): 185–207.
- Bonanno, A. G., & Mancini, D. A. (2008). Resilience in the face of potential trauma. *Journal of the American Academy*, 121, 369-375.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014) *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.
- Chatzichristou Ch., (Ed.) (2008) *Supporting children at risk situations*. Athens: Typothitw - Gewrgios Dardanos Publications.

- Cooper, N., Estes, C.A., & Allen, L. (2004). *Bouncing back: How to develop resiliency through outcome-based recreation programs*. Parks and Recreation, 28–35.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *School classes that promote resilience. How to create a favorable environment for learning*. Scientific Edition: Ch. Chatzichristou. Translation: Evangelia Theocharaki. Athens: Typothitw Publications.
- Edward, K. L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 587–595.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York, NY: Springer.
- Goldberg, L.R. (1990). *An alternative description of personality: the big-five factor structure*, J. Pers. Soc. Psychol., vol. 59, pp. 1216-1229.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Schools that promote resilience*. Ed. Ch. Chatzichristou. Transl. B. Vassara. Athens: Typothitw Publications.
- Hogan J., Holland B. (2003). *Using theory to evaluate personality and job performance relations: A socioanalytic perspective*. J Appl Psychol. 2003, 88(1):100–112.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*. 7(1), 399-420.
- Isaacs, A. J., (2003). *An investigation of the attributes of school principals in relation to resilience and leadership practices*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University. Retrieved on December 15, 2011 by Web: http://etd.lib.fsu.edu/theses_1/available/etd09212003-212500/unrestricted/Dissertation_Isaacs_full.pdf
- Kapsalis, A. (2007). *Educational psychology*. Thessaloniki: Kyriakidis Bros-Publications.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009), *Surviving Diversity in Times of Performativity: Understanding Teachers' Emotional Experience of Change*, In Schutz, A, P. & Zembylas, M. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp.215-232). New York.
- Kossivaki, F. (1997). *Critical communication teaching*. Athens: Gutenberg Publications.
- Levitin, K. (1998). *The formation of personality, psychology of activity*. (pp. 123-126). Athens, Sychroni Epochi- Ellinika Grammata Publications.
- Luthar, S., Cicchetti, D.(2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). *Validation of the Five- Factor Model of Personality Across Instruments and Observes*, Journal of Personality and Social Psychology, 88, 547- 561.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Pappas, A.E. (1995). *Contemporary theory and practice of education*. Athens, Delphi Publications .
- Patterson LJ and Kelleher P (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pervin, L.A., & John, O. (2001). *Theory of Personality: From daily observation to systematic theories* (A. Alexandropoulou & E. Daskalopoulou, Translation.). In Z. Bella (Ed.), *Personality Theories. Research and Applications* (pp. 33-65) Athens: Typothitw Publications .
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2nd ed). Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

BRAIN LATERALIZATION AND EMOTIONAL PROCESSING

Alexandra Kourti, Maria Kourti
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, alexkour1@hotmail.com,
pre11093maria@gmail.com

МОЗЪЧНА ЛАТЕРАЛИЗАЦИЯ И ЕМОЦИОНАЛНО ПРОЦЕСИРАНЕ

Александра Курти, Мария Курти
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, alexkour1@hotmail.com,
pre11093maria@gmail.com

Abstract: This article reviews the classical and modern concepts concerning brain lateralization and its significance for the emotional processing. The three major hypotheses regarding the cerebral lateralization of emotion are discussed: the right-hemisphere hypothesis (RHH), the valence hypothesis, and the approach-withdrawal hypothesis. The right-hemisphere hypothesis states that the right hemisphere dominates in processing emotion. The valence hypothesis states that the left hemisphere dominates in processing of positive emotions and the right hemisphere dominates in processing of negative emotions. The approach-withdrawal hypothesis states a dominant role for the right hemisphere in emotions that elicit withdrawal behaviors and a dominant role for the left hemisphere in emotions that elicit approach behaviors. Different methods have supported all three hypotheses. New perspectives for the study of the hemispheric as

Keywords: brain asymmetry, brain lateralization, emotional processing.

Introduction

How the human brain creates emotions is an issue that continues to puzzle the scientists. In recent decades, mainly thanks to the introduction in affective neuroscience of brain imaging techniques, researchers are almost poised to answer many aspects of this question (Lindquist et al. 2012: 121). Indeed, nowadays it is well-known that emotions represent a complex function including three main abilities: to experience emotions, to identify the emotions of other people, and to express emotions. All these abilities depend on the functional integrity of a widespread neural system, comprising subcortical and cortical structures of the human brain (Daum, Markowitsch, & Vanderkerckhove 2009: 112).

Emotions are primarily represented in the structures of the limbic system, but the cerebrum also actively participates in recognizing and responding of emotions. Despite the new insights provided by studies using different research methods, however, the exact role of cortical asymmetries in the emotional processing remains unclear (Alves, Fukusima, Aznar-Casanova 2008: 63).

In fact, for nearly four decades, may be the most debated aspect of the question regarding the brain organization of the processing of emotion has been the lateralization of these processes between the left and the right hemispheres.

Currently, three major theories regarding the cerebral lateralization of emotion have received considerable attention: the right-hemisphere hypothesis, the valence hypothesis, and the approach-withdrawal hypothesis, every one of which have found empirical support.

The purpose of this paper is to present these three hypotheses which propose a hemispheric asymmetry in the processing of emotion.

The first of these is the right-hemisphere hypothesis. It originates from the oldest theory of brain asymmetry according to which the left hemisphere controls cognitive processes, whereas the right hemisphere controls the processing of emotion (Alves, Fukusima and Aznar-Casanova 2008: 63). According to the right hemisphere hypothesis, right hemisphere structures are preferentially involved in emotional perception, expression, and experience, particularly in processing of nonverbal components of affects. It was found that right amygdala followed by right hemispheric cortical circuits perform the detection of emotionally significant stimuli such as emotional facial expressions (see Eimer, Holmes, & McGlone 2003: 97). Moreover, it has been proposed that the anterior right hemispheric areas are involved in the expression of emotions and posterior areas are involved in the perception of emotionally salient information. Also, it was found that right hemisphere dominates in the rapid perceptual analysis of facial expressions and affective voice intonations.

The valence hypothesis was proposed by Davidson (Davidson 1979: 202-203). According to this hypothesis, the left hemisphere structures are specialized in processing positive emotions, and the right hemisphere structures are specialized in processing negative emotions. Therefore, the valence of the stimulus (positive versus negative) is what determines which hemisphere will be dominant for the processing. In the framework of this model, fear, anger, disgust and sadness which are classified as negative emotions, will be predominantly processed by the right hemisphere, and happiness and surprise which are classified as positive emotions will be predominantly processed by the left hemisphere.

The approach-withdrawal hypothesis is the latest emerged hypothesis regarding the cerebral lateralization of emotion and has been proposed by Demaree and co-researchers (Demaree, Everhart, Youngstrom, & Harrison 2005: 8). This hypothesis incorporates evolutionary concepts about the emotional system, suggesting a close relation of emotions to the behavior of the individual in its environment. According to its main postulates, emotions that elicit approach behaviors are lateralized to the left hemisphere, while emotions that elicit withdrawal behaviors are lateralized to the right hemisphere; happiness, surprise, and anger are approach emotions, because they tend to drive the individual toward the environmental stimuli; in contrast, sadness, fear and disgust are associated with withdrawal behaviors, because they tend to lead the individual away from the environmental sources of aversive stimulation.

Right-Hemisphere hypothesis

First, studies' results supporting the Right-Hemisphere hypothesis will be presented. Reviewing the relevant literature Alves, Fukusima and Aznar-Casanova (2008: 63) noted that the first observations of a direct relation between emotion processing and the right hemisphere were made more than 100 years ago. For example, the authors cited the findings of Mills (1912) that a unilateral right-sided lesion caused a decrease in emotional expression, as well as the findings of Babinski (1914) that right-hemisphere lesions were often related with inappropriately indifferent or manic behaviors. The accumulation of similar data and observations over the next 2-3 decades has led to the development of the right-hemisphere or hypothesis, according to which the perception, expression, and experience of emotion, regardless of its valence, are largely subserved by the structures of the right cerebrum (Alves, Fukusima and Aznar-Casanova 2008: 63).

An impressive number of studies using different research methods have supported this hypothesis. The findings from behavioral studies evidenced that the right hemisphere is specialized for the perception of facial emotion. For example, using tachistoscopic paradigm Ley and Bryden (1979: 127) and McKeever and Dixon (1981: 246) found that neurologically

healthy adults demonstrated better discrimination of emotional faces when they were presented in the left visual field suggesting right hemisphere superiority in the processing.

Consistent with these findings, researchers who have examined brain-damaged patients reported that patients with lesions in the right-hemisphere performed tasks requiring facial emotional recognition or discrimination better than patients with lesions in the left-hemisphere (Adolphs, Damasio, Tranel, & Damasio 1996: 7678; Borod et al. 1998: 41). Similarly, a study of a split-brain patient have found that the patient identified easily and without any difficulties facial expressions when presented in the left visual field (i.e. to the right hemisphere), but was not able to recognize the same facial expressions when presented in the right visual field (i.e. to the left hemisphere) (Benowitz et al. 1983: 5).

All these findings described above led some authors to the suggestion that in the right hemisphere could be stored “facial emotion icons” or representations (for review see Demaree et al. 2005: 4).

Electrophysiological studies and more modern neuroimaging studies have also provided support to the notion that the right hemisphere is specialized for the emotional processing. For example, Kestenbaum and Nelson (1992: 1) and soon after Munte and coworkers (1998: 30-31) reported for greater right- versus left-hemisphere activity reflected in scalp-recorded evoked response potentials (ERPs) during the processing of facial emotions. Using functional magnetic resonance imaging (fMRI) technique Narumoto et al. (2001: 225) revealed that selective attention to emotional faces specifically enhanced activity in the region of the right superior temporal sulcus in comparison to attention to the face per se. This finding let the researchers to the conclusion that the right superior temporal sulcus plays a special role in recognition of facial emotion within distributed face-processing systems including the bilateral lateral fusiform gyrus and the bilateral intraparietal sulcus. Three years later using the same technique Sato and coworkers (2004: 88) not only replicated, but also extended the Narumoto and co-authors’ results. They measured brain activity by fMRI when subjects were passively observing dynamic emotional facial expressions and found that the right ventral premotor cortex and the broad region of occipital and temporal cortical regions, especially in the right hemisphere, demonstrated higher activation during the viewing of dynamical facial expressions regardless of their emotional valence (happy or fearful expressions) than while viewing either of the control stimuli (Sato et al. 2004: 88).

A literature review of the relevant scientific reports revealed that although brain lateralization of the perception of affective prosody has been much less studied in comparison to the perception of facial expression, the results supported the notion that affective prosody is a lateralized function predominantly in the right hemisphere. Disturbances of the ability to perceive or to express the emotional components of speech have been typically observed following right hemisphere lesions (Ross, Monnot 2008: 51). Dichotic listening studies with neurologically intact subjects also supported the right hemisphere dominance for the perception of emotions. For example, Rodway, Schepman (2007: 31) and more recently Godfrey and Grimshaw (2015: 1) observed a left ear advantage for the dichotic perception of both sad and happy emotional sentences. The findings from neuroimaging studies also evidenced right-hemisphere lateralization of the affective prosody perception (Belyk and Brown 2014: 1401).

As with hemispheric asymmetry of the expression of emotion, studies’ results have demonstrated that registration of emotional expression is stronger in the left than the right half of the human face and since there is contralateral control of the hemifaces, these results these results have been interpreted as evidence of the relative specialization of the right hemisphere in control of the facial emotional expression (Borod, Haywood, and Koff 1997: 41). Similarly, right-hemisphere damage is often associated with inability to express emotional prosody, reflected in speaking in a monotone voice (Demaree et al. 2005: 5).

Finally, with regard to the experience of emotion (i.e., mood and affect), many early and more recent behavioral and psychophysiological studies that have examined subjects experiencing elevated levels of negative affect such as depression, anxiety, or hostility, due to experimentally induced emotional states or to emotional disorders, found evidence of the right hemisphere dominance in emotional experience (for a literature review see Demaree et al. 2005: 5-6).

Valence hypothesis

Despite the good empirical support for the right-hemisphere hypothesis, the emergence of results (especially of studies aiming to investigate perception of emotion) which indicated hemispheric differences as a function of positive versus negative emotions, led to the birth of the valence hypothesis (Demaree et al. 2005: 6).

There is a large body of evidence supporting valence specific processing by the cerebral hemispheres (Ocklenburg et al. 2018: 354). Its strongest support came from observations of indifference or a high incidence of inappropriately euphoric mood states, which included inappropriate positive affect, joking and laughing, mimicry, relaxation, and a sense of well-being after right hemisphere lesions and in contrast – fearful or sad mood states including negative affect, tears, guilt, and pessimism about the future after left hemisphere lesions (for details see Pereira, Khan 2017: 27). “These findings were interpreted as evidence for contralateral inhibition, the theory that each hemisphere plays a role in inhibition of the emotional expression of the other, and when one is damaged by a lesion, the undamaged hemisphere is able to produce its emotion unchecked” (Pereira, Khan 2017: 27).

In addition, studies’ results revealed that the closer the location of the lesion to the left frontal pole, the more severe the negative reaction observed. For this reason, the posterior brain regions, especially the temporal and occipital lobes, became the major focus in the right-hemisphere hypothesis studies of emotion perception, and the anterior (frontal) brain regions became the focus in the valence hypothesis studies of emotion expression (Pereira, Khan 2017: 27).

Studies with tachistoscopic paradigms of subjects with unilateral brain damage, as well as neurologically intact subjects studied, have also evidenced that emotion is processed differently by the two cerebral hemispheres. For instance, Natale and co-workers (1983: 555) reported three experiments on visual field asymmetries in the perception of facial emotional expressions. The results revealed that the underlying emotionality of chimeric faces has been evaluated more positively when the faces were presented in the right visual field than in the left visual field suggesting right hemisphere superiority for the perception and processing of emotional valence and a left hemisphere perceptual bias toward positive aspects of emotional stimuli.

Using a task for discrimination of emotions expressed by pairs of faces (the one face neutral and the other expressing one of the basic emotion: happiness, surprise, disgust, fear, anger, or sadness) presented in freeviewing conditions Jansari et al. (2000: 341) found a prominent laterality effect, namely, when discriminating negative emotional expressions, individuals performed significantly better when the emotional face was to the left of the neutral face and vice versa, when discriminating positive expressions, subjects performed better when the emotional face was to the right.

As for hemispheric asymmetry in the expression of emotions with different valence it was found that the expression was stronger in the left hemi-face compared to the right hemi-face, suggesting right hemispheric control over emotional facial expression (Sackeim, Gur, Saucy 1978: 435).

The strongest support for valence hypothesis provides EEG studies indicating higher activity of the left hemisphere during processing of positive emotions and higher activity of

the right hemisphere during processing of negative emotions (Davidson et al. 1979: 202; Reznik and Allen 2018: 1).

The valence asymmetry hypothesis has also found support from transcranial magnetic stimulation studies (Pascual-Leone, Catala, Pascual-Leone Pascual 1996: 499) and functional neuroimaging studies (Lee, Meador, Loring, Allison, Brown et al. 2004: 9).

Approach-withdrawal hypothesis

The inability of the valence hypothesis to explain the lateralization of anger, which although considered as a negative emotion has found to be left-hemisphere dominant led to the birth of the third and most recent hypothesis regarding brain lateralization of the processing of the emotion, the so-called approach-withdrawal hypothesis (Pereira, Khan 2017: 28). This hypothesis relies on the evolutionary concepts of the emotional system, suggesting that emotions are closely associated to the behavior of the subject in its environment (Alves, Fukusima, Aznar-Casanova 2008: 64). Therefore, the approach-withdrawal hypothesis is phylogenetically relevant because the emotions are seen in terms of the evolutionary purpose they serve. In terms of motivation, emotions cover two main purposes – to evoke approach behaviors or withdrawal behaviors in response to stimuli or situations. In this context, anger and happiness evoke approach behaviors – in the first case to attack, and in the second – to contact. Fear and disgust evoke withdrawal behaviors – fear elicits the flight response, and disgust elicits a termination response (Pereira, Khan 2017: 28).

According to the approach-withdrawal theory of emotion lateralization, the prefrontal cortex of the left hemisphere has links to approach behaviors (with main components intention, planning, and regulation) and therefore is specialized for approach emotions; the prefrontal cortex of the right hemisphere is linked to withdrawal behaviors (their main component is inhibition) and therefore is specialized for withdrawal emotions (Harmon-Jones, Allen 1998: 1310). In the frame of the approach-withdrawal hypothesis, happiness, surprise, and anger are classified as approach emotions, since they indicate a drive of the individual toward the stimuli in the subject's environment, and sadness, fear and disgust are classified as withdrawal emotions, because they tend to lead the subject away from the sources of aversive stimulation in his/her environment (Harmon-Jones, Allen 1998: 1310).

Since positive emotion motivates approach behavior and negative emotion is associated with withdrawal, the valence model is largely subsumed by the approach-withdrawal model, with the statement that emotions associated with approach behaviors are processed within the left- anterior brain regions, and emotions associated with withdrawal behaviors are processed within the right- anterior brain regions. In fact, these two models of the processing of emotion are very similar and disagree only on the classification of the emotion of anger: in the valence model, anger is considered a negative emotion and grouped together with sadness, fear, and disgust, and in the approach-withdrawal model, anger is considered as an approach emotion, since it drives the individual to the fight and the sources of stimulation, and is therefore assigned to the same category as happiness and surprise (Pereira, Khan 2017: 28).

In spite of this disagreement, both hypotheses have received strong empirical support in the last 2-3 decades (Demaree et al. 2005: 8). For example, examining the correlates of valence and arousal of the emotions Colibazzi et al. (2010: 386) conducted an experiment with neuroimaging technique and found that negatively valenced stimuli predominantly engaged the right hemisphere structures, whereas highly arousing stimuli activated structures located primarily within the left hemisphere. The researchers noted that the increasing activation of structures in the right hemisphere registered during the processing of increasingly unpleasant stimuli is consistent with the notion for the dominance of the right

hemisphere, especially the right frontal pole, in processing stimuli with negative valence (Colibazzi et al. 2010: 386).

Perspectives for the future studying of hemispheric asymmetries in the processing of emotions

All lateralization models of emotional processing described above appear to have strengths and weaknesses. Reviewing these models' strengths and weaknesses Demaree (Demaree 2005: 12) notes that while the right-hemisphere model, for example, emphasizes emotional perception at least as much as expression/experience, the valence model focuses largely on experience and for this reason largely gave way to the approach-withdrawal model, which seems to give a better explanation of the majority of studies' results (e.g., anger). At the same time, however, some emotion researchers consider that the contradiction of associating the right hemisphere with withdrawal behavior when it has been established that the right hemisphere is responsible for creativity, which is definitely an approach behavior, is a limitation of the approach-withdrawal hypothesis (Pereira, Khan 2017: 29).

All these statements and suggestions come to show us that there are lots of unknowns about the lateralization of the processing of emotion in the human brain.

References

Adolphs, Ralph, Damasio, Hanna, Tranel, Daniel, Damasio, Antonio. Cortical systems for the recognition of emotion in facial expressions. *The Journal of Neuroscience*, 16, 1996, 7678-7687.

Alves, Nelson, Torro, Fukushima, Sérgio, Aznar-Casanova, Antonio. Models of brain asymmetry in emotional processing *Psychology and Neuroscience*, 1(1), 2008, 63-66.

Belyk, Michel, Brown, Steven. Perception of affective and linguistic prosody: an ALE meta-analysis of neuroimaging studies. *SCAN*, 9, 2014, 1395-1403.

Benowitz, Larry, Bear, David, Rosenthal, Robert, Mesulam, Marsel, Zaidel, Eran, Sperry, Roger. Hemispheric specialization in nonverbal communication. *Cortex*, 1983.19, 5-11.

Borod, Joan, Haywood, Silva, Koff, Elissa. Neuropsychological aspects of facial asymmetry during emotional expression: A review of the normal adult literature. *Neuropsychology Review*, 7(1), 1997, 41-60.

Borod, Joan, Cicero, Barbara, Obler, Loraine, Welkowitz, Joan, Erhan, Hulya, Santschi, Cornelia, et al. Right hemisphere emotional perception: Evidence across multiple channels. *Neuropsychology*, 12(3), 1998, 446-458.

Bowers, Dawn, Heilman, Kenneth. A dissociation between the processing of affective and nonaffective faces: A case study. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 6, 1984, 367-384.

Colibazzi, Tiziano, Posner, Jonathan, Wang, Zhishun, Gorman, Daniel, Gerber, , Andrew, Yu, Shan, Zhu, Hongtu, Kangarlu, Alayar, Duan, Yunsuo, Bradley, Peterson. (2010). Neural systems subserving valence and arousal during the experience of induced emotions. *Emotion*, 10(3), 2010, 377-389.

Daum, Irene, Markowitsch, Hans, Vanderkerckhove, Marie. Neurobiological Basis of Emotions. – In: *Emotions as Bio-cultural Processes: Röttger-Rössler, Birgitt, Markowitsch, Hans Jürgen* (Editors), Springer Science & Business Media, LLC, 2009, 111-138.

Davidson, Richard. Cerebral asymmetry, emotion, and affective style. – In: *Brain asymmetry: Richard Davidson, Kenneth Hugdahl*. Cambridge, MA, US: The MIT Press, 1995, 361-387.

Davidson, Richard, Schwartz, Gary, Saron, Clifford, Bennett, John, Goleman, Daniel. Frontal versus parietal EEG asymmetry during positive and negative affect. *Psychophysiology*, 16, 1979, 202-203.

Demaree, Heath, Everhart, Erik, Youngstrom, Erik, Harrison, David. Brain Lateralization of Emotional Processing: Historical Roots and a Future Incorporating “Dominance”. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 4(1), 2005, 3-20.

Eimer, Martin, Holmes, Amanda, McGlone, Francis. The role of spatial attention in the processing of facial expression: An ERP study of rapid brain responses to six basic emotions. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 3(2), 2003, 97–110.

Godfrey, Hazel, Grimshaw, Gina. Emotional language is all right: emotional prosody reduces hemispheric asymmetry for linguistic processing. *Laterality*, 2015, 1–17.

Harmon-Jones, Eddie, Allen, John. Anger and Frontal Brain Activity: EEG Asymmetry Consistent With Approach Motivation Despite Negative Affective Valence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1998, 1310-1316.

Jansari, Ashok, Tranel, Daniel, Adolphs, Ralph. A valence-specific lateral bias for discriminating emotional facial expressions in free field. *Cognition and Emotion*, 14, 2000, 341–353.

Kestenbaum, Roberta, Nelson, Charles. Neural and behavioral correlates of emotion recognition in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 1992, 1-18.

Lee, Gregory, Meador, Kimford, Loring, David, Allison, Jerry, Brown Warren, et al. Neural substrates of emotion as revealed by functional magnetic resonance imaging. *Cognitive and Behavioral Neurology* 17, 2004, 9–17.

Ley, Robert, Bryden, Philip. Hemispheric differences in processing emotions and faces. *Brain and Language*, 7, 1979, 127-138.

Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau, Barrett 2012: Lindquist, Kristen, Wager, Tor, Kober, Hedy, Bliss-Moreau, Eliza, Barrett, Lisa. The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behav Brain Sci.*, 35(3), 2012, 121–143.

McKeever, Walter, Dixon, Michel. Right-hemisphere superiority for discriminating memorized and nonmemorized faces: Affective imagery, sex, and perceived emotionality. *Brain and Language*, 12, 1981, 246-260.

Munte, Thomas, Brack, Martina, Gootheer, Olaf, Wieringa, Bernardina, Matzke, Mike Johannes, Sounke. Brain potentials reveal the timing of face identity and expression judgments. *Neuroscience Research*, 30, 1998, 25-34.

Narumoto, Jin, Okada, Tomohisa, Sadato, Norohiro, Fukui, Kenji, Yonekura, Yoshiharu. Attention to emotion modulates fMRI activity in human right superior temporal sulcus. *Cognitive Brain Research*, 12, 2001, 225-241.

Natale, Michael, Gur, Ruben, Gur, Ruben. Hemispheric asymmetries in processing emotional expressions. *Neuropsychologia* 21(5), 1983, 555-65.

Ocklenburg, Packheisera, Schmitza, Rooka, Güntürküna, Peterbursb, Grimshaw 2018: Hugs and kisses – The role of motor preferences and emotional lateralization for hemispheric asymmetries in human social touch. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95, 2018, 353–360.

Pascual-Leone, Alvaro, Catala, Maria Dolores, Pascual-Leone Pascual, Alvaro. Lateralized effect of rapid-rate transcranial magnetic stimulation of the prefrontal cortex on mood. *Neurology*, 46, 1996, 499-502.

Pereira, Danielle, Khan, Azizuddin. Brain Lateralization of Emotional Processing in Depression. - In: *Depression BoD – Books on Demand*, Croatia, 2017, 25-38.

Reznik, Samantha, Allen John. Frontal asymmetry as a mediator and moderator of emotion: An updated review. *Psychophysiology*, 55(1-2), 2018; 55:e12965.

Rodway Paul, Schepman, Astrid. Valence specific laterality effects in prosody: expectancy account and the effects of morphed prosody and stimulus lead. *Brain and Cognition*, 63(1), 2007, 31-41.

Root, James, Wong, Philip, Kinsbourne, Marcel. Left Hemisphere Specialization for Response to Positive Emotional Expressions: A Divided Output Methodology. *Emotion*, 6(3), 2006, 473– 483.

Ross, Elliot, Monnot, Marilee. Neurology of affective prosody and its functional-anatomic organization in right hemisphere. *Brain and Language*, 104(1), 2007, 51-74.

Sackeim, Harold, Gur, Ruben, Saucy, Marcel. Emotions are expressed more intensely on the left side of the face. *Science*, 202, 1978, 434–436.

Sato, Wataru, Kochiyama, Takanori, Yoshikawa, Sakiko, Naito, Eiichi, Matsumura, Michikazu. Enhanced neural activity in response to dynamic facial expressions of emotion: An fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 20, 2004, 81-91.

Smith, Stephen, Bulman-Fleming, Barbara. An examination of the right-hemisphere hypothesis of the lateralization of emotion. *Brain and Cognition*, 57, 2005, 210 –213.

**PSYCHOLOGICAL THEORIES AND RESEARCH OF EMOTIONS:
A SHORT HISTORICAL OVERVIEW**

Maria Kourti, Alexandra Kourti
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, pre11093maria@gmail.com,
alexkour1@hotmail.com

**ПСИХОЛОГИЧНИ ТЕОРИИ И ИЗСЛЕДВАНИЯ НА ЕМОЦИИТЕ:
КРАТЪК ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД**

Мария Курти, Александра Курти
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, alexkour1@hotmail.com,
pre11093maria@gmail.com

Abstract: The article presents a brief overview of most popular theories that have shaped the two fundamental approaches to the scientific study of emotion: basic emotion approach and appraisal approach. The key differences and similarities between these two approaches are discussed. Special attention is paid to the Darwin's theory of emotion, which is considered as the first modern theory of emotion, and the Arnold's theory of emotion, which is typically cited as the first “appraisal” model of emotion, as well as their contribution to our current understanding of emotions.

Key words: theory of emotion, appraisal, basic emotion, history.

Introduction

Nobody doubts that emotions have a crucial role in the human live and probably for this reason fall very early in the focus of research interest. Firstly, and for a long time, emotions have attracted the attention of philosophers, who have often seen them as something that people need to be released. For example, this approach to the emotions could be seen in Aristotle's concept of the catharsis of emotions, in Spinoza's claims that in contrast to reason emotions are related with inadequate ideas and passivity of mind, or in Descartes's views that emotions resemble animal instincts and the human reason has to regulate them constantly (for details see Mordka 2016: 29-31).

Many psychological theories of emotion have been proposed during the years, but a historical review of the relevant literature on emotion reveals the development of two fundamental approaches to the scientific study of emotion: basic emotion approach and appraisal approach (Ekman 2016: 31).

Basic emotion approach and Darwin's theory of emotions

It is considered, that the Darwin's theory (1872, cited by Gendron, Barrett 2009: 316) is the first modern theory of emotions. It's known as the Evolutionary theory of emotion and it is considered that its great merit is the attempt for definition of basic emotions. According to this theory (and other evolutionary theories that have emerged later), emotions exist

because are adaptive and allow humans and animals to survive and reproduce. Emotions are innate reflexes, have adaptive function and do not comprise a cognitive component. For example, feelings of love lead us to seek friends, create families and reproduce. In contrast, feelings of fear lead us fight or flee the source of danger. Moreover, understanding the emotions of others is also important for safety and survival, because if we are able to recognize the emotional expressions of other people and animals we will have the possibility to react adequately. Therefore, emotions also have a communicative function and their expression – facial or body expression, serves to communicate the individual's intentions.

The Darwin's theory has several contributions to the modern theory of emotions (Ekman 2009: 3449-3450). May be one of its lasting major contributions is the consideration of emotions as separate discrete entities, or modules, such as anger, fear, disgust, happiness, etc. Each emotion can vary on intensity or acceptability, which are attributes considered as dimensions that describe differences within each discrete emotion. Results from many different kinds of studies have shown that Darwin's conceptualization of emotions as separate discrete entities is correct. Of course, each emotion also varies on attributes such as intensity or acceptability, which can be considered as dimensions that describe differences within each discrete emotion.

Also, Darwin described variations in related emotions, such as rage, anger, indignation, defiance and hatred, but without conceptualizing each of them as constituting a family of related experiences which vary in terms of the social contexts, physiology and expression, but at the same time share features that distinguish one emotion family from another.

Another contribution of the Darwin's theory to our understanding of emotions as one of the most complex psychological construct was the priority he did give on the face emotional perception and expression, although he did also give some attention to vocalizations, tears and posture. Currently it is clear that facial expression is the richest source of information about emotions (there is still no evidence that the human voice is a source for as many discrete emotional states as the human face). Darwin considered that the morphology of facial expression ensures information about which emotion is experienced by the individual. Moreover, he suggested that facial expressions of emotion are universal – an assumption that was strongly supported by research among different cultures around the world. As Ekman has noted, this Darwin's statement probably was his greatest contribution, because it has opposed the racist proclamations of that time (that Europeans had descended from a more advanced progenitor than Africans) by showing common descent and therefore proclaiming the unity of mankind (for details see Ekman 2009: 3449-3450).

Also, a contribution of the Darwin's theory of emotions is the suggestion that emotions are not unique to humans and can be found in many other species.

Darwin assumed that “expressions” are habits or reflexes that occur without the will or conscious intent of the organism, i.e., he considered they are automatic. Other valuable contribution is the explanation that Darwin gave of the relation between particular movements and a particular emotion. If we take as an example the upper lip raising as one of the anger expression, “Darwin described this as due to it having been a ‘serviceable habit’, exposing the canine teeth threatening harm to come as well as preparing for the attack”. “...this explanation is consistent with contemporary ethological accounts of how signals evolved from intention movements, providing the foundation for current formulations of how signals become ritualized or formalized (Ekman 2009: 3450). Second, Darwin assumed that “expressions” are habits or reflexes that occur without the will or conscious intent of the organism (i.e., they are automatic).

Expressing the view of the modern emotion researchers Ekman stated that Darwin was right about so many aspects of emotion and emotion processing because of his evolutionary perspective to the emotion and his turning to the biology of emotion (Ekman 2009: 3450).

Nowadays some of the Darwin's statements have been revised. For example, Ekman (2003, 2009) has stated that hatred is something more complex than an emotion and could be considered as a transformation of the emotion of anger into a quite different, enduring psychological state, which unlike the emotions is fundamentally destructive to the subject who experiences it. In the same way, love, which Darwin considered an emotion, has been considered by Ekman (2009: 3450) as a phenomenon that is quite different from the emotions (Ekman 2009: 3450). Also, Darwin did not consider some important issues such as how to define the boundaries of each emotion family; how to measure facial movement; how to describe the between an indicator and a communicative signal (Ekman 2009: 3451).

Darwin's theory of emotion has inspired many researchers who became his followers and have used very similar approaches to organizing emotions. Some of the most prominent followers of Darwin are James (1884) and Lange (1927) (for a review see Gendron & Barrett, 2009: 316-317), and later Allport (1924), Ekman and Friesen (1969), Izard (1971), Tomkins (1962), and others (all cited in Ekman 2016: 31).

Appraisal approach to emotion and Arnold's theory of emotions

The second of the two fundamental approaches to the scientific study of emotion is the so called "appraisal approach" (Ekman 2016: 31). The appraisal approach and is considered as the modern psychological approach to emotion inspired by the work of Arnold (1960). Arnold is widely recognized as the pioneer of cognitive emotion theory in modern (i.e., post-behaviorist) psychology (Reisenzein 2006: 921). Trying to overcome a major shortcoming of previous theories to be their narrow focus on only a few aspects of the emotion, Arnold developed a "complete" theory of emotion, which in her view (1) must not only deal with emotional experience, but also with emotional action and emotional expression; (2) must not only address the question of how emotions are elicited, but also speak to the consequences of emotions or better, to their functional role in the architecture of the mind; (3) must include "the significance of emotion for personality integration"; (4) must address the evolutionary and learning origins of emotions, as well as "the neurophysiological mechanism that mediates the experience and expression of emotion" (Arnold 1960: 165).

The key characteristic of the Arnold's theory of emotions is the emphasis on the importance of cognitive factors related to emotional behavior. Arnold conceptualizes emotions as always object-directed pointing out that the objects of emotions can be individual things or complex states of affairs, such as the reunion of lovers after a long absence (Arnold, 1960a, p. 171). Also, she states that emotions presuppose cognitions, i.e. to have an emotion, it is necessary to perceive or know the object in some way (Arnold 1960: 171).

The new theoretical approach pioneered by Arnold has won many followers: Lazarus (1966, 1991), Scherer (1984, 2013), Smith and Ellsworth (1985), Ellsworth (1991, 2013), Frijda (1986, 2007), Roseman (1984, 2013), Oatley and Johnson-Laird (1987), Clore and Ortony (2000) all contributing to the development of the appraisal model of the emotion (all cited in Moors et al. 2013: 119).

The basic premise of appraisal theories is that emotions are adaptive responses reflecting appraisals of features of the environment that are significant for the organism's well-being (Moors et al. 2013:119). Emotions are considered as intentional states triggered by a meaningful interpretation (i.e. appraisal) of an object or situation by the individuals and are triggered by objects in a reflexive or habitual way. Frijda (1988) has called this the "law of situational meaning". His statement is that "Input some event with its particular meaning; out comes an emotion of a particular kind" (Frijda 1988: 349).

Appraisal theories are componential theories that view an emotional episode as involving changes in a number of subsystems or components of the organism. The

components of an emotional episode are the following: (1) appraisal component (it comprises evaluations of the environment and the subject–environment interaction; (2) motivational component (It comprises all forms of action readiness); (3) somatic component (it comprises peripheral physiological responses); (4) motor component (it comprises expressive and instrumental behaviors); and (5) feeling component (it comprises the subject’s experience or feelings) (Moors et al. 2013: 119-120).

Modern appraisal theories conceptualize emotions as processes, rather than states) (Moors et al. 2013: 119). The emotion process is continuous and recursive. Changes in one component feed back to other components. Appraisal is defined as a process that detects and assesses the significance of the environment for the individual’s well-being (Moors et al. 2013: 120).

According to several appraisal models, appraisals represent special cognitive mechanisms dedicated to emotion. Some older appraisal models claim that the meaning analysis triggers a basic emotional state, defined as a readiness to perform a particular diagnostic action. According to the modern views in the framework of the appraisal approach to the emotions, appraisals are automatic and need not be available to conscious awareness (Gendron, Barrett 2009: 316-318). As Gendron and Barrett summarize in their review of articles on emotion, “this basic emotion–appraisal dichotomy had enormous consequences for the study of emotion, shaping the questions that are asked, the research that is motivated, and the interpretation of findings” (Gendron, Barrett 2009: 317).

Trying to summarize the strengths of the appraisal theories Moors et al. (2013: 123) emphasized that these theories have elaborated and specified a central topic in the psychology of emotion: the confluence of cognition and emotion that results when information is viewed in the light of motivation (Moors et al. 2013: 120).

Distinguishing emotions – again two approaches

Finally, the two main approaches to distinguish emotions from one another that were proposed more than a century ago will be described. The one of these two approaches belongs to Darwin (1872) and the other – to Wundt (1896) (both authors are cited by Ekman, 2016: 31). As was discussed above, according to the Darwin’s view, emotions are modular or discrete entities and the main separate modules are anger, fear, disgust, happiness, etc. Wundt (1896 cited by Ekman, 2016: 31) did not reject the modular organization, but advocated the combination of the modular approach with a dimensional approach for differentiation of emotions. He proposed two dimensions: pleasant–unpleasant and low–high intensity (For example, anger and fear are from different modules; anger varies in how unpleasant it feels and in its strength).

Most modern treatments of Wundt focus on his model of “simple feelings”, now called momentary affective states. Wundt described these simple feelings as possessing three independent characteristics: pleasant/unpleasant, arousing/subduing, and strain/relaxation, and claimed that valence, arousal, and intensity are descriptive features of every unified state. The well-developed dimensional account of affect is seen as a major contribution of Wundt to the modern understanding of emotions (Gendron & Barrett, 2009, pp. 328).

Followers of Wundt (Plutchik, 1962; Russell and Fernandez-Dols, 1997; Schlosberg, 1954 – cited by Ekman, 2016) also claimed this approach. In a recent email survey, which aim was to evaluate the status of the field of emotion, Ekman (2016) have found high agreement between nearly 250 scientists working in this field, for some of the major issues about the nature of emotion, supporting some of the two theories: the theory of Darwin and theory of Wundt. Also, most emotion scientists find both a modular and a dimensional view of emotions useful in their research.

In conclusion – Emotion research has increased impressively during the last fifty years. Despite the obvious progress of emotion science, however, still great challenges await researchers to understanding the emotions.

References

- Arnold, Magda. Emotion and personality. Volume I: Psychological aspects. New York: Columbia University Press, 1960.
- Ekman, Paul. What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*. 11(1), 2016, 31–34.
- Ekman, Paul. Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 364, 2009, 3449–3451.
- Ekman, Paul. Emotions revealed. New York, NY: Times Books, 2003.
- Gendron, Maria, Barrett, Lisa. Reconstructing the Past: A Century of Ideas about Emotion in Psychology. *Emot Rev.*, 1(4), 2009, 316–339.
- Moors, Agnes, Ellsworth Phoebe, Scherer Klaus, Frijda Nico. Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5(2), 2013, 119-124.
- Mordka, Cezary. What are Emotions? Structure and Function of Emotions. *Studia Humana*, 5(3), 2016, 29-44.
- Reisenzein, Rainer. Arnold's Theory of Emotion in Historical Perspective. *Cognition and Emotion*, 20(7), 2006, 920 – 951.

DEFINING “DISABILITY”. DIFFERENT MODELS THAT HAVE BEEN PROPOSED AND HOW THEY REFLECT SOCIAL IDEAS

Vaios Panourgias
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, v.panourgias@hotmail.com

КАК РАЗЛИЧНИ ПРЕДЛОЖЕНИ МОДЕЛИ ЗА ОПРЕДЕЛЯНЕ НА “ИНВАЛИДНОСТ” СЕ ОТРАЗЯВАТ НА СОЦИАЛНИТЕ ИДЕИ

ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, v.panourgias@hotmail.com

Summary: A number of disability definitions exist, that are directly dependent on the social and political predominant ideas and conditions. A common ground is that is an operational deficiency that significantly reduces the quality of life. Over time, different models have been proposed that follow either biological or social criteria. Historically, the first one has been the medical model, in which the person with special needs is a patient and therefore the basic outcome of education is the treatment of his illness. More recently there has been a swift towards the social model, which basic principle is that disability is a social construction and a result of factors related to society’s stance regarding diversity. Other models, presented in the article, are the cultural, the environmental, the anthropological and the models of post structuralism and of social structuring.

Key words: Disability definitions, medical, social, other models.

An exact definition of the concept of disability is not possible, as it is a complicated endeavor, which is directly dependent on the socio-political ideas and conditions. However, the views of most researchers who deal with disability, converge that disability is an operational deficiency that significantly reduces the quality of life and that this situation is congenital or acquired. It is either the result of damage during the period of development or a malfunction of organic functions or a result of personal injury (Oliver, 1996).

In other definitions disability is seen as a situation, in which the welfare state regulates and defines the lives of citizens. In this sense, disability is a political and social construction, used to configure, to a large extent, the lives of those citizens (Wehmeyer, 2003). Following this, Danforth (2001), argues that disability is both a biological condition and a social construction.

In 1980, the World Health Organization introduced a system defining disability, using the terms impairment, disability and handicap. The term impairment is related to faulty condition of organs or functions of the individual. The term disability describes the limitation of the abilities of the human as a result of this condition. Finally, the term handicap refers to the consequences that the limitation of capabilities has, in relation to the whole of the daily human activities (Thomas et al, 2003). This classification system was criticized because it was based on medical terms and as a result of it, the disabled person is in constant need of support.

Under the light of this critic, the World Health Organization revised this system in 2001 and introduced the term functionality. This term describes a person’s ability to

undertake every day activities. In accordance with this new classification system, disability is defined as a complex and changing phenomenon, that has to do with the interaction of individual characteristics and the environmental conditions in which a person lives (Winzer & Mazurek, 2000).

From the above, it is understood that the listing and analysis of the definitions of disability is a complex process as they contain and are affected, *inter alia*, by the wider social aspects of the researchers. These views are reflected in the various theoretical approaches, which relate to disability, as well as the educational schemes relating to people with a disability (Ainscow et al, 2006). The formulation of a universally accepted definition regarding disability is therefore an impossible task.

In order to classify the disability definitions, it is crucial to distinguish those that follow either biological or social criteria. The main models on disability are the medical-individual and the socio-environmental (McEwan & Butler, 2007). It is worth pointing out, that the models on disability do not focus on investigating and explaining the origin and causes of the specific features of children. On the contrary, they are mainly tools which aim to clarify and analyze the attitudes and perceptions of people toward disability. In recent years, different models have been developed, that approach the concept of disability and the parameters associated with it, from different points of view.

Initially, disability was seen from the view point of the moral model, according to which, the people who are carriers or their families are to be blamed. In particular, the prevailing perception was that disability is sent by God to test the faith of those people. Many physical and mental deviations were characterized as "demon" expression and were causing pity and disgust (Oliver, 1996). It is worth mentioning that the moral model did not contain educational practices, as it faced the child with a disability as dangerous and should, therefore, be placed in asylums, which were punitive in nature.

During the 1950's it was proposed that disability is an outcome of body malfunction, is caused by medical conditions. According to it, the person with special needs is a patient and therefore the basic outcome of his education should be the treatment of his illness. This model was the predominant model for years in the field of special education and strongly affected the social attitudes towards disability (Apsouri, 2003).

More specifically, according to the medical model, the causes of disability are identified in biological structures and processes and it is therefore considered that social interpretations of disability have limited power. Based on the medical model, disability is related to the loss, harm, or deviation from the physiological, psychological or biological functions of the individual (Mitchell, 2004). This model claims that a person with a disability, needs medical treatment and that medical science is presented as the main scientific sector that can handle the difficulties, which are presented as an anomaly or illness. Thus, disability is considered to be a personal matter based on the individual characteristics of each individual. It is worth noting that, according to Christensen (1996), there is no medical but an individual model, because the management of disability in everyday life is mainly a personal responsibility of the disabled person who has to follow the medical instructions. Scientists such as physicians and psychologists, that adopt the medical model initially diagnose the problem and then usually prescribe medical treatment. From this perspective, the competences and the role of teachers depend on the decisions of the specialists (Vlachou, 1997).

The medical model has been criticized, particularly in regards of two of its aspects. The first aspect is associated with the medical treatment of disability, as a result of which the education of children with special needs hadn't been a priority (Mitchell, 2004). It is worth noting that up to the 1980's, the decisions regarding the problems and rehabilitation of disabled people were an absolute responsibility of doctors. The second aspect concerns the fact that the medical model, stressing the inadequacy, separates the children with special

needs and treats them as a different group from the other children (King-Sears, 2004). So, students with disabilities are categorized according to their specific characteristics and therefore do not sufficiently develop their social skills, as they attend special schools where they don't interact with typically developed students.

Since the 1960's, with the development of wheelchairs movements internationally, there is a shift from the medical model of disability to the social one, which places in the center of the debate the social and environmental factors.

The social model arose as a need for expression of wheelchairs movements towards a wider approach, regarding diversity. It developed as a result of the continuous criticism that had been done, concerning the effectiveness of special education schools. The development of this model marks the rejection of the medical model as it recognizes the problem within the society and looks for fundamental changes in the political, social and cultural field (Soulis, 2008).

The basic principle of the above model is that disability is a social construction and is treated as a social problem which affects all of us. More specifically the model considers disability as a result of factors related to society's stance regarding diversity. It recognizes the right of disabled people to decide for their education and identifies that political processes, oppress people with disability and prevent the granting of basic human rights. (Power de-Fur & Orelove, 1997).

According to the social model, disability is viewed in relation to the overall socio-environmental context and is the product of social activity of those involved (Marks, 1997), such as people with disabilities, relatives, professionals, etc. Thus, disability is not considered as a defining individual characteristic, but rather as a number of conditions that constitute a problematic situation, that is created by society

The social approach has created the ground, under which disability emerges as a public and not an individual case. Thus, from the perspective of the social model, disability exists when the person as the result of a handicap or a reduced performance, is not sufficiently integrated in the complex field of the social system (Reindal, 2008).

Also, in this model, the emphasis is on the change in the socio-political conditions which impede the social inclusion of the disabled (Apsouri, 2003). In order to ensure full social equality of disabled people, every society should implement specific procedures such as to consider the overall issues relating to educational and employment opportunities for people with disabilities and the welfare policy of each country. Furthermore, to help the disabled gain, with the accompaniment and the involvement of non-disabled, the control and initiative in their daily lives. Also to fully determine the role of professionals involved in the handling of disability (Andreou & Papakonstantinou, 2005)

Regarding education, the social model is linked to the principle of equal rights and equal treatment of the disabled. It promotes the social inclusion of people with disabilities and supports the principle of coeducation in a school for all. Coeducation, as a philosophy is a medium for the shaping of personal and social relations, as well as towards creation of positive attitudes concerning disability (Frost, 2002).

Besides the medical and social models, other theoretical approaches on disability have been developed, which mainly focus on the way disability is understood and felt by the individual and considered to be influenced by the social model.

One of these models is the cultural model. The cultural model considers that the person with a disability, as well as any person, creates and carries a culture in a society and therefore both the educational system and the welfare state must create the appropriate norms and conditions to extract the creative potential of every human being. The person with a disability should be treated in the same manner as everybody else, because he has the opportunity to speak on its own way and momentum (Johnstone. 2001).

The cultural model analyzes disability related issues under the light of two principles. The first one, views disability as a result of lack of involvement and action of the person in the educational system. According to the second one, disability is created by the depreciation of the individual culture of the handicapped, because the latter differs from the existing culture expressed by the majority social group. (Soulis, 2008).

In the relevant literature two other models of disability are presented, that have references to the educational process. This is the environmental and anthropological model that also derive their essential characteristics from the social model, but at the same time broaden its context and content (Luckasson et al, 2002).

In the environmental model, children with special educational needs are not obliged to be consistent with the corresponding rhythm of learning of their classmates. On the contrary, the fundamental aim of school is to provide appropriate material resources and teaching plans, to facilitate the learning process in a general school for all, in accordance with their capabilities. The effects of disability on a person are viewed as a mixture of insufficient economic, cultural, social and political factors (Bardis, 1993). It is necessary, therefore, to adopt a holistic ecological analysis, which will examine the person and its environment, focusing particularly in the interaction between them. Such an analysis has to include considerations of various sciences, such as sociology, psychology, philosophy and political science. The prevailing scientific fields though, are psychology, focuses on the individual life experiences (Olkin, 1999) and sociology, focuses on the political ones.

In the anthropological model emphasis is not so much in improving the provision of schools, but in enhancing positive interaction and acceptance of the handicapped identity from the teaching staff and the group of peers. Thus, it focuses in the relations between the parties involved and the way in which they communicate (Johnstone, 2001).

Finally, two other models, directly linked to the social model, that attempt to present and analyze important parameters of disability, are those of poststructuralism and of social structuring. Poststructuralism focuses on cognitive interaction and in the emotional experience resulting from the contact of the general population with the disabled. This approach addresses issues such as language, identity, stigmatization of disabled people, as well as the impact they have on their emotional development (Bardis, 1993). It also focuses on misconceptions regarding disabled people, such as linking disability to illness, leads to the generalization of negative characteristics and to the social isolation of disabled people and their families.

A typical example of a post-structuralist approach is language analysis. Thus, while in other models, such as the medical, "specialized language" is created by experts and is the language of science, in this model, a need to discard the professional language is encountered. The communication with the disabled should be carried out through other languages, such as body language or daily language. Another expression is through the cultural creations of these people for the purposes of communication and interaction with other people (Danforth, 2001).

As far as social structure is concerned, this approach is based on the Marxist theory according to which the access to and the relationship with the productive process of every human being and consequently of every disabled person, determines the general character of his social and political integration into society (Xeromeriti, 1997). According to the above approach, in the field of education, the role of those involved in the learning processes of the disabled, teachers, parents, etc., is twofold. On the one hand, it is about escorting awareness, meaning that teachers are invited to help marginalized students shift their interest from the question "why are we so?" to the question "how society faces us in such a wrong way?". In other words, to be led to the search for class-social causes and to the process that leads one to marginalization and social exclusion. On the other hand, in the same time, the shared social empowerment of all, disabled and non-disabled, participants in educational processes, is being

promoted by those involved. However, there are disagreements as to whether and how the structure of the economy and society itself provoke and reinforce disabilities in people (Hegarty, 2005).

The promotion and adoption of models for disability are directly dependent on social perceptions and define educational policies accordingly. In recent decades, inclusive education is a central goal of educational applications, reflecting the strengthening of the social model over the moral and medical ones. However, it should be stressed that, depending on the educational system of each country, different aspects of the social model are followed, mainly in conjunction with the anthropological and the environmental model (Zoniou-Sideri, 1998).

Overall, the implementation of the social model is in contradiction with the implementation of the medical, which does not prioritize the integration of children with special needs in education. The review of modern literature makes it clear that most people involved in the education of people with disabilities favor the social model (Lindsay, 2007). Consequently, the social model, which tends to prevail in our times, at least in terms of rhetoric, promotes the social and educational inclusion of people with disabilities and supports the implementation of coeducation of disabled and typically developed children.

References

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Andreou, A., Papakonstantinou, G. (2005). *Authority, organization and management of the educational system*, Livanis-New Frontiers editions, Athens (in Greek)
- Apsouri, A. (2003). *Approaching mental retardation*. Athens. (in Greek)
- Bardis, P. (1993). *Mental retardation: Nature - Reason -Addressing*. Athens. (in Greek)
- Barnes, C., Mercer, G., Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press
- Christensen C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: What is in a name? In Christensen C. & Rizvi F. (eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice*, Vol. 2, Buckingham: Open University Press.
- Danforth, S. (2001). A pragmatic evaluation of three models of disability in special education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(4), 343-359.
- Frost, M. (2002). *Introduction to special education*. Lecturers support materials. Waigani: Department of Education.
- Hegarty, S. (2005). *Challenges to Inclusive Education: A European Perspective*. In *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*, 3rd edn, Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnstone, D. (2001). *An introduction to disability studies*. London: Fulton.
- King-Sears, M. E. (2004). Best academic practices for inclusive classrooms. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, vol. 4. London: Routledge Falmer.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coutler, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, D., & Tasse, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington DC: American Association on Mental Retardation
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability & Rehabilitation*, 19(3), 85-91.

- McEwan, C. & Butler, R. (2007). Disability and Development: Different models, different places. *Geography Compass*, 1(3), 448-466.
- Mitchell, R.D. (2004). *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. Routledge (UK)
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. Guilford Press.
- Power de-Fur, L.A. Orellove, F.P. (1997). *Inclusive education: Practical implementation of the least restrictive environment*. Maryland: Aspen Publications
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146.
- Soulis, S. (2008). *A school for everyone. From research to practice: Pedagogy of integration Volume 2*. Athens: Gutenberg (in Greek)
- Thomas, G. Walker, D., Webb, J. (2003). *The Making of the Inclusive School*, 2nd edn New York: Routledge.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education: An ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (Eds.). (2000). *Special education in the 21st century*. Gallaudet University Press.
- Xeromeriti, A. (1997). *Special education: Theoretical principles - research data and teaching intervention*. Patras: University of Patras Publications (in Greek)
- Zoniou-Sideri, A. (1998). *The disabled and their education. A psycho-pedagogical approach on integration*. Athens: Greek Letters (in Greek)

AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES REGARDING THE DISABLED STUDENTS. THE PRINCIPLES OF NORMALIZATION, INTEGRATION AND INCLUSION

Vaios Panourgias
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, v.panourgias@hotmail.com

АНАЛИЗ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПОЛИТИКИ СПРЯМО УЧЕНИЦИТЕ С УВРЕЖДЕНИЯ. ПРИНЦИПИ НА НОРМАЛИЗАЦИЯ, ИНТЕГРАЦИЯ И ВКЛЮЧВАНЕ

ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, v.panourgias@hotmail.com

Summary: The form that education for children with special needs has taken in various periods, reflects the social and cultural context in which the concept of disability is defined and managed. The principle of normalization was the first one that was formulated and it promoted generalized disability management techniques in the school and the social context. The change in attitudes and general social perceptions about the potential of disabled people, led to the restructuring of educational policy, by promoting the transition from attendance of special schools to integration classes. The aim of integration has been reconciliation with diversity, without the hasty and unplanned movement of children from one school context to another. Today the norm is inclusive education and is linked to the placement of students with disabilities in general education, in order to ensure equal opportunities and a minimally restrictive environment. The purpose of inclusive education is not the assimilation of children into the existing school system, but the flexible adaptation of the school to the individual needs of the children.

Key words: Educational policies, normalization, integration, inclusion

Education for children with special needs has changed through time, following the social and cultural perception swift, regarding disability. During the 19th century, the education of children with special needs was degraded and the main interest was focused on protecting children from exploitation (Ainscow et al, 2006). In the beginning of the 20th century, people with severe mental and physical disabilities were placed in shelters, where there were no suitable places for their education. Later on, many countries, developed a system of benefits for special education that included specific therapies and teaching methods, were always applied in the context of segregated education of children with disabilities from the other students. Thus, since the 1950s, special schools and special units, that had been the main structures for the education of the majority of children with special needs, gradually increased (Armstrong and Barton, 2004).

Later, since the mid-1960s, mainly in the Scandinavian countries, with the intervention and pressure of the disability movement, the principle of normalization was formulated, according to which the disabled should first be treated as individuals and then as persons with disabilities. Therefore, students with difficulties should have equal rights and opportunities with non-disabled students (Frost, 2002).

The principle of normalization stems from the scientific field of psychology and promoted the idea that the opportunities for education and socialization of people with disabilities should be as similar as possible to those of the non-disabled. Normalization promoted generalized disability management techniques in school and the social context and

aimed at achieving the most substantial coexistence of people with and without special needs (Smith et al, 2005). However, the principle of normalization could not reveal the individuality and uniqueness of children, which caused difficulties in their school life.

Moreover, with the introduction of compulsory education, the needs of children with disabilities were increasingly highlighted and efforts were made to identify children who were unable to attend school within the existing educational system. Separate education has received strong criticism mainly through the prevalence of the social model of disability and the formulation of the theory of symbolic interaction. According to this theory, disability is based on a particular way of thinking and is shaped according to our perception (Mitchell, 2004). The change in attitudes and general social perceptions about the potential of disabled people, led to the restructuring of educational policy, by promoting the transition from attendance of special schools in integration classes in the 1970s. The integration policy aimed at developing the right conditions for the learning and concurrence of children with and without special needs in the context of general education (Fredrickson and Cline, 2002). The aim was to ensure equivalence between pupils with and without disabilities and to facilitate in the acceptance of diversity.

The problem of integrating the disabled into education as well as in the wider community, became central in the early 1980's, when the European Union placed integration as a key priority. A number of definitions for the term integration are recorded in the relevant literature. However, it appears that most definitions focus on the placement of children with special needs in the general school. In particular, the term integration in the school context means to place a person or group of people with different social, biological and psychological characteristics within a wider classroom, as well as acquiring roles in it (Didaskalou and Vlachou, 2004). The placement of these students is carried out in existing general schools, in order to be in the same facilities as their peers, to benefit from the same financial resources and to be taught with the same curriculum. In accordance with the principle of integration, pupils with special needs should be removed from special schools and placed in general schools with a view to achieving not only physical integration but also integration at the social and academic level (Bentham, 2012).

The aim of integration is reconciliation with diversity and coexistence with each other, without the hasty and unplanned movement of children from one context to another (Corker and French, 2003). Thus, a prerequisite for the promotion of integration is that the subject of learning is not limited to the curriculum and to the transfer of knowledge from the teacher to the pupil, but also to the learning of various activities that will lead to social learning and coexistence. In this context, the term integration describes how pupils will cooperate and coexist with and without educational needs, with the ultimate goal of building a new culture together.

According to the Warnock report (Hegarty, 2005), three types of school integration are described. The first one is the spatial integration in which children with disabilities are trained in the same place as non-disabled children, but in separate school units, where the contact between the two groups is limited. The second one is the social integration, where the education of disabled and typically developed children is provided separately, but social contacts are created during joint activities. The last type is the functional integration, in which all pupils are in the general school, participating in all activities, but while they are in the common class, they attend a special and separate program.

It should be noted that the term integration does not include the concept of assimilation but the well-being and recognition of all students. However, integration is highly versatile and complex and is linked to a number of questions. Both the philosophy and the organization of the integration process have a political dimension, as they raise issues of political nature, such as who fits where, how, in what way and from where. Consequently, the

various integration models also reveal the corresponding political intentions, which are linked to social beliefs about the definition of disability (Mitchell, 2004). In its pedagogical dimension, the concept of integration was originally used for racial minorities, then for children of migrants and finally for disabled persons.

In its social dimension, integration refers to a situation in which each individual is an accepted member of the group to which he belongs, where he actively and equally participates in class activities. The social aspect of inclusion involves social participation, interaction between disabled pupils and their peers, the promotion of positive social contacts and, more generally, the change in perceptions of special education and training (Smith et al, 2005).

However, the integration process had fragmented results, because it failed to ensure the participation of all children with special needs in the general school context. The pupils with physical disabilities and mild learning difficulties benefited greatly from the integration process. On the contrary, students with severe learning difficulties and emotional disorders experienced substantially more isolation in general education schools than they did previously, because there was no proper psycho-pedagogical support (Long, 2010).

As the integration process did not bring the expected results, the philosophy and practices of inclusion began to materialize. With the Salamanca Declaration, in 1994, inclusion was recognized as a need to provide education to children, young people and adults with special educational needs in the context of general education (Siegal, 2004). Thus, the shape of education for children with disabilities and social perceptions about the definition of disability have evolved over time from normalization to inclusion.

Most researchers, referring to inclusive education, agree that it is linked to the placement of students with disabilities in general education in order to ensure equal opportunities and a minimally restrictive environment. Inclusive education is linked to a more general view, that children with disabilities should be involved in both educational processes, as well as in local and social activities (Syriopoulou, 2003). This requires a school in which pupils are not separated according to their individuality, but instead are trained with their classmates in the same place.

The aim of inclusive education is not the assimilation of children into the existing school system but the flexible adaptation of the school to the individual needs of the children. Inclusive education is the most comprehensive approach in providing education to pupils with special educational needs, as the latter are treated as equal members of the school community (Dellasoudas, 2005).

According to Thomas et al. (2003), the main features of inclusive education are that it seeks a radical overhaul of the dominant social ideology to identify the concepts of success and failure in the school context and that it attempts to bridge the gap between different groups of learners. Furthermore, it sets high targets for all pupils with an ultimate goal, in the future, as adult citizens, to actively and equally participate in society. Inclusive education is not an objective, but instead a methodological tool for each student to develop his potential.

In order to promote inclusive education, different programs have been implemented from time to time, varying according to country, social and cultural background and generally depending on how each education system is structured. Various inclusion models are recorded in the literature and the most frequently mentioned is the full inclusion model that is characterized by the equal participation of all children in school. In this case, children with disabilities do not receive any supportive help, as it is considered that the school framework is the most suitable environment for all children. Another one is the model of participation in the same class, where support is provided by a special educator both within the inclusive classroom and outside if necessary, in the inclusion classes, always within the same school (Armstrong and Barton, 2006).

There is also the model that focuses on the individual needs and therefore on assessing the educational needs of children. Consequently, in cases where children are unable to meet the requirements and the program of the general school, it is proposed to study in special classes. Finally, there is the restrictive inclusion model, where children with special needs can attend general classes, beyond the hours of individualized intervention, as interaction with children without disabilities helps them socialize (Norwich, 2000).

The philosophy on which inclusive education is based, is not aimed on the adaptation of the pupil at school, but tries to change the way in which the school operates and is structured. Inclusive education enables pupils with special needs to attend general class lessons providing the relevant assistance and by updating the curriculum (Ainscow et al, 2006). Therefore, the introduction of such a philosophy pushes the general school to redefine its educational goals, to change curricula and to foster social interaction among students (Farrell, 2004).

The school is therefore required to adapt to children's abilities and to be organized in such a way to ensure that it meets the needs of all students. In this respect, the inclusive school should discover and maximize the potential of students, work closely with their families, and adapt its services to the requirements of the student population (Farrell, 2004). The application to the school life of such a philosophy, requires and presupposes a clear organizational framework in which the basic principles of inclusive education will be reflected in practice. According to them, every disabled pupil is an integral part of general education, is entitled to be respected for his personality and to be motivated towards a positive approach that will allow him to increase his participation in school. In addition, each student has the right to personalized teaching, and therefore the school should be prepared to respond to each pupil's individual characteristics (Silva, 2004).

Furthermore, the benefits of inclusive education for non-disabled students and especially low-performance pupils are recognized. Teaching through experience, clarity and feedback provided to the classroom for the education of children with disabilities, also help students that may not have diagnosed special needs, but don't perform so well (Norwich, 2013). In addition, changes in teaching methods and the presence of specialists, also benefit pupils without disabilities as they receive additional support and the school class becomes more coherent. By ensuring that all children are involved in educational processes and by laying the foundations for a collaborative and understanding society, inclusion contributes to the elimination of prejudices. It does that by promoting the elimination of exclusion, the acceptance of diversity and the development of social solidarity (Stainback and Stainback, 2003).

In schools where inclusion models have been implemented, a number of advantages have emerged. First of all, the presence of children with special educational needs in general classes, has led to the lifting of their labeling and has significantly enhanced their self-esteem. By implementing inclusive programs, deeper and more effective cooperation between educational staff takes place, as the multilateral support of children is at the center. Finally, there is a shift of attitudes, as students without special educational needs adopt universal values such as acceptance of diversity and social sensitivity (Ainscow, 2005).

However, there are also some findings that reinforce reservations about the benefits of inclusive education. According to Crockett (2002), general education schools are not the right environment for children with special educational needs, because they do not allow individualization of the teaching and the specific support that is necessary. Thus, there is a strong possibility that the implementation of full inclusive education will have negative effects on pupils with disabilities by enhancing the exclusion and separation within general education schools. Furthermore, some researchers, although they acknowledge that full

inclusion is a progressive philosophy with good intentions, come to the conclusion that it can't be realized in practice (Kavale & Mostert, 2004).

The main reasons are the given individual differences of the pupils, but also the competitive climate at the school and in the educational processes in general. Inclusion may also oppose with parents' desire on selecting the appropriate school framework for their children (Dellasoudas, 2005). Also, it is not certain that general and special education teachers have the necessary cooperation and communication skills. Finally, reservations have been expressed, about the long-term benefits of inclusive education regarding the social inclusion of disabled students. It is estimated that the above students do not make long-term friendships that can be maintained after their graduation from school. According to this view, the inclusive school is an artificial environment that can't affect the relationships of people with disabilities over time. For this reason, their relations with the neighborhood and the local community should be systematically strengthened (Brown & Shearer, 2004)

Despite the critique though, today, inclusion is seen as a necessary demand for social and psycho-pedagogical reasons. The socialization of children with disabilities seems to be enhanced by their general classes and their interaction with other children. As the value of equal participation and intervention in the classroom gradually develops, children with and without special educational needs acquire social skills that are useful for their later life. It is emphasized that inclusive education is a more general philosophy on disability, requires long and universal planning. This design should include all those factors related to inclusive education, as well as to the wider social integration of people with disabilities (Koster et al., 2009).

References

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 5(2), p. 109-124
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, D. & Barton L. (2004). *Inclusive Education -Policy, Contexts, and Comparative Perspectives*, 3rd edn London: David Fulton Publishers.
- Bentham, S., (2012). *Psychology and Education*, 5th edn Routledge
- Brown, R. I. & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In D. Mitchell (Eds.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. 2 (pp. 139–156). London: Routledge Falmer
- Corker, M, French, S (2003). *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press
- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-168.
- Delassoudas, L. (2005). *Social European community policy and special vocational training*, published by the University of Athens (in Greek).
- Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2004). *The Development of Special-Inclusive Education In Greece: Discourses And Practices Of Inclusion And Exclusion*. Paper presented at the ECER Conference, Rhethymnon, Greece, September 2004
- Farrell, P. (2004). School psychologists making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Fredrickson, N. & Cline, T., (2002). *Special Educational Needs Inclusion and Diversity*. A textbook. Open University Press, Buckingham.

Frost, M. (2002). Introduction to special education. Lecturers support materials. Waigani: Department of Education.

Hegarty, S. (2005). Challenges to Inclusive Education: A European Perspective. In *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*, 3rd edn, Lawrence Erlbaum Associates.

Kavale, K.A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (Eds.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.192-213. New York: Routledge Falmer.

Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222

Long, M. (2010). *The Psychology of Education*, 5th edn, Routledge

Mitchell, R.D. (2004). *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. Routledge (UK)

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, In Daniels, H. (Eds.), *Special Education reformed. Beyond rhetoric?* (pp. 5-30) London: Routledge Falmer Press.

Norwich, B. (2013). *Education and Psychology in Interaction: Working with Uncertainty in Interconnected Fields*, 5th edn, Routledge

Ogden, M. (2014). *Psychology and Education*, 4th edn, Routledge

Siegal, M. (2004). *Knowing Children: Experiments in Conversation and cognition*. 2nd ed By Psychology Press

Silva, J. C., M., J. (2004). Support teachers' belief about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31 (4), 207-214.

Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Dowdy, C. (2005). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. 4 ed., Boston: Pearson Education.

Stainback, S., Stainback, W., Ed. (2003). *Inclusion: A Guide for Educators*. 3rd ed., Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Syriopoulou, C. (2003). *Education in Post- Modern Era: the case of Special Needs Education*, Athens, Grigoris editions (in Greek

Thomas, G. Walker, D., Webb, J. (2003). *The Making of the Inclusive School*, 2nd edn New York: Routledge.

CONFLICTS IN SCHOOL - NATURE

Dimitris Barsamis
SWU "Neofit Rilsky", Blagoevgrad
Psychology, dim-var@hotmail.com

СЪЩНОСТ НА КОНФЛИКТИТЕ В УЧИЛИЩЕ

Димитриос Варсамис
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, dim-var@hotmail.com

Abstract: Conflicts are inherent in human existence, part of everyday life, an inevitable part of human relationships. Education and school life is no exception to this rule, as it brings to the same place individuals and groups of people with different thoughts, views, ideas, perceptions and feelings. Students' involvement in conflict, according to experts, is a process of development and learning that is one of the aims of the school.

This article aims to capture the conflicts that take place in the school unit either in the classroom, at break time or outside the school. It also attempts to capture all forms of manifestation of these conflicts as well as the management of teachers in order to properly address and solve them, which contributes decisively to the smooth functioning of the school and its mission.

In order to successfully solve the problems arising from these conflicts, the characteristics of the teachers and the school leadership in general that undertake the resolution of the conflict, as well as the techniques used to manage it, are of great importance. A general overview of these features and methods is made in this article.

This article also compares the techniques and methods used in modern school with those that were most applicable in the past.

Finally, an assessment is made in this context of the effectiveness of these techniques and methods of conflict management and resolution in the school unit.

Keywords: Conflict, Conflict Management, Management Techniques, Teachers, Collaboration.

Definition of conflict

According to evolutionary psychology theorists (Shantz & Hartup, 1992), engagement of students in conflict is a process of development and learning. An attempt to eliminate these conflicts would be tantamount to depriving the opportunity of growth and learning. There is no single definition of conflict in the literature. However, all researchers agree that in order for the conflict to exist, it is necessary to have different, incompatible views, which are manifested by competing interacting individuals or groups and cause controversy. These conflicts - contradictions affect the environment and the structure of the relationships of the members of an organization (Rahim, 2002) and in this case the school unit.

However, as a concept, conflicts have a negative connotation because they are often experienced by teachers as problems and are considered a source of anxiety and negative emotions (Göncü & Cannella 1996; Jenkins, Ritblatt & McDonald 2008). This partly reflects the prevailing view that child conflicts are an undesirable phenomenon in the context of educational action (Göncü & Cannella 1996). However, with appropriate handling, conflicts

can be used as practical training tools (Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins 2002) as they provide opportunities for promoting learning and facilitating the acquisition of social skills and moral crises of children.

Most incidents of school conflicts occur when pupils are out of the classroom, especially during school breaks, such as corridors, canteen, toilets, before and after school hours. Boys are more involved than girls in conflict incidents either as perpetrators or as target victims. In addition, conflicts are age-matched (Mancheva 2005:17).

Teachers' work is difficult enough to recognize aggressive behavior, collect information about incidents occurring at school, and students who are systematically involved in them, since they are not always present. Even more when they cannot perceive aggressive behaviors taking place outside the school.

Forms of intimidating behavior

The intimidating behavior of a student towards one of his classmates is manifested in various forms. It is the intimidating behavior of body type, such as kicks, punches, hair pulls, pushes, etc. damage or destruction to the victim's personal belongings. It is also the intimidating behavior of a verbal or psychological type, such as teasing, frowning, cursing, racism etc. Exclusion is also a form of intimidating behavior. It is actions and actions that aim to have the child - victim being isolated from his classmates, excluding it from activities or ignoring it. Finally, sexual-style intimidating behavior, manifested by various gestures or sexual comments, should also be mentioned.

Warning signs of the conflict

In most cases of conflict in schools, the way a student behaves can alert the teacher to the occurrence of violent incidents. According to the bibliography, the student may feel unexplained anger, express aggression on written texts and sketches. He may also present discipline problems, speak in class, interrupt his classmates and harass them, disagree with the teacher and express serious threats of violence. It also shows pseudo-peddling, "nasty" language, "theatrical" monopoly of the attention of others and hostility within rival groups. Teasing and pseudo-babbling are quite common problems in both infancy and childhood. Children who experience this particular behavior are usually overwhelmed by feelings of inferiority, inadequacy and insecurity. "Ugly" language is a form of verbal violence. Children use the nasty language, which consists of obscene words or even blooms. Nasty language particularly appeals to boys and young children. Children use the nasty language as they seek to imitate the grown-ups, who too often go free. The "theatrical" monopoly of the attention of others is a tendency of the child, which seeks to be constantly in the spotlight, to demonstrate and to monopolize the interest and attention of others in its attempt to hide perhaps its embarrassment and often to his inability to express to his parents his complaints about their indifferent attitude towards him.

On the contrary, he may have feelings of rejection and social isolation. Avoid getting in touch with his classmates, not participate in the course process, not participate in group games and athletic activities, and generally have low levels of interest in any school activity, resulting in poor school performance. Children "victims" usually have low self-esteem, feel intense anxiety, and feel insecure and unhappy. They often resort to crying and are isolated. In their attacks they do not even try to defend themselves, and often they self-incriminate and blame themselves for their situation. They believe that others are rejecting them because of their own characteristics and their defects, which are unable to control and change them, which makes them constantly unhappy and helpless. Children who were chronic victims during their school years suffer more from depression and are likely as young adults to even attempt to commit suicide. Thus, very affectionate and sensitive students appear to be more

aggressive than their peers, while members of this category are rejected by all their peers and have few friends (Woolfolk 2007).

Many times these marks can easily be misinterpreted by the teacher, as children express liveliness in their daily meetings with their peers. Sometimes they keep distance from others especially when the school environment is new to them. The teacher has to create very good relationships, relationships of trust with his / her students so that they are well aware of their needs, feelings and behaviors.

In fact, the survey confirms that most aggressive children have more than one warning sign that they have repeatedly and with increasing intensity over time.

Confrontation

In earlier periods and in different educational systems, teachers faced differently student conflicts. They were empirical about how to "stand" in the classroom and set up rules that everyone ought to obey. They applied authoritarian methods, did not cultivate the dialogue, and kept the pupils at a distance. They were centered on teaching and learning, and used rewards (high marks, praise) and sentences (low marks, punishments, classroom retention at break, class expulsion, school leaving, and even beaten). In this way they were trying to control the order and avoid crises in it. Such suppression measures, however, do not cause obedience, on the contrary they cause escalation of violence and are a negative example for others.

Modern child-centered pedagogical systems apply such procedures where children are given opportunities to participate and adapt to positive behaviors that in turn cause changes in attitudes and behaviors of children with long-lasting positive consequences. In modern school the teacher must be an energetic listener and a careful observer of his pupils. He should desire to discuss with children, encourage them to express their feelings, evaluate their needs, pay more attention to the most vulnerable, discuss with colleagues and exchange views, and finally seek the help of the school psychologist. The role of the teacher in modern school is quite important.

Students' conflict during breaks

The conflict of students at break time can be addressed by increasing supervision of children by teachers. In particular, teachers can collaborate with each other and observe the behavior of students in order to quickly and effectively recognize the signs of a conflict or even systematic changes in student behavior. It is also necessary for teachers to be visible in public areas of the school, the corridors, the stairs, the canteen, the toilets, and any other spots that occur conflict incidents.

Students' conflict before or after classes

Students show aggressive behavior and collide with their peers much more in out-of-school settings. For extracurricular behavior and action of students, teachers can work with non-educational staff to gather useful information about them. So, based on this information, they can have a comprehensive view of the behavior of students in the buses and on the way to school, and for students who use a bicycle or running on foot. For example, the bus driver and the school whistleblower can provide useful information on conflict incidents.

Teacher's direct intervention to the conflict

Managing incidents of violent behavior and conflicts takes place in accordance with a procedure to be followed, based on a protocol drawn up by the school unit. The teacher who manages a violent incident must know and use the appropriate strategies to deal effectively with the problem. The conflict is not solved by the teacher, he seeks to use techniques for his solution. (Mancheva 2005)

Initially, he should be possessed by calmness and sobriety. He must not show tolerance for the violent behavior of the student because this behavior is usually repetitive and even scaled. There should be no questioning in front of all pupils, because this, heroes the student –perpetrators and may be a negative model for some other pupils.

The teacher should immediately intervene to divide the pupils involved and make sure that each child is safe. Also, reassure all students and take care to cover any immediate medical or mental health needs. Then the teacher should speak with each student separately, listen to him with care, without irritation, tension and gestures, and not force him to apologize on the spot. He must maintain control over his feelings, remain calm, self-confident, use low voice, not threaten the assailant either verbally or by shaking his finger, explain to the child the limits and rules of the school with a straight, steady tone of voice, no anger. Finally, he should propose ways to resolve the confrontation. The main goal is to reduce tension.

In addition, the teacher has to gather evidence of the incident by listening to the story from various sources, both by each pupil involved separately and by viewers - eyewitnesses, without, of course, blaming anyone. He should be aware that help not only requires the student who is intimidated, that is, the victim, but also the student who is intimidating.

It is also necessary for the pupil to back up, so that he can then change behavior and live in harmony with his classmates at school. It must be clear to the pupil that he wishes that any penalty and punishment imposed on him is to reject his particular behavior rather than the individual as a person. He must feel that, regardless of punishment, they love and appreciate it. Another rule of other punishment. The rule gives direction, creates the appropriate framework, while punishment marginalizes, neutralizes, scares, weakens the sense of participation in a group. Punishment leads to removal, to negative emotions. Punishment is rejection, it leads to distancing or even to a moderate presence without psychological involvement. Participating in school life and the lesson wants positive emotions, absorbing satisfaction from participating in the activity, and taking a positive self-image from other participants.

The promotion of the positive aspects of each student, the use of his skills and competences and his reward, leads to their reinforcement, the strengthening of the positive feelings that the pupil enters at school, the enhancement of the positive aspects of his image and self-esteem, improving ties with classmates and teachers at school and making the participation in the educational process more effective. Removing and expelling the assailant student from the school unit should be avoided because it is not effective. The student benefits from prolonged exposure to positive social standards and a positive school climate.

Reinvigorating the teacher, the situation can highlight the positive aspects of the student's attitude. Understanding the subjective motivation of the student must discover the deepest need behind the negative behavior and try to suggest positive ways of claiming and satisfying the need. In addition, helping the child to understand the motivation of the "rival" classmate's behavior can lead him to understanding through empathy. It is an attempt to resolve the conflict, not by imposing sanctions, but through the dialogue, in order to give reasonable explanations to the children of the conflict, to provide them with explicit feedback on the consequences of their actions and create a beneficial teaching situation. Dialogue increases social interaction at class level and positive attitudes.

Strategic approach to the conflict

Teachers should not forget that they have to ensure a safe learning environment for teaching, but also to meet the pupils' personal need for psychological and physical security. For this reason, they should contribute to the formulation of behavioral norms in the classroom, the formation of a positive school climate, the building of positive interpersonal relations between parents - pupils - teachers, the application of innovative teaching methods that promote positive interactions between pupils and teaching social skills, such as conflict resolution.

In particular, the so-called Pedagogical Contract, a contract between the educator and his students, should be formulated in the sense of the explicit rules and objectives it places for its class but also the principles and procedures with which it negotiates and in no case does it impose on the class. It is formed at the beginning of the school year, in the first contact of the teacher with his students and can be adjusted during the school year. Students then record their ideas on paper, discuss them with the teacher, add rules, and suggests recording some of his own.

Ultimately, they choose the rules that are considered necessary for the proper functioning of the classroom, for the formation of a positive climate, causing positive emotions to all those involved in the educational process, and they are written on a large cardboard, which is suspended at a prominent point in the classroom, so that they are visible to everyone. They should be short, clearly worded and good to contain positive rather than negative suggestions (no, no, forbidden, etc.). For example, 'I get my hand to take the floor after my classmate has finished speaking.' And not 'do not interrupt your classmate while he is speaking.' He also has to be endorsed by all, students and educators. Many rules relate to respect for diversity, the avoidance of violence, cleanliness, mutual assistance and mutual support, etc. In any case, these rules should also include the immediate consequences in the event of a breach.

Reforming school climate

According to surveys, the climate of the school is an important factor to be taken seriously in order to reduce conflicts between students. The school climate must reflect the image of respect, responsibility, communication. In such a climate, students can express their feelings, turn to help or support an adult or their classmates

However, for the effective reduction and prevention of conflicts, there should be systematic and creative cooperation of all the teachers in the school unit. Frequent discussions as well as exchange of views between them can help to accurately assess the occurrence of aggressive behavior and violence and to deal with them properly.

At the same time, teachers need to closely and frequently communicate with parents in the context of informing teachers about the behavior of children at home so that they have a comprehensive picture of their pupils' behavior. On the other hand, this communication can also work in the context of parenting information and training, so as to avoid behaviors that might enhance the violent behavior of children.

The positive relationship of pupils with adults, who are always willing and available to help, when children need, is an important factor in dealing with conflict situations.

Reformation of learning procedure

The learning process develops noble rivalry and competition among students. Students in the classroom are trying to show off their classmates in knowledge, learning, scoring. In any case, teachers should avoid competition between students because this leads to aggression and violence. Competition creates a sense of failure, lack of self-confidence, and a drop in morale. Such feelings easily create pupils - students and students - perpetrators.

Teachers should apply innovative teaching methods that foster collaboration and mutual help. In particular, they should apply team homework, active participation in the learning process, tailor-made teaching, where appropriate, involving all pupils in different activities, managing tools and materials appropriate to each lesson, project use, highlighting the integration and accepting diversity as well as respecting the efforts of others.

Generally, the teacher should psychologically support students, raise their interest, encourage collaboration and interpersonal communication. Still, flexibility in space management, such as layout, plays an important role in meeting the needs of students and contributes substantially to the smooth running of the course.

Mediation technique

Many, of course, are the ones who propose as a way of managing and effectively solving conflicts School Mediation.

The term School Mediation refers "as the process of peaceful resolution of a conflict in school life between two or more disagreeing students with the help of a third and neutral student - the so-called mediator, through a structured process with clear boundaries, active participation and direct communication between the parties with the aim of constructively resolving the dispute". (Artinopoulou 2010)

Conclusion

Interventions to deal with different types of crisis within the school environment are more effective if they are part of a specific prevention plan. Prevention, essentially, begins with the prompt and appropriate treatment of student conflicts and the integration of intervention into a particular project. These kinds of crises provide an opportunity to identify the factors that cause them, to sensitize the educational community to them and to participate actively and long-term in an attempt to develop the necessary skills of the students.

An important step in prevention interventions is awareness of risk factors and phenomena that warn that there is a risk of aggression in school. Also, the development of individual skills for pupils and teachers contributes to the positive handling of conflicts. Moreover, when there is cooperation between teachers and trained school psychologists.

In general, the collaboration of teachers, family and the social environment with the expert scientists brings the best possible results in the management of conflicts between pupils in the school environment.

BIBLIOGRAPHY

Манчева Русанка, Конфликти. Конфликтно поведение. Социално-психологични аспекти. УИ на ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2005

Artinopoulou B., School Mediation. Athens: Legal Library, 2010

Venardos M., The aggression of the child in school and in the family: Behavioral disorders, 2003

Makris- Botsari E. School Class Management Issues. Volume A and B, 2007

Matsangouras H., Organization and Management of the School Class, Athens: Grigoris. 1998

Petropoulos N., Papastylianiou A., Forms of aggression, violence and protest in the school environment. Athens. Pedagogical Institute –EPEAK, 2000

Poursanidou E., Problems of behavior in the classroom and intervention of the teacher. Research in education, 2016: Volume 5, Issue 1.

Xinas P., Chrysafidis K., Aggression in the School - Proposals for Prevention and Counseling, MINEDU, 2000

BEHAVIORAL AND EMOTIONAL PROBLEMS IN DIFFERENT TYPES OF DEVELOPMENTAL DISORDERS: LITERATURE REVIEW

Maria Papadopoulou
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, mara1984@hotmail.gr

ПОВЕДЕНЧЕСКИ И ЕМОЦИОНАЛНИ ПРОБЛЕМИ ПРИ РАЗЛИЧНИ ВИДОВЕ НАРУШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО: ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР

Мария Пападопулу
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, mara1984@hotmail.gr

Abstract: The present article deals with common or less common co-occurring problems in different types of developmental disorders as reported in the behavioral and emotional status of children. The brief literature review that follows demonstrates the association between the two aspects, divided in category of disorder. The list is not exhausting, but includes some of the main disorders and manifested behavioral and emotional problems. Children with autism, intellectual disability, deaf of hearing impaired, blind or partially sighted, and with Specific Learning Disabilities, are impeded by their inner difficulties – because of the nature of their disability- and external factors. The literature review sheds light into the subject of which the factors are exactly and how much the children are affected by them. In order of intensity, stress, anxiety or even depression, and on the other hand, aggression to oneself or others, are merely few of the recorded comorbid -or not- behavioral and emotional problems.

Key words: Developmental disorders, behavioral problems, emotional problems.

Due to the conviction that children with developmental disorders fit the profile of that “disturbingly deviant, outside currently acceptable [...] norms” which Leslie Fiedler (Fiedler 1984) describes in his book, children with developmental disorders may develop behavioral and emotional problems. This commonly held belief of modern society is the main root of developing such problems, as these children are perceived as “deviations”, as an abnormality, as a nuisance. It is exactly that “tyranny of the normal” - the title of Fiedler’s book – that may result in children with developmental disorders develop behavioral and emotional problems - not only in their academic progress, but likewise throughout their life-.

“Reaching the shore” of knowledge is the main goal of school education. The challenge for students with developmental disorders is to overcome their personal barriers and “reach that shore”. In the beginning of her book, Sally Smith (Smith 1979) makes a very vivid allegory at an attempt to describe the situation which children with developmental disorders have to face, as they find themselves “in a boat on a rough sea”. The author likens the school material to be “reached” with “people on the shore waving [at them]”, and “loudspeakers saying things [they cannot understand]”, yet with “people in another boat nearby yelling”, though all they can sense is “the roar of the waves”. The learning disabled child feels that desperation to grasp the ongoing situation that surrounds it. The child’s immature brain is

deprived of the developmental maturity to understand these overwhelming sensations and stimuli.

The situation seems to be twofold. The combination of that outer “hostile environment” along with the inner difficulties of students with developmental disorders, increase the likelihood of the development of behavioural and emotional problems.

The nature of their conditions can adversely affect the process of learning in a pedagogical point of view. Children with developmental disorders are not a homogeneous group and demonstrate educational deficits, according to the severity of their disorder. Authors (2012) refer to the challenges that students with disabilities face as they progress through the different grades of school, whose purpose, amongst other, is to make the transition to adulthood easier. In order for students with disabilities, however, to benefit and improve their future quality of life, educational material should be addressed with a different perspective. Additionally, a disabled child comes up against difficulties relating to external psychological issues, like being subjected to school violence -verbal or physical-, or prejudices, low social acceptance and disturbed relationships with their peers. All these can impede the progress of children with developmental disorders throughout their school years and further in life (Wagner, Newman 2012).

Some of the categories of children with developmental disorders as seen from a psychological and pedagogical perspective are the ensuing:

The psychiatrist and physician Leo Kanner (1943) first identified behavioral problems in children with autism. Autism is characterized by behavior mannerisms such as, repetition, attention to detail, obsessive desire for the maintenance of sameness and demonstrating rigid behavior (Kanner 1943). According to Baron-Cohen et al. (1985) autistic spectrum disorders’ core element of disability is the failure to develop social relationships, as the social environment is an unknown territory. In this case, the autistic child with such a severe deficit in interpreting and understanding its environment, the challenge of learning is comprised of a correlating difficulty with the personal and social aspects of learning. Impairment in verbal and nonverbal communication, regardless of IQ, can lead to pestering, mannerisms, passivity, or in the worst possible scenario withdrawal, decreasing the student’s potentials in social attainment (Baron-Cohen, Leslie, Frith 1985). Zager (2005) identifies this problem of children with autism to effectively interpret and respond to social behavior, for they relate better to objects than people. Apart from the impairment of reciprocal social interactions, autistic students also display difficulty in initiating and responding to joint attention, making hard for the teacher to attract their gaze and attention to learning processes and tasks, particularly because of the impairment or lack of verbal and non-verbal communication (Zager 2005). All the above, are related to the nature of the disorder.

Repetitive stereotypical behaviors, obsessive compulsive behaviors, adherence to rituals, rigidity, resistant behavior or oppositional defiance, tantrums and inflexibility, have been attributed to the autistic child’s inner efforts to modulate overwhelming sensory stimulation (Matson, Sturmey 2011; Nason 2014). Matson & Sturmey (2011) connect this sensory impairment to psychological stress and anxiety-related disorders that children with ASD may experience, showing “a strong correlation between sensory defensiveness and anxiety, and a significant relationship between hyposensitivity and symptoms of depression... in children with Asperger syndrome” (Matson, Sturmey 2011: 117). Nason (2014) tries to explain this co-occurring disorder owing to the overwhelmed nervous system of the autistic child: “The constant stress on the nervous system due to all the sensory, cognitive, social, and emotional vulnerabilities they experience naturally leaves them prone to anxiety” (Nason 2014: 43). Anxiety disorders are found to be the most common comorbid disorders for children with ASD, including social anxiety disorders, generalized anxiety disorder, task performance anxiety, anticipatory anxiety, sensory overload, anxiety of uncertainty,

separation anxiety and panic disorder (Matson 2015; Nason 2014). Matson (2015) based on studies conducted by other researchers, suggests that the more “high functioning” an individual with ASD is, the more likely it is for the person to have higher levels of anxiety, as they may have “more insight or awareness of their disability” (Matson 2015: 52).

The psychological aspects of the population of children with autistic spectrum disorders is pertinent to the emotional difficulties they may deal with. Children with ASD may manifest poor emotional self-regulation. This emotional dysregulation can be the cause of having difficulty in expressing their emotions appropriately, in the sense of intensity, time and situation. Emotional responses poorly modulated can be identified when an autistic child cries, yells or hysterically laughs for no apparent reason. The most disturbing, however, demonstration of poor modulated emotions is the exhibition of disruptive or even aggressive behavior -towards others or oneself-, when being under stress. Matson (2011) underlines these challenging behaviors as commonly emerged in children with ASD. Compared to other groups of intellectually disabled people, individuals with ASD are more prone to display behaviors of disruption, self-injury and aggression. The author detects the possible negative impacts that such maladaptive behaviors may have, listing the stigmatization of the autistic person, the rejection by close ones and peers, the impeding of the learning process, and the exclusion from home, school and work settings. In this manner, the inability to control emotional issues can lead to restricted settings or institutionalization, drug intake, seclusion and of course health risks or even death, in case of self-injuries. Family members, like parents and siblings, might also be negatively affected, resulting in psychological distress, depression and anxiety (Matson 2011). Other authors underline that psychological issues of emotional intensity and distress may come up if the children’s routines and patterns alter (Kaner 1943; Green, Luce 1996).

Luria (2014) discusses the pedagogical implications of intellectual disability, as a consequence of the under-development of the mental state. Intellectually disabled students cannot master a school program designed for fully developed children and therefore need to be educated in special auxiliary schools according to the services of special pedagogy (Luria 2014).

The Soviet psychologist Lev Vygotsky (1993) maintains that the goals of education for intellectually disabled children should be creative, with reference to development, work with the purpose of adapting to the disabilities of the child, fight and overcome their defects. School has to undertake the responsibility of social compensation, of socialization and not a school for the weakminded. Related to the above mentioned, the author argues that it is that exact dependence of intellectually challenged children to their immediate experience, relying on visual impressions, and deprived of abstract thinking, that school must confine the usage of visual aids, which end up obstructing rather than improving abstract thought (Vygotsky 1993).

As for psychological aspects relating to these populations, writers maintain that individuals with Down syndrome can be characterized by stereotypical features of positive behaviors, such as being “cheerful, friendly, eager to please, and affectionate” (Burack, Hodapp, Zigler 1998: 549). Nevertheless, it does not change the fact that they can also exhibit behavioral problems like, “stubbornness, defiance, aggressive behavior, and psychopathology” (Burack, Hodapp, Zigler 1998: 549), but yet again in lower levels compared with other populations. The authors suggest that the population with the higher rates of psychiatric disturbances is that of intellectual disability, correlating the appearance of psychological problems with the problem of delayed development. The low maturity level, apart from influencing cognitive functioning and social competence, also affects their emotional state (Burack, Hodapp, Zigler 1998). Weis (2008) points out comorbid mental health problems of intellectual disability. Although this dual diagnosis (intellectual disability along with mental disorders) seemed to be overlooked or mistakenly be attributed to low

functioning or maladaptiveness in the past, the intellectually disabled can also suffer from depression, anxiety, and psychological distress, and in fact, with higher prevalence of psychopathology in the population, than other groups (Weis 2008).

Specific Learning Disabilities (SLD) are disorders of neurological origin, which occur regardless of intelligence and can have a significant impact on the acquisition of literacy skills of students. SLD is an umbrella term of which most common types include Dyslexia (problems in reading, writing, spelling, speaking), Dyscalculia (difficulty in math, time perception, using money), Dysgraphia (difficulty with the organization of ideas, spelling, handwriting) and Dyspraxia (also known as sensory integration disorder, in which problems of fine motor skills occur, like hand-eye coordination, balance, manual dexterity). Other disorders are: Dysphasia/Aphasia (impaired language skills, such as problems in understanding spoken language and poor reading comprehension), Auditory Processing Disorder (difficulty distinguishing sounds, affecting areas of reading, comprehension and language as a whole), Visual Processing Disorder (failure in interpreting visual stimuli, which has a negative impact on reading, math, identifying charts, symbols, pictures etc.), and Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (AD/HD), which may involve distraction of attention, impulsivity and restlessness (Kaufman, Kaufman 2001).

The literature review has shed light into a strong association between specific learning disabilities and behavioral and emotional problems. These psychological co-occurrent problems can be classified into two major areas of dysfunction, to wit externalizing behaviors and internalizing behaviors (Achenbach, Edelbrock, 1978). The first, are characterized by defiance, hyperactivity, aggression and antisocial exhibited traits. The second sub-domain, are behaviors portrayed by withdrawal, dysphoria and signs of anxiety. There seems to be a disproportionate voluminous literature about externalizing behaviors as opposed to internalizing comorbid psychological disturbances of children with learning disabilities.

As for externalizing behaviour problems is concerned, studies on children with reading difficulties have shown high percentages of antisocial behaviors, lack of concentration, behavioral disorders and increased risk of hyper-activity of the disabled children participating, thus signifying a correlation amid SLD and conduct problems. (Rutter, Tizard, Yule, Graham, Whitmore 1976; Bale 1981; Kellam, Brown, Rubin, Ensminger 1983; Sturge 1982). Juvenile delinquency is also reported to be connected with SLD (Broder, Dunviant, Smith, Sutton 1981; Maughan Grey, Rutter 1985). Attention deficits were reported for children with dyscalculia (Badian 1983), while poor reading skills have been associated with hyperactivity behaviours in seven year old children (McGee, Silva, William 1984). In a performed review academic underachievement was found to be correlated to attention deficits and hyperactivity in childhood, and antisocial behaviour, aggression and delinquency in adolescence (Hinshaw 1992). Researchers examining issues of aggressiveness and delinquency related to reading difficulties, found that reading disability can exacerbate already existing aggressive behaviors, but were not able to conclude that the disability may actually be the cause, due to the lack of evidence (Cornwell, Bawden 1992).

Pertaining to internalizing problems, anxiety, depression, generalized phobias (Prior, Sanson, Smart, Oberklaid 1999), and social withdrawal (Myklebust 1975; McGee, Share, Moffitt, Williams, Silva 1988) have been associated with dyscalculia, and other researchers have also postulated high comorbidity of SLD with depression (Bender, Wall, 1994; Livingston 1985). Higher levels of anxiety in children with SLD, when compared with children without SLD have been noted. LD may be the cause for feelings of self-loathing, which in turn can intensify LD (Stein, Hoover 1989). In a study presented by Levine, Lindsay, Reed (1992), the authors pointed out that children facing mathematical difficulties can experience feelings of sadness, embarrassment and intellectual inadequacy, which in turn can engender damages in academic motivation and self-esteem (Levine, Lindsay, Reed 1992).

Abrams (1986) also stressed that "constant failure and frustration may lead to strong feelings of inferiority, which in turn, may intensify the initial learning deficiency" (Abrams 1986: 189). Huntington and Bender (1993) found that children with SLD experience anxiety and have low self-esteem, but can also exhibit high rates of psychosomatic discomforts, as a result of the emotional distress (Huntington, Bender 1993).

Moreover, authors also note that these minor somatic complaints in children with learning disabilities, like stomach aches, "communicate feelings of stress and inadequacy [and are] designed to prompt adult support and guidance" (Margalit, Raviv 1984: 227-228). What we can extract therefore, is that somatic complaints may be linked with anxiety disorders, with children being unaware of their worry and only experience the symptoms of it (such as headaches, stomachaches, fatigue), but it may also be an unconscious attempt to elicit support and help from others. Sabornie (1994), suggested that students with SLD expressed more loneliness and were bullied, compared to other students (Sabornie 1994).

Although there is globally an inconsistency concerning terminology, the terms blind, visually impaired, visually handicapped and partially sighted are sometimes used interchangeably, when referring to individuals with severe vision loss. In respect to interpersonal relationships, lacking visual input and only based on auditory feedback, blind children -or individuals in general- can only guess the meanings and intentions of non-verbal communication (facial and postural gestures); thus, formidable behavioral-social and emotional problems may occur, some of which will be analyzed below.

Burlingham (1979) notes the occurrence of feelings of inadequacy in visually impaired children, resulting from a "prolonged and enlarged" phase, in which they seek assistance in doing things they are capable of performing independently; compared to the corresponding shorter duration stage that their sighted peers go through (Burlingham 1979). In a study carried out, blind children and adolescents were estimated to have high percentages of low sociability, low self-sufficiency, low confidence, introversion, and signs of submission as opposed to sighted co-students (Petrucci 1953). However, a similar oriented conducted study as concerned the subjects and the objective of investigation, did not replicate the results, finding no differences between the two groups (Hastings 1947).

Controversial findings are also evident in the field of research of self-concept concerning visually impaired children, as some studies have shown negative self-esteem scores of visually impaired children (Meighan 1971; Beaty 1992; Sacks 1996), whereas other did not trace any differences among the group of visually impaired and the norm sighted sample (Head 1979; Griffin-Shirley, Nes 2005). Bateman (1962) shared the opinion that partially sighted children, as opposed to more severely visually handicapped, are more prone to pity themselves and less capable of accepting the visual limitations they face (Bateman 1962). Other conducted studies have found that partially sighted children showed feelings of anxiety, insecurity, loneliness, and were less adjusted to their disability than were blind children (Bauman 1964; Cowen, Benham 1961).

Davis (1959) believed that in order not to form a distorted self concept, a body image is required (Davis 1959). Morse (1989) discussed the difficulties that visually handicapped individuals encounter in establishing such an adequate body image "when deprived of accurate visual feedback regarding the functioning of their body or of the feedback of significant others. Obviously, if visual efficiency fluctuates or visual status suddenly deteriorates or improves dramatically these changes have an impact on self-concept" (Morse 1989: 46).

With respect to social adjustment, literature review on children with vision impairments, most of the researchers consent that visually impaired children socially interact less and have lower quality social experiences than their sighted peers. In that sense, visually impaired children may be at risk for interpersonal dysfunction (Ammerman 1986). A

researcher worked with blind children and discovered considerable deficits in social maturity (McKay, 1936). Maxfield and Field (1942) through their study asserted that their totally blind subjects were more introverted and taking less initiatives than partially sighted subjects, although the scores deduced from a similar study, respecting visually impaired children, by Norris, Spaulding, and Brodie (1957), were much closer to the normal range (Maxfield, Field 1942; Norris, Spaulding, Brodie 1957). Other author in his study also found lower scores in social competence of visually impaired children compared to their sighted peers (McGuiness 1970).

Reviewing the above we can infer that, although there is a high incidence of psychiatric disorders in visually impaired children (Jan, Freeman, Scott 1977), the inconsistency of the studies show that visual impairment is not the etiology of emotional difficulties (Lowenfeld 1980); or better yet, visual disability may as well influence negatively, but on the other hand it might not, as some individuals may learn in time to cope with the emerging obstacles via inner or outer defense mechanisms like accept intervention help. Beaty (1992) recognizing the lack of general agreement on the issue states, “The dilemma of attempting to determine whether or not youth with [visual] handicaps are psychologically and socially less well adjusted than their non-handicapped peers is a puzzling one”. Nevertheless, it is evident that more research in the field is required, to more clearly determine the self-concepts and social adjustment of visually impaired children (Beaty 1992: 27).

Despite the ongoing debate on whether the disorder of deafness and hearing impairment per se is a risk factor for psychological arising issues, the review of literature confirms the risk of deaf children in developing emotional problems than the non-hearing impaired population, as a result of the challenges in meeting the needs of everyday life, in terms of coping with tasks and communicating (Hamerdinger, Hill 2005). Deaf children run a greater risk of presenting mood disorders and psychoses, and subsequent behavioral issues (Willis, Vernon 2002), AD/HD, conduct disorders, oppositional defiant disorders, depression and anxiety (Leigh, Anthony 1999), than the non-hearing disabled.

Taking into account that the vast majority (90%) of deaf children who experience mental health problems come from hearing families (Moores 1987), Gentili and Holwell (2011), stress the correlation between interfamilial communication and emotion regulation as well as developmental deficits, “deaf children from hearing families where there is not an adequate level of communication have a higher incidence of mental health problems than their hearing counterparts. This often seems to be related to a lack of language development caused by either a delayed diagnosis of deafness and/or families failing or being unable to learn how to communicate effectively with their deaf child. This language deficit will have an impact on the development, understanding and regulation of emotions” (Gentili, Holwell 2011: 55). Limited language skills due to the lack of communication in the home environment may also give rise to “frustration, poor social skills, poor self-image, and the inability to communicate basic needs of safety and desires” (Hamerdinger, Hill 2005: 5).

Hindley has contributed to the research area of the deaf community, suggesting that almost half of the deaf children and adolescents of his investigated group, would had a mental health problem before reaching adulthood (Hindley 1994), but through his studies has also shown higher occurrence of mental health problems in deaf children compared to hearing subjects (Hindley 1997), and higher incidence of the neurodevelopmental disorder of AD/HD in children with non-inherited deafness, compared to their hearing counterparts (Hindley 1998). Other writers specify the rates, indicating that emotional and behavioural problems are twice as common among deaf children (Vostanis, Hayes, Feu 1997). Edwards and Crocker (2008) refer to the emotional problems of deaf children, such as conduct disorder, autism, aggressive behaviour, somatic complaints, oppositional disorder, childhood schizophrenia,

obsessive-compulsive disorder, AD/HD, but also internalizing psychological problems like depression, anxiety, and low self-esteem (Edwards, Crocker 2008).

Considering the foregoing, it is evident that children with developmental disorders, according to conducted studies, encounter emotional and behavioral problems, linked both to the nature of their disorder as well as to externalizing factors. Prejudices and the lack of adapted school material may lead to the development of such problems. Depending on the individual and the disorder, the risk of developing such problems may differ.

References

Abrams, Jules. On learning disabilities: Affective considerations. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 2, 1986, 189-196.

Achenbach, Thomas, Edelbrock, Craig. The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1978, 1275 –1301.

Ammerman, Robert. Social adjustment in handicapped adolescents and their families. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1986.

Badian, Nathalie. Dyscalculia and non verbal disorders of learning. In H.R. Myklebust (ed.) *Progress in Learning Disabilities*, New York: Grune & Stratton, Vol 5, 1983, 235-264.

Bale, Peter. Behaviour problems and their relationship to reading difficulty. *Journal of Research in Reading*, 4, 1981, 124 –135.

Baron-Cohen, Simon, Leslie, Alan, & Frith, Uta. Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 1985, 37-46.

Bateman, Barbara. Sighted children's perceptions of blind children's abilities. *Exceptional Children*, 29, 1962, 42-46.

Bauman, Mary. Group differences disclosed by inventory items. *International Journal for the Education of the Blind*, 13, 1964, 101-106.

Beatty, Lee. Adolescent self-perception as a function of vision loss. *Adolescence*, 27, 707-714, 1992.

Bender, William, Wall, Maureen. Socioemotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 1994, 323-341.

Broder, Paul, Dunviant, Noel, Smith, Elizabeth, Sutton Paul. Further observations on the link between learning disabilities and juvenile delinquency. *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, 838-850.

Burack, Jacob, Hodapp, Robert, Zigler Edward. *Handbook of Intellectual disability and Development*. Cambridge University Press. 549JI, 1998.

Burlingham, Dorothy. To be blind in a sighted world. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 5-30, 1979.

Cornwell, Anne, Bawden Harry. Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 1992, 281-288.

Cowen, Emory, Benham, Frank. *Adjustment to visual disability in adolescence*. New York: American Foundation for the Blind, 1961.

Davis, Carl. *Guidance programs for blind children*. Watertown, Mass.: Perkins School for the Blind, 1959.

Edwards, Lindsey, Crocker Susan. *Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs: An Evidence-based Practical Guide*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

Fiedler, Leslie. The Tyranny of the Normal, *Hastings Centre Report*, vol. 42, no. 2, 1984.

Gentili, Nicoletta, Holwell, Andrew. Mental health in children with severe hearing impairment. *Advances in psychiatric treatment*, vol. 17, 2011, 54–62.

- Green, Gina, Luce, Stephen. Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals. Austin, TX: Pro-Ed, 1996.
- Griffin-Shirley, Nora, Nes, Sandra. Self-esteem and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. *Journal of visual impairment and blindness*, 99(5), 2005, 276-285.
- Hamerdinger, Steve, Hill, Elizabeth. Serving Severely Emotionally Disturbed Deaf Youth: A Statewide Model. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, Vol.38 (3), 2005.
- Hastings, Homer. An investigation of some aspects of the personality of the blind. Unpublished manuscript, University of California, 1947.
- Head, Dan. A comparison of self-concept scores for visually handicapped adolescents in several class settings. *Education of the Visually Handicapped*, 10, 1979, 51-55.
- Hindley, Peter, Hill, Peter, McGuigan, Sean, Kitson, Nick. Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people: a prevalence study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*: 35.5, 1994, 917-934.
- Hindley Peter. Psychiatric aspects of hearing impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 1997, 101-17.
- Hindley, Peter, Kroll, Leo. Theoretical and epidemiological aspects of attention deficit and overactivity in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3, 1998, 64-72.
- Hinshaw, Stephen. Externalizing behaviour problems and academic under achievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 1992, 127-155.
- Huntington, Deborah, Bender, William. Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*. 26, 1993, 159-166.
- Jan, James, Freeman, Roger, Scott, Eileen. *Visual Impairment in Children and Adolescents*. New York: Grune & Stratton, 1977.
- Kanner, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 215- 250, 1943.
- Kaufman, Alan, Kaufman, Nadeen (Eds). *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*. (Included in the series, *Cambridge Monographs in Child and Adolescent Psychiatry*). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001b.
- Kellam, Sheppard, Brown, Hendricks, Rubin Barnett, Ensminger, Margaret. Paths leading to teenage psychiatric symptoms and substance use: developmental epidemiological studies in Woodlawn. In: Guze S.B., Earls F.J. & Barratt J.E. (eds) *Childhood Pyscopathology and Development*, Raven Press, New York, 1983, pp.1751.
- Leigh, Irene, Anthony, Susan. Parent bonding in clinically depressed deaf and hard-of-hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (1), 1999, 28-36.
- Levine, Melvin, Lindsay, Ronald, Reed, Martha. The wrath of math. Deficiencies of mathematical mastery in the school child. *Paediatric Clinics of North America*. 39, 525 -536, 1992.
- Livingston, Richard. Depressive illness and learning difficulties: Research needs and practical implications. *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), 1985, 518-520.
- Lowenfeld 1980: Lowenfeld, Berthold. Psychology problems of children with severely limited vision. In W. M. Cruickshank (ed.). *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.
- Luria, Alexander. *The Mentally Retarded Child: Essays Based on a Study of the Peculiarities of the Higher Nervous Functioning of Child-Oligophrenics*. Elsevier, 2014.
- Margalit, Maika, Raviv, Amirav. LD's expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 1984, 226-228.

Matson, Johnny, (Ed.). *Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders*. Academic Press, 2011.

Matson, Johnny, Sturmey Peter (Eds.). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Springer Science & Business, p 117, 2011.

Matson, Johnny, (Ed.). *Comorbid Conditions Among Children with Autism Spectrum Disorders*. Springer, p. 52, 2015.

Maughan, Barbara, Gray, Grace, Rutter, Michael. Reading retardation and antisocial behaviour: a follow up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 25, 1985, 741 –758.

Maxfield, Kathrin, Field, Harriet. The social maturity of the visually handicapped preschool child. *Child Development*, 13, 1942, 1-27.

McGee, Rob, Share, David, Moffitt, Terrie, Williams, Sheila, Silva, Phil. Reading disability, behaviour problems and juvenile delinquency. In D.H. Saklofske & S.G.B, 1988.

McGee, Rob, Silva, Phil, Williams, Sheila (1984) Behaviour problems in a population of 7 year old children. Prevalence, stability and types of disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 25, 1984, 251 – 259.

McGuiness, Richard Michael. A descriptive study of blind children educated in the itinerant teacher, resource room, and special school setting. *Research Bulletin of the American Foundation for the Blind*, 20, 1970, 1-56.

McKay, Elizabeth. Social maturity of the preschool blind child. *Training School Bulletin*, 33, 1936, 146-155.

Meighan, Thomas. *An investigation of the self-concept of blind and visually handicapped adolescents*. New York, NY: American Foundation for the Blind, 1971.

Moore, Donald. *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*. (3rd edn). Houghton Mifflin, 1987.

Morse, John. Psychological aspects of low vision, in *Understanding Low Vision*, 2nd edn (ed. R T. Jose), American Foundation for the Blind, New York, 1989, 43-54.

Myklebust, Helmer. Non verbal learning disabilities; assessment and intervention. In Myklebust H.R. (ed.) *Progress in Learning Disabilities*. 3, New York: Grune & Stratton, 1975, 85 – 121.

Nason, Bill. *The Autism Discussion Page on anxiety, behavior, school, and parenting strategies: A toolbox for helping children with autism feel safe, accepted, and competent*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2014, 21, 43.

Norris, Miriam, Spaulding, Patricia, Brodie, Fern. *Blindness in children*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1957.

Petrucchi, Dorothy. The blind child and his adjustment. *New Outlook for the Blind*, 47, 2 .1 v- 19, 1953, 240-246.

Prior, Margot, Sanson, Ann, Smart, Diana, Oberklaid, Frank. Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 36, 1999, 1020-1032.

Rutter, Michael, Tizard, Jack, Yule, Willia, Graham, Philip, Whitmore, Kingsley. Research report: Isle of White studies, 1964 -1974. *Psychological Medicine*, 6, 1976, 313 – 332.

Sabornie, Edward. Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 1994, 268-279.

Sacks, Sharon. Psychological and social implications of low vision. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York: AFB Press, 1996, 26-42.

Smith, Sally. *No easy answers: The Learning Disabled Child at Home and at School*. New York, Bantam Books, 1979.

Stein, Pamela, Hoover, John. Manifest anxiety in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 22, 1989, 66 – 71.

Sturge, Claire. Reading retardation and antisocial behaviour. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 23, 1982, 21-31.

Vostanis, Panos, Hayes M, Du Feu M, Warren J. Detection of behavioural and emotional problems in deaf children and adolescents: comparison of two rating scales. *Child: Care, Health and Development* 23, 1997, 233–46.

Vygotsky, Lev. *The Fundamentals of Defectology*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 2*. New York: Plenum Press, 1993.

Wagner, Mary, Newman, Lynn. Longitudinal transition outcomes of youth with emotional disturbances. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 2012, 199-208. doi:<http://dx.doi.org/10.2975/35.3.2012.199.208>.

Weis, Robert. *Introduction to Abnormal Child and Adolescent Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

Willis, Richard, Vernon, McCay. Residential psychiatric treatment of emotionally disturbed deaf youth. *American Annals of the Deaf*, 147 (1), 2002, 31-38.

Zager, Dianne. *Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment*, Psychology Press, 2005.

**ВРЪЗКА МЕЖДУ НИВА НА ТРЕВОЖНОСТ
И ВТОРИЧНИ СПОСОБНОСТИ ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА
ВЪЗРАСТ, ОБУЧАВАНИ В ЧАСТНИ ДЕТСКИ ЗАВЕДЕНИЯ**

Любомира Димитрова
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, lubomira16@abv.bg

**RELATION BETWEEN ANXIETY LEVELS
AND SECONDARY ABILITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE,
TRAINED IN PRIVATE CHILDREN ESTABLISHMENTS**

Lubomira Dimitrova
SWU „Neofit Rilski“, Blagoevgrad
Psychology, lubomira16@abv.bg;

Abstract: The article discusses secondary abilities and anxiety levels in preschool children. Main aspects of conflicting potentials and family concepts are traced. There are suggested methods of working with families with similar problems. An examination of current abilities could reveal various anxiety disorders, depressive states, and stereotyped behaviors. Each of the actual abilities can be in active or passive state. The family model of functioning depends on whether or not this ability will be used by the child. This model is formed until the seventh year of the child, and that is why this period is key to its development as a person. The exemplified knowledge is gradually integrated into childhood consciousness and established itself as a stable model. The creation of a space of choice through the reflection of one's own need at present "here and now" provides an alternative to building primary and secondary capabilities. Working on the three interactive stages with a focus on family conflict potentials gives excellent results to every member of this community. My psychotherapeutic work is reduced to work by the symptom of the conflict. Suggestology helped the work process and parent couples received support and encouragement to use their own resource for coping. The specific family situation addresses a number of questions that are worth analyzing, considering that they are the basis for adolescents.

Key words: psychotherapy, psychosomatic, anxiety, secondary abilities, children of preschool age.

1. Теоретична постановка на проблема „способности – тревожност“

Изхождайки от междучовешките конфликти, които разглеждат оценъчните мащаби за самооценка и оценка от заобикалящите, както и от критериите за възпитание и психотерапия, изясняващи условията, които водят до известните психични и психосоматични нарушения, тогава виждаме зад тези нарушения недостатъчно разграничаване като глъбинна структура по отношение на собствени и чужди поведенчески форми. При установяване на психични или психосоматични нарушения това се описва чрез понятия като „пренапрежение“, „тревожност“, „преумора“ или

„натоварване“. Действително съществува цял спектър от нагласи и поведенчески форми, които са станали конфликтни потенциали, т.е. предопределящи психичните и психосоматичните нарушения. Тези форми на нагласи и поведение подлежат на описание чрез инвентар от психосоциални норми, които с еднаква сила въздействат като измерения в развитието и като конфликтни потенциали. Следва да бъдат назовани: точност, чистота, ред, подчиняемост, учтивост, честност, вяръност, справедливост, трудолюбие/постижения, пестеливост, надеждност, точност, добросъвестност, така както и любов, образец, вяра, съмнение, сигурност, единство. Тези форми на поведенческа проява са актуалните способности, заложиени у човека като такива и са действени в ежедневната ни интеракция със себе си и с другите в социума.

Проучването на актуалните способности би могло да разкрие генерализирани тревожни разстройства, депресивни нагласи, както и стереотипни поведения, които допринасят за преждеспоменатите разстройства. Макар и изчерпани в семейната и социалната среда, стереотипите не са могли да бъдат рефлексирани.

Двете категории актуални способности са първични и вторични. Първичните способности пораждат големия афективен резонанс, без който не може да бъде разбран смисълът на вторичните способности. Първичните способности се отнасят главно към способността за обич. Тези качества се изграждат в междучовешките отношения, при което отношението към близките, преди всичко към майката и бащата, играе централна роля. Първичните способности обхващат категории като обич (емоционалност), пример, търпение, време, контакт, сексуалност, доверие, надежда, вяра, добросъвестност, единство. По съдържание са ориентирани към опита, който е събран по отношение на вторичните способности. Въз основа на първичните способности вторичните получават своя емоционален резонанс. Вторичните способности отразяват нормите на успеваемост на социалната група, в която даден човек живее. Към тях спадат: точност, чистота, ред, подчиняемост, учтивост, честност, вяръност, справедливост, добросъвестност. Ключовата им роля в ежедневните описания и преценки се заключава в способността ни да правим съвместна оценка. Голяма част от гореизброените вторични способности подлежат на психосоматична преработка (Песешкиан, Н., 1999).

Всяка от актуалните способности може да бъде активно и пасивно използвана. Позицията на член от семейството не зависи само от това кои актуални способности вземат превес в общуването му, а до колко е активно-настоятелен или пасивно-изчакаващ. Често разпознаването на тази двустранност представлява важен процес при решаването на конфликта: защита не само на справедливостта, но и способност за понасяне на несправедливостта в определени моменти, без това да води до депримиране. Семейният модел на функциониране и интеграция на първичните и вторичните способности е база за развитие на детските актуални способности, които активно се изграждат до 7-та година от развитието.

Отделните житейски стилове и срещата на различни концепции предизвикват конфликти не само защото всички екстремни форми на „първичната“ или „вторичната“ ориентация се разминават със съвкупността от способности на човека. Това ни кара да мислим за утопия в обществени условия, в които подрастващият може да разгърне всички свои способности в хармонично съотношение. Задачата на родителската двойка е да отдели проявената способност от конкретната ситуация, имайки предвид, че способността може да се превърне в карикатура с конфликтен потенциал. Полученото знание чрез пример се интегрира постепенно в детската психика и се утвърждава като стабилен модел, даващ началото на нова концепция със стабилни основи. В случай, че това не се осъществи, тревожността, депресивните разстройства и стресовият потенциал у детето, взимат превес и определят посоката му на развитие и формиране като личност (Михова З., 2014).

Тревожността е очакването на задаваща се опасност. Нормалните нива на тревожност напомнят за рисковете от ангажиране в опасни дейности, а високите нива на тревожност биха могли да попречат на нормалното функциониране на детето в социалната среда. Доказателства за предразположеност към тревожност се появяват рано в живота (Biederman et al., 1990; Schwartz, Snidman & Kagan, 1990). Когато силно реактивни деца бъдат поставени в лабораторна среда около 5-годишната си възраст, те демонстрират високи нива на страх в сравнение с техните връстници. За разлика от повечето типове психични разстройства, тревожните не блокират способността за реалистично мислене. В повечето случаи е налице липсата на връзка между тревожността и евентуалния негативен изход от ситуацията, но невъзможността за контрол над нея я предизвиква в още по-голяма степен.

Ключов механизъм на промяната с цел намаляване на тревожността е „корективното емоционално преживяване“. Базирайки се върху идеята, че промяната е трайна, когато допринесе за създаването на нови невронни мрежи, а това се случва по време на преживяване, Грейнбърг подчертава, че „един от най-добрите начини да се трансформира възбуденото емоционално състояние е като се създадат други емоционални състояния. Терапията е осигуряване на ново преживяване, а не на нови рационализации“ (Greenberg L., Goldman R., 2008, 22).

Създаването на пространство за избор чрез осмислянето на собствената потребност в момента, „тук и сега“, дава алтернатива на подрастващите, приучавайки ги към изграждане на допирателна между първичните и вторичните способности. Самата реакция е израз на потребност, тоест удовлетворяването ѝ е собствен избор. Възприемането на идеята, че различието е допустимо, подобрява самоконтрола и намалява нивата на тревожност, базирана на преобладаващите първични способности (Песешкиан, Н., 2003). Идентифицирането на тригерите и справянето с тях още от ранна детска възраст помага по-нататъшното осъзнаване на неразривната връзка между първичните и вторичните способности в процеса на изграждане на житейска концепция. Както подчертава Боуен (Bowen M., 1975) специално внимание трябва да се обърне на незначителните на пръв поглед стимули, които действат като тригери, т.е. предизвикват автоматично интензивна емоционална реакция, която е неосъзната и неподлежаща на контрол. Болезнените минали преживявания от най-ранните детски години са „суровите точки“ в травмата на отношенията, както самият Джонсън заключава (Naaman et al. 2005), а първичните неадаптивни емоции, които нахлуват в настоящето и предизвикват тревожност от изявата на дадена способност се отключват в неадекватен отговор на ситуативната развръзка.

2. Цел, задачи, хипотеза и методи на изследването

2.1. Цел

Да се изследват нивата на тревожност и връзката им с вторичните способности при деца от предучилищна възраст.

2.2. Задачи

2.2.1. Да се проведе изследване на 50 деца от предучилищна възраст;

2.2.2. Да се проследят нивата на тревожност и да се открие наличието на правопрпорционална или обратнопропорционална зависимост между нивата на тревожност и вторичните способности.

2.3. Хипотеза

2.3.1. Предполага се, че при децата с увеличаване броя на притежаваните вторични способности, се увеличава и нивото на тревожност.

2.4. Методически инструментариум

2.4.1. Въпросник по позитивна и фамилна психотерапия

Попълването на въпросника посочва ключовите актуални способности след уточняване на активна, пасивна и реактивна поведенческа реакция. Чрез въпросника се проследява преобладаващия тип способности и се конкретизират в частност.

2.4.2. Самооценъчен въпросник за определяне на интензивни тревожни и депресивни състояния HADS

Оценяването става на база на сбора от „Г“ точките в теста, които са маркер за ниско или високо ниво на тревожност.

2.5. Статистически методи за обработка на информацията

Обработката на резултатите е извършена чрез SPSS 77.7, като са приложени алтернативен анализ и статистическият метод корелационен анализ.

3. Анализ на резултатите относно нивата на тревожност и вторичните способности

Изследвани са 50 деца в предучилищна възраст, всички от които на навършена 5-годишна възраст. От тях 30 са момичета, а 20 момчета.

След попълването на самооценъчен въпросник за интензивни тревожни и депресивни състояния HADS, резултатите са изнесени в следващата таблица с данни за броя на изследваните лица със съответно ниско, средно и високо ниво на тревожност.

Таблица1. Честотно разпределение на изследваните лица с различно ниво на тревожност

Ниво на тревожност	Брой изследвани лица
Ниско	2
Средно	3
Високо	45

След прилагане на Въпросник по позитивна и фамилна психотерапия, резултатите сочат наличието на преобладаващи вторични способности.

Таблица2. Честотно разпределение на изследваните лица спрямо видовете актуални способности

Актуални способности	Брой изследвани лица
Първични	2
Вторични	48

Чрез корелационен анализ бе установена правопрпорционалната зависимост между увеличаването броя на притежаваните вторични способности и увеличаващите се нива на тревожност. Резултатите от статистическата процедура са изведени в *Таблица3:*

Таблица3. Резултати от статистическата процедура корелационен анализ, приложен за установяване на връзката между вторичните способности и тревожността.

Коефициент	Вторични способности/Тревожност
r	0,563
p	0,000

Където r е стойността на корелационния коефициент на Пийърсън;

P-равнище на значимост на корелационния коефициент.

От Таблица3 става ясно, че връзката между увеличаването броя на притежаваните вторични способности и повишаването нивата на тревожност са в значителна правопрпорционална зависимост. ($r=0,563$). Изводите са статистически значими и резултатите за връзката между двете променливи са валидни за цялата популация ($\text{sig} < 0,001$).

4. Заключение

Потвърди се хипотезата, че с увеличаване броя на вторичните способности, които притежават изследваните лица, се увеличава и тревожността им. Силно развитите вторични способности са свързани с очакванията от родителите към подрастващите, както стана ясно в провеждането на предварително психотерапевтично интервю с участниците в изследването и техните настойници. Самият факт, че детското заведение е частно, оправда предварителните очаквания за високи изисквания към децата от предучилищна възраст, надскачащи очакванията на родители към деца, обучаващи се в държавни детски заведения. Силно развитите вторични способности, без вграден в тях емоционален баланс от първичните, в допълнение с високите нива на тревожност, са сериозна предпоставка за развитието на психосоматични заболявания, клинична депресия и генерализирано тревожно разстройство, достигащо до паническо разстройство, „паник атаки“ и фобии (Goode, W. J., 1963).

В настоящото изследване са изключени транскултуралните различия в концепциите, а се набляга на фамилните конфликтни потенциали. След получаване на резултатите от проведеното изследване, терапевтичната намеса включваше работа върху трите интеракционни стадия:

- Стадий на обвързаността;
- Стадий на диференциране;
- Стадий на отделяне.

Прозрението в психосоматичните зависимости е труднопостижима задача, когато се касае за самия човек, а още по-трудно е

когато изследваната група е от малолетни или непълнолетни лица. Психотерапията се проведе в посока от симптома към конфликта, породил високите нива на тревожност. Тълкуване, което се прави в самото начало на лечебния процес, има благоприятно въздействие върху семейството на подрастващите. Примерите от сугестологията подпомогнаха работата и родителските двойки получиха подкрепа и окуражаване да използват своя собствен ресурс за справяне (Scuvee-Moreau, J., 2002). Ситуативното окуражаване на родителите направи процеса по-лесен за достигане до етапа на разширяване на целите, където се поставиха базови задачи, свързани със свободната воля на децата по отношение на извънкласните занимания (Bowlby, J., 1988).

Наследяват се не само концепции, но и симптоми. В отношенията между поколенията те имат своята последователност и се предават на преработка наново в семейната среда. Много често родителите са свръхточни, порядъчни, прилежни, практични по въпроси, свързани със своите наследници. Тези качества, които се обозначават като шизоидни или шизотимни, оказват продължително влияние върху семейната атмосфера. Конкретната семейна ситуация отправя редица въпроси, които си струва да бъдат подложени на анализ, имайки предвид, че са базата, на която стъпват подрастващите.

Литература

- Михова, З. (2014). Емоционални процеси в семейството и системната терапия. Варна: Стено
- Песешкиан, Н. (1999). Позитивна фамилна терапия. Варна: Славена.
- Песешкиан, Н. (2003). Психосоматика и позитивна психотерапия: Том II. Варна: Славена.
- Bowen, M. (1975). Family therapy in clinical practice. NY: Jason Aronson
- Bowlby, J. (1988) A secure base. NY: Basic Books
- Goode, W. J., World revolution family patterns, New York, 1963
- Greenberg, L., Goldman, R. (2008). Emotion-Focused Couples Therapy. The Dynamics of emotion, love and power. Washington: APA
- Naaman, S., Pappas, J., Makinen, J., Zuccarini, D., Johnson-Douglas, S., (2005). Treating attachment injured couples with emotionally focused therapy: A case study approach. Psychiatry, 68 (1): 55-57
- Scuvee-Moreau J, Kurz X, Dresse A, National Dementia Economic Study Group (2002). The economic impact of dementia in Belgium: results of the National Dementia Economic Study (NADES). Acta Neurol Belg. 2002,102, 104-13.

ВЛИЯНИЕТО НА МОТИВАЦИЯТА ЗА УСПЕХ И НЕСПОЛУКА ПРИ ЮНОШИ, ЗАНИМАВАЩИ СЕ СЪС СПОРТ

Мария Удева
ЮЗУ "Неофит Рилски", Благоевград
Психология, mimi_richi_82@abv.bg

THE IMPACT OF MOTIVATION FOR SUCCESS AND FAILURE IN ADOLESCENTS ENGAGED IN SPORTS.

Maria Udeva
SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad
Psychology, mimi_richi_82@abv.bg

Abstract: Successful raising of the level of motivation for learning, sports activity and the necessary skills of students for self-organization of school time, self-preparation, self-regulation and self-regulation are determined by their motivation for success. The present study is concerned with studying the impact of motivation for success and failure of students from 7 to 12 years of age from two sports schools. The study includes 99 students aged 13 to 18 years old. The data obtained through the Eta squared index and the dispersion analysis revealed that the most significant influence on the motivation for success and failure in the students of the two sports schools had the demographic factors of sporting experience and age. The results obtained confirm the assumption of influence and significance.

Key words: success, failure, motivation, sport.

Въведение

Мотивите или мотивът (**motus – движение**) се определят като смисъл на дейността. Заедно с потребностите мотивите се явяват „инструменти“, спрямо които потребността активизира личността (Попов, 1999: 68).

Основните компоненти на мотивацията за постижение са мотивация за успех и мотивация за избягване на несполука. При *мотивацията за успех* се приписва успеха на собствената надареност и висока преценка на личните способности. *Страхът от несполука* е преценката за недостатъчните способности, които са лични и приписването им е за тяхната липса (Десев, 2003: 291).

Мотивите за постижение (успех) са стремежите на хората за успех, които са устойчиви в различните видове дейности в живота. Хората, които се стремят към постижения за успех, се характеризират с очаквания, които са повишени. Проявяват съвършенство, умения да организират ефективно своята работа, по-ниска тревожност и страх от несполука. Локализацията на контрола при тях е свързан с вътрешната насоченост и с конкретните представи за бъдещето.

Определят се няколко закономерности в динамиката на спортните резултати, които се характеризират в три нива:

- Възходящ – това са резултати, които се повишават непрекъснато;
- Плато – това е едно определено ниво, на което резултатите се стабилизират;

- Низходящо – наблюдава се понижаване в спортните резултати (Желязков, 1986: 15)

Спортните резултати и тяхната динамика са свързани с общата продължителност на активния „състезателен стаж“, който при висококвалифицираните спортисти се намира в диапазона от 8 до 12 години. Определянето на този срок се свързва със способността на организма да преработва информацията, съдържаща се във системата от тренировъчните действия. Като важен фактор е и подборът на таланти, които ще бъдат способни да постигнат изключително високи спортни резултати (Желязков, 1986: 15).

Спортът в учебните заведения се основава на организирани форми на състезателна и тренировъчна дейност като неразделна част от държавните програми по физическо възпитание при всички степени на образователната система (Желязков, Дашева, 2004: 14). При спортните училища спортът е с по-интензивна тренировъчна дейност с двуразови тренировки по съответните видове спорт, което предопределя висока спортна активност.

Хората, които нямат точно определена цел не могат да успеят. Те обикновено имат ниски стойности или се провалят. Характерно за спортната тренировка е, че не в деня на състезанието се печели победата, а подготовката за нея се осъществява много по-рано и е в резултат от интензивен и напрегнат труд на треньор и състезател. Важен за спортиста е и социално-психологическият климат. Ясната целенасоченост на дейността на спортиста е важна за успешното протичане на тренировъчния процес. Резултатът от тази дейност е личностното формиране на спортиста (Генова и кол., 1981: 188-189).

При спортната дейност се изисква голяма точност на възприятията и усещанията, специфично за различните по вид спортове. Оказващи силно влияние върху резултатността на спортните действия са наситените с разнообразни емоции спортни състезания (Мутафова, 1975: 5.). Чувствата както и емоциите, изпълняват роля на външни и вътрешни въздействия. Не може да съществува мотив без да е възникнала с него определена емоция (Николов, 1999: 47).

Мотивационната регулация на дейността се характеризира със сложна, гъвкава и когнитивна основа, позволяваща вътрешната мотивация да се интегрира в структурата на мотива и индивидуалните цели. Това се осъществява при благоприятни условия за нейното активиране при усвояване на личен контрол и компетентност (Величков, 1989: 40). На етапа на оценка на задачата се определят източниците на контрол като се преценяват личните възможности за успешното ѝ изпълнение. Личностната регулация функционира на равнището на генерализираните очаквания с определяне и интерпретация на ситуацията и на поведенческите стратегии. Това е предпоставка да се измени съотношението на подбудите спрямо потребностната сфера (Величков, 1989: 40).

Мобилизационната готовност трябва да се формира напълно съзнателно и целенасочено. Тя се формира продължително време. Мобилизацията се свързва с възможността за бързо създаване на готовност, като най-близка до нивото на подготовка на участника в състезанието е като се достигне за най-кратко време.

В повечето спортове динамиката на постиженията има променлив характер, който се обяснява още със спецификата на съответната двигателна дейност, както и с различните изисквания към морфологията на организма.

Важно е отношението на спортиста към дадената идейност, което се отразява на творческото състояние, създадено от самия спортист за изпълнение на дадено действие.

В юношеска възраст се осъществява не само изграждането на Аз-концепцията на личността, но и също на различните средства за нейното реализиране. Социалната

действителност се превръща в обект на оценка и качествата на личността, които ще осигурят овладяването ѝ. Правенето на връзка с обществените ценности за самосъзнаването на личността, ще изгради онази устойчива вътрешна среда, която би осигурила нов принцип за поведение и регулация. Това е свързано със съответствието на собственото поведение с вътрешните еталони на личността (Силгиджиян, 1987: 6-7).

Изследователска програма

Целта на настоящото емпирично психологическо изследване е:

Изследване влиянието на мотивацията за постижение и несполука на ученици от две спортни училища.

В хода на изследването искаме да установим, кои мотивационни равнища са по-силно изразени и кои фактори са значими за постигането на мотивацията за успех и страх от неуспех при учениците от двете спортни училища. За целта е използван въпросникът МУН на А.А. Реан (тест за психодиагностика на мотивите за успех и несполука).

Той е надежден инструмент за диференциране на лица със силна, средна и ниска мотивация за успех и страх от несполука. Състои се от 20 айтема с възможност за отговор „Да“ и отговор „Не.“

Прогностичната стойност на този въпросник може да послужи, за да се предвиди какъв ще бъде стремежа на учениците от спортни училища за постигане на високи, положителни резултати. За това, че преживяването на удовлетвореност от постигнатото може да допринесе за по-настойчиво преследване на целите.

Основна хипотеза

Предполагаме, че настоящото изследване ще ни разкрие съществуваща взаимовръзка и влияние между мотивацията за успех и несполука и социално демографските фактори (пол, възраст, клас, спорт, спортен стаж) на учениците в изследваните спортни училища.

Хипотези

1. Предполагаме, че ще преобладава висока мотивация за успех и несполука при учениците от двете спортни училища.
2. Предполагаме, че ще съществува различие по демографския фактор пол по отношение на мотивацията за успех и несполука на учениците от спортните училища.
3. Предполагаме, че равнището на мотивацията за успех и несполука ще се влияе и различава спрямо демографските фактори клас, възраст, спорт, спортен стаж.

Контингент на изследване

Изследвани са 99 ученици от две спортни училища на възраст между 13 и 18 години. Учениците са от 7 вида спорт – плуване, борба, футбол, карате, джудо, лека атлетика и баскетбол.

Момчетата съставляват 87.9% от изследваните ученици, а момичетата 12,1%.

Статистическите методи са реализирани чрез статистическата програма SPSS (Дисперсионен анализ).

При определяне равнището на мотивация при учениците от двете спортни училища (виж. Таблица 1) се откриха следните равнища:

Средна мотивация за успех и несполука – 47,47%;

Слаба мотивация за успех и несполука – 29,9%;

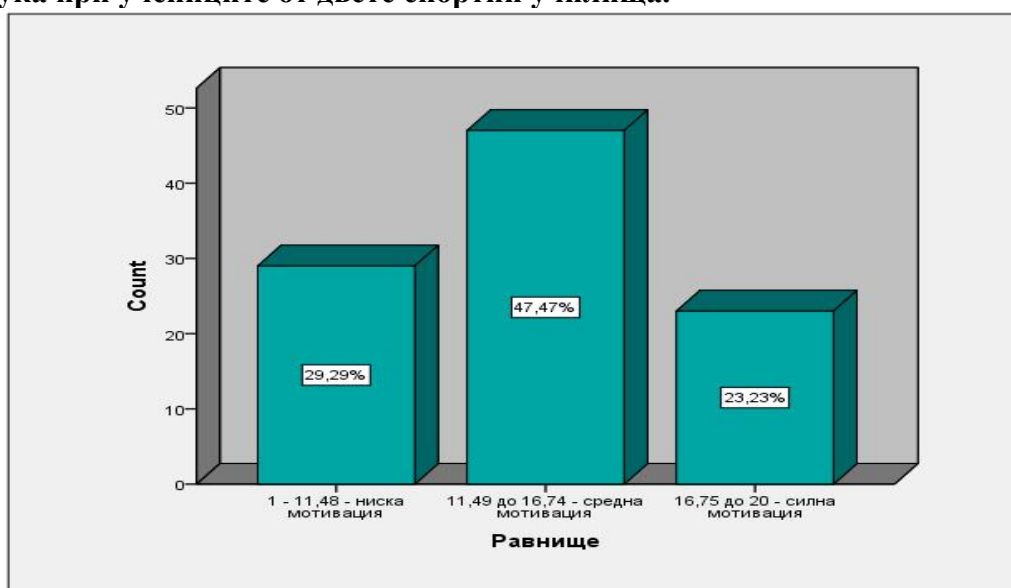
Силна мотивация за успех – 23,23%.

Таблица 1. Степен на изразеност на мотивацията за успех и несполука при учениците.

Степен на мотивация за успех и несполука	Общо	Момчета	Момичета
Слаба мотивация за успех и несполука	29,9%	26,26%	3,03%
Средна мотивация за успех и несполука	47,47%	42,4%	5,05%
Силна мотивация за успех и несполука	23,23%	19,19%	4,04%

Високата изразеност на преобладаващата средна мотивация за успех при учениците от двете спортни училища отхвърля хипотеза 1 за преобладаваща висока мотивация за успех и несполука. Тези резултати ни показват един застои на спортните резултатите и не достатъчно висока спортна активност и целеполагане.

Графика 1. Разпределение на равнището на мотивацията за успех и несполука при учениците от двете спортни училища.

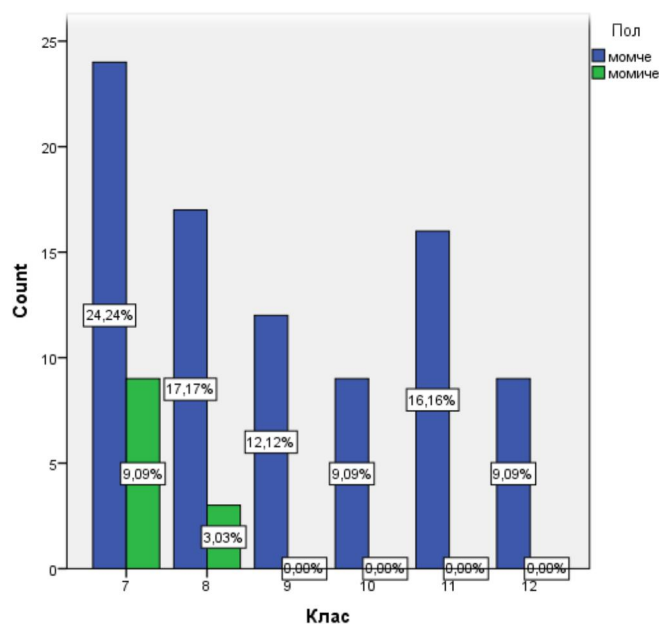


В повечето спортове динамиката на постиженията има променлив характер и се обяснява със спецификата на съответната двигателна дейност, вида спорт и различните изисквания към биологичната индивидуалност на всеки състезател. Мобилизирането на готовността на учениците за доброто ниво на подготовка на всеки един участник е много важна за самата изява на учениците.

В следващата **Графика 2** е представено разпределението на изследваните ученици по **клас** и по **пол**.

- Момчетата съставляват 87.9% от изследваните ученици;
- Момичетата - 12.1%.

Графика 2. Разпределение на изследваните ученици по клас и по пол



Поради малкия брой момичета и в двете спортни училища, не се наблюдава равнопоставеност на двата пола. Също така неравномерно е и разпределението му по класове.

На следващата Таблица 2 е представена значимостта и влиянието на демографския фактор пол.

Таблица 2. Средни стойности и стандартно отклонение на мотивацията за успех спрямо пола на изследваните лица, ниво на значимост Ета на квадрат, F-критерий на Фишър и коефициент на значимост.

Пол	Средно аритметично	Брой ученици	Стандартно отклонение	Eta Squared η^2	Равнина на мотивация	
Момче	X=1,92	87	SD=0,719	0,005	1	1
Момиче	X=2,08	12	SD=0,793		,534	,467
Общо	X=1.94	99	SD=0,726			

Стойност при $p < 0,05$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Получените резултати показват, че няма влияние и статистически значими различия по демографския фактор пол по отношение на мотивацията за успех и несполука. От което хипотеза 2 за съществуващо различие по демографски фактор пол по отношение на мотивацията за успех и несполука не се потвърди.

Таблица 3. Значимост на демографските фактори по отношение на мотивацията за успех и несполука при учениците

Источник на вариация	Мотивация на успех и несполука	
	F ¹	p ¹
Възраст	2.081	0.075*
Клас	0,871	0,504
Пол	0.534	0.467
Спорт	1.666	0.138
Спортен стаж	2.093	0.029*

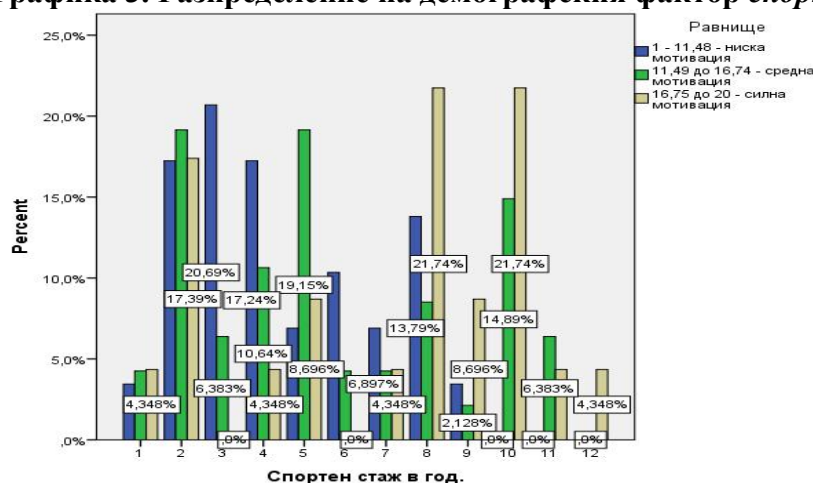
F¹ - Коефициент на Фишър

p¹ - Критичните стойности на г са: p<0,05; p<0,01**; p<0,001***

Във връзка със значимостта на демографските фактори, наблюдавани при учениците от двете спортни училища се откриха два основни:

- единият е факторът **Възраст** със значимост при p=0,075 и F=2,081;
- вторият по значимост фактор е **Спортният стаж** при p=0,029 и F=2,093

Графика 3. Разпределение на демографския фактор спортен стаж в години



Най-високи и средни стойности на мотивация за успех по отношение на спортния стаж по години на учениците от спортни училища са следните:

- 1 г. спортен стаж
- 2 г. спортен стаж
- 5 г. спортен стаж
- 8 г. спортен стаж
- 9 г. спортен стаж
- 10 г. спортен стаж
- 11 г. спортен стаж
- 12 г. спортен стаж

Най-ниските стойности на мотивацията за страх от неуспех и несполука по отношение на спортния стаж на учениците от спортни училища са:

- 3 г. спортен стаж
- 4 г. спортен стаж
- 6 г. спортен стаж
- 7 г. спортен стаж

Таблица 4. Влияние на демографските фактори по отношение на мотивацията за успех и несполука при учениците с Ета на квадрат“ η^2 ”.

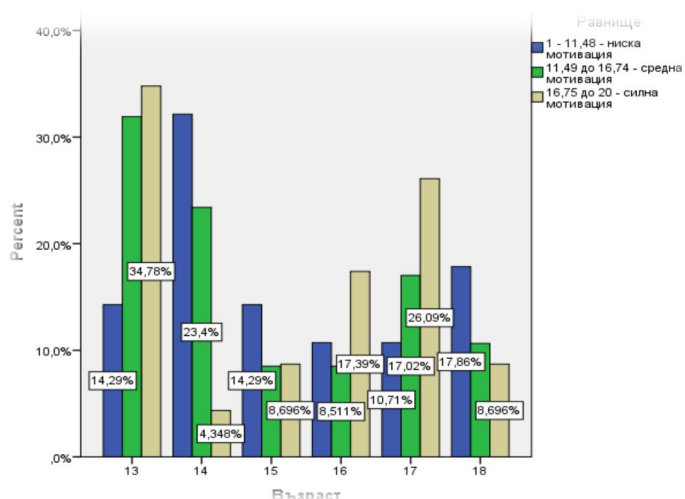
Фактори	Eta Squared	Значимост p
Възраст	0,035	0,637
Клас	0,045	0,504
Пол	0,005	0,467
Спорт	0,098	0,138
Спортен стаж в години	0,209	0,029

Стойност при $p < 0,05$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

За установяване влиянието на всички демографски фактори по отношение равнището на мотивация при учениците от двете спортни училища е използван индекс за обозначаване ефекта на силата на взаимовръзката Ета на квадрат „ η^2 ” (Eta squared). От този индекс статистическо значимо влияние по отношение на мотивацията за успех и несполука има само **Спортния стаж**. В изследването като най-високи стойности на мотивация имат последните години спортен стаж от **8 до 12 години**.

По отношение на различията по **възраст** при учениците се наблюдават следните зависимости по години, посочени на **Графика 4**.

Граф. 4. Разпределение на значимост по демографски фактор възраст



Годините, отличаващи се със **средна и силна мотивация** за успех са във възрастите от **13 години** ($X=1,95$, $N=28$ и $SD=0,716$), **16 години** ($X=2,27$, $N=11$ и $SD=0,786$) и **17 години** ($X=1,76$, $N=17$ и $SD=0,752$). При **14 годишните** има преобладаваща ниска мотивация за несполука. При останалите преобладаващо е равнището на ниска мотивация за страх от неуспех. Значимостта на демографския фактор **възраст** е $p=0,075$ и $F=2,081$.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Установеното доминиращо средно равнище на мотивация за успех и несполука при учениците от двете спортни училища, отхвърли първоначалните ни предположения за висока мотивация за успех и несполука при учениците от двете спортни училища.

Втората хипотеза не се потвърди, тъй като не се наблюдаваха съществени различия и влияние по демографски фактор пол.

Третата хипотеза се потвърди частично – факторът *спортен стаж* и *възраст* показват съществени различия по отношение на мотивацията за успех и несполука при учениците от двете спортни училища.

Единствено демографският фактор *спортен стаж* в години оказва *влияние* върху мотивацията за успех и несполука при учениците от двете спортни училища

Определяйки равнището и влиянието на мотивация за успех и несполука, бихме могли да се съсредоточим върху слабите равнища на мотивация за успех и несполука на учениците, чрез допълнителни програми за повишаване на волевата и мотивационна им активност. Влиянието и значимостта на демографските фактори *спортен стаж* и *възраст* ще ни бъдат необходими в използването на стратегии за изграждане на по-добро целеполагане. Това, от своя страна, би довело до по-адекватна самооценка на учениците за справяне с различни трудности.

Отчитането на слаба мотивация за постижение показва наличие на мотивация за страх от несполука; стремеж за избягване на несполука; страх от несполука. Учениците проявяват по-слаба инициатива и активност, по-малко настойчиви са, избягват отговорни задачи и търсят причини за отказване от тях. Това са ученици, които зависят от външен контрол и планират бъдещето си в най-близка перспектива.

Преобладаването на средна мотивация за успех и страх от несполука при учениците се характеризира с не много високи очаквания за успех. Устойчивостта в преследването на целите е недостатъчна. Тук все още липсва стабилна самооценка и приписване на неуспех на собствените възможности.

Силната мотивация за успех и страх от несполука е проява на силна мотивация за постижение. То е оптимистична настроеност към успеха, готовността да се поема разумен риск за постигане на това, към което се стреми лицето, склонност да се рискува обмислено, необходимост от самоутвърждаване. Това са ученици, които планират бъдещето си в далечна перспектива и са насочени към него.

Литература

1. Величков, А. (1989). Личност и вътрешна мотивация. БАН – София
2. Генова, Е. С., Димитрова, С., Попова, Н., Първанов, Б., Такев, А (1981). Психология. София. Медицина и физкултура.
3. Десев, Л. (2003). Речник по психология. Издателство София.
4. Желязков, Ц. (1986). Теория и методика на спортната подготовка. София. Медицина и физкултура.
5. Желязков, Ц., Дашева (2004). Основи на спортната тренировка. Гера арт.
6. Мутафова, Ю. (1975). Психология и съвременният спорт. София
7. Николов, Н. (1998). Мотивация на учебната дейност. Благоевград
8. Попов, Н. (1999). Обща психология. НСА Прес – София.
9. Силгиджиян, Х. (1978). Личността на юношата. Наука и изкуство. София

УПОТРЕБАТА НА ПОЛИГРАФСКИЯ МЕТОД ПРИ ПОДБОР НА КАДРИ

Велина Владимирова
ЮЗУ “Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, vilinav@gmail.com

THE USAGE OF THE POLYGRAPH METHOD FOR PRE-EMPLOYMENT

Velina Vladimirova
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, vilinav@gmail.com

Abstract: This work aims to describe the nature of the polygraph method, the scientific research in connection to the validity of the technique and its ability to discriminate between truthful and untruthful statements. The stages of the procedure are presented, as well as the types of tests and their purpose. A theoretical review of the literature shows the development of the method and the policies in regards to its use in the public and the private sector as a reliable tool in the pre-employment process.

Keywords: polygraph, pre-employment, screening, tests, scientific method, lie detection.

Полиграфският метод е едно от съвременните средства за установяване истинността на направени твърдения. В основата му е модерна техника, представляваща подобрена и дигитализирана версия на онези, с които са боравели експертите в средата на миналия век. Методът е научно обоснован и стъпва върху разработки, които доказват, че при правилна употреба на валидизирани техники, с помощта на метода, могат да се правят заключения относно истинността на твърдения, като техниката измерва и процента на вероятност едно твърдение да е истина или лъжа.

Полиграфът се използва както в държавни служби, така и в частния сектор. Употребата му успешно е свързана с установяване на съпричастност към извършени престъпления, злоупотреби и проверка на лоялност, както и за целите на професионалния подбор на персонал. Полиграфското изследване е само един от методите, подпомагащи вземането на крайно решение, използвани в процеса на подбор на кадри. Резултатите от предварително формулираните, значими за реципиента (заявителя) въпроси, служат за ориентир и подпомагат вземането на адекватно решение за това дали един кандидат да бъде одобрен или не. Не се препоръчва потребителите на резултати от полиграфски изследвания, да взимат решения на база само резултатите от този метод. Подборът на квалифицирани и високо ефективни служители е комплексен процес, който би следвало да включва в себе си няколко етапа, предшестващи полиграфското изследване. Такива са например психологичната оценка, която е надежден източник на информация при търсене и привличане на специалисти, отговарящи на изисквания за заемане на конкретна работна позиция с точните личностни характеристики, професионални умения и мотивация.

Скрининговите изследвания с полиграф са част от група психологични методики, която се използва при подбор на кадри в държавния и частния сектор, като формулировките на значимите въпроси зависят изцяло от нуждите на заявителя, които предварително се анализират и извеждат. Полиграфското изследване се базира на предварителен анализ на първоначалната информация, изборът на темата и типа тест, формулирането на значими въпроси.

Скрининговите тестове при подбор на кадри са се използвали от държавни служби за сигурност в чужбина и в България и в миналото. През последните години полиграфският метод засилва и затвърждава позицията си на значим диагностичен

инструмент също и в отделите по подбор на персонал в частни организации. Едва ли е изненада за някого фактът, че проблемът с лъжата е универсален. Нашата цивилизация винаги е намирала начини за разграничение между истина и лъжа. Преди векове за тази цел са служели така наречените „дела чрез битки“ („trial by combat“), в които физическият победител е бил „прав“. Днес все още има места по света, където се използва методът на мъченията с цел извличане на истината. Нуждата от надежден метод за детекция на лъжа води до създаването на разнообразни техники, които се ползват и в настоящето – полиграфският метод, анализът на невербалното поведение и вербалните признаци на лъжа, гласов анализатор, „pupilometrics“, анализ на промените в мозъчната активност и пр., но само полиграфският метод е с научно доказана валидност – над 95 % (Gordon, Fleisher 2010: 13-14).

Полиграфът не е кристална топка, която има отговор на всеки зададен въпрос, колкото и да ни се иска, нито е възшебен инструмент, който магически и скорострелно решава всякакви проблеми. И не, не е уред за мъчения. Полиграфският метод представлява прозрачен, ясен, систематизиран подход, научно обосновано изследване на това дали твърденията на даден човек във връзка с конкретно събитие са искрени или не. Процедурата следва строго определени правила и параметри като професионалното и точно изпълнение на всяка една стъпка е от значение за качеството на крайния резултат. Стимул – реакция, това е базата на всеки научен експеримент (Nelson, Handler 2015: 91-114). Например, стимулът в един тест за детекция на лъжа или истинност на твърдения, какъвто е полиграфският тест, е въпрос, който описва извършването на действие, за което изследваното лице или казва истината, или не. Съществуват два вида полиграфски тестове – диагностични и скринингови, като и двата вида са с 95 % валидност на резултатите, според научните данни и статистическите изследвания (Nelson 2016: 69-82). Разликата между двата типа тестове се състои в това, че при диагностичния имаме един конкретен проблем, събитие, случка, престъпление – действие, към което искаме да проверим дали изследваното лице има съпричастност, докато скрининговият тест представя от две до четири независими една от друга теми, стимули.

Според Американската полиграфска асоциация (АПА), полиграфското изследване се състои от три фази: 1) предтестово интервю, 2) инструментална част (събиране на данни) и 3) анализ на полиграмите (анализ на събраните и записани данни) (Nelson 2015: 21-61). Всяка една от фазите е от изключително значение за точността и полезността на резултатите от изследването. Поради тази причина действията на провеждащите полиграфски изследвания, всички процедури, избор на тестови формати и пр. трябва да стъпват на базата на научни разработки, които са публикувани и подкрепени от доказателства.

1. Предтестово интервю

Най-просто казано, предтестовото интервю е провеждане на разговор с цел (Nelson 2015: 29). И като повечето професионални дейности, успехът на тази дейност се състои в умението на експерта да провежда интервю и да получава информация от другите. Една от задачите на предтестовото интервю е да ориентира изследваното лице в същността и целите на процедурата, както и да го запознае с формулировката на въпросите от теста. Обикновено хората са по-склонни да споделят интересна и значима информация на човек, който ги слуша с интерес и съумее да създаде доверителни отношения с тях. Предтестовото интервю дава възможност на искрените лица да се приспособят към ситуацията и да имат възможността да обсъдят свободно всички въпроси, които ще им бъдат зададени. Процесът на предтестово интервю се състои от няколко етапа: свободно интервю, структурирано или полуструктурирано интервю,

цялостно обсъждане на въпросите от теста и опознавателен тест. Обособяват се ролите на провеждащ изследването и изследваното лице, създава се доверителен контакт, показва се техниката и се обяснява на изследвания какво представляват датчиците, какво отчитат и къде ще бъдат поставени по време на инструменталната част. Представа се същността на процедурата и на полиграфския метод.

2. Инструментална част

По време на втория етап от полиграфското изследване се събират данни. Това става посредством употребата на различни валидизирани тестови формати в зависимост от това дали тестът е еднотематичен или многотематичен, диагностичен или скринингов (Nelson 2015: 29). Директните (релевантни) въпроси в теста са кратки, еднозначни, възможно най-ясно формулирани, без юридическа или специфична професионална терминология. Всеки релевантен въпрос трябва да адресира само едно действие. При оценяване на събраните данни, релевантните въпроси се сравняват със сравнителни въпроси като те биват основно два типа – Директна лъжа (DLC) и Вероятна лъжа (PLC).

3. Анализ на полиграмите

Преди съобщаване на получените резултати от полиграфското изследване се извършва анализ на събраните по време на инструменталната част данни. Оценяването се извършва посредством съпоставка на реактивността на организма при подаване на релевантните стимули с тази на сравнителните. Количествената оценка на полиграми е представена за първи път от Бакстър (Backster 1963: 33) чрез неговата седем-степенна скала за оценка. От тогава до днешни дни, са съставени и други системи за цифрово оценяване на полиграми – пет-степенни и три-степенни скали. ESS (Емпирична Система за Оценка) е ръчна система за оценяване на полиграми, която първо е описана от Нелсън (Nelson, Handler, Krapohl 2008: 185-215). Целта на създадената система е да обедини всички съществуващи процедури за анализ на психо-физиологични данни, свързани с детекцията на лъжа, в емпирична разработка. Уникален аспект на ESS са простите правила за оценка, които в същото време са научно обосновани и валидизирани (Nelson, Handler, Krapohl 2008: 185-215).

Полиграфското изследване, като всички други тестове, свързани с оценка на вероятности (полиграфският метод не е точна наука), не е перфектно. Нито един подобен вид изследване не е имунизирано срещу вероятност за грешка или заплахи за точността на теста. В тази връзка, факторите, които пряко могат да повлияят точността на метода са физическото, здравословно и психическо състояние на изследваното лице по време на изследването. Абрамс (Abrams 1975: 709-711) установява, че точността на полиграфския тест намалява значително при малолетни изследвани лица, които все още не са съзрели напълно. В друго изследване, Абрамс и Уейнщайн (Abrams 1974: 328-337) посочват, че изследванията с полиграф на лица с диагнози от психотичния спектър са с намалена точност, както и такива, извършени на лица с IQ под нормата. Въпреки че проблемите в умственото и психологично развитие, както и психиатричните диагнози могат да повлияят на точността на резултатите, Барланд и Раскин (Barland, Raskin 1975: 321-330) откриват, че завишенията по скалата на психопатните черти в MMPI не повлияват резултатите от полиграфските изследвания и тяхната валидност.

Щом методът не е идеален, какъв е неговият принос към професионалните заключения на експертите, които вземат решения дали един човек лъже във връзка с конкретна тема или не? В опит да представят количествено приноса на полиграфските резултати във вземането на крайни решения Олсън описва употребата на Индекс Придобита Информация - ИПИ (Information Gain Index – IGI) за диагностични и

скринингови формати тестове (Wells, Olson 2002: 155-167). ИПИ е инструмент за измерване на повишаването на точността на резултатите от даден метод, който дава възможност за съпоставка между актуална информация и натрупани в миналото данни. Методът сравнява повишаването на точността на взети решения на база полиграфски решения и такива, направени на база професионално наблюдение (без използване на апаратура). В тази връзка Врай съобщава, че полицейските служители достигат до 56% точност при опит да установят истина или лъжа (Vrij 2008: 116). Нелсън (Nelson 2015: 21-61) докладва резултати от провеждани експерименти, в които е видно, че резултатите от полиграфските изследвания както за лица, които лъжат, така и за лица, които казват истината, са с 27 пъти по-точни от тези на експертите, които разчитат на наблюдение. Тези резултати доказват, че полиграфските изследвания са полезен инструмент за подпомагане на професионални решения и изводи относно детекцията на лъжа.

Въпреки че най-ранната употреба на полиграфския метод е свързана с изследване на лица във връзка с криминални случаи, неговата стойност като средство в процеса на скрининг на служители в публичния и частния сектор с цел установяване на нелоялни практики и злоупотреби от тяхна страна, както и превенцията на такива на работното им място, не е останала незабелязана. В следващите години нараства употребата на метода с цел скрининг, но липсата на опит и контрол върху работата на полиграфистите довежда до проблеми и злоупотреби. Така през 80-те години на миналия век Конгресът на Съединените американски щати гласува Закон за защита на служителите от полиграф (Employee Polygraph Protection Act – EPPA), който ограничава значително провеждането на полиграфски изследвания в частния сектор (Krapohl, Shaw 2015: 127-130).

Държавните агенции и агенциите за сигурност са изключени от закона и продължават да ползват полиграфския метод като част от процедурата за подбор на служители, както и като превантивно средство срещу злоупотреби на работното място сред служители. Тези ограничения водят до развитие – изследвания и научни разработки върху скрининг тестове през последните две десетилетия, което доведе до създаването на най-добри практики. През 90-те години започва осъществяването на Качествен контрол (КК), който подобрява полиграфския продукт и го поставя в професионални рамки. **Към момента скрининговите изследвания се използват основно в три направления: подбор на кадри, периодични изследвания на служители и периодични изследвания на осъдени лица с цел осъществяване на контрол** (Krapohl, Shaw 2015: 127-130). Съдържанието на предтестовото интервю по време на полиграфската процедура се различава в отделните случаи – при изследване на осъдени и кандидати за работа, но същността и структурата, както и форматите тестове се запазва.

Полиграфското изследване с кандидати за работа е трудна задача, когато се извършва професионално. За разлика от еднотематичния тест, с който се проверява дали изследваното лице е извършило конкретно действие, мисията на полиграфиста, който провежда многотематичен тест е да провери дали изследваното лице е извършвало различни възможни действия, които обхващат дълги периоди от време. Сложността на това начинание изисква от полиграфистите да се осланят на научно верифицирани тестови формати и практики, за да са в състояние да предоставят резултати с висок процент на валидност. Извършването на скринингови изследвания налага следването на някои основни правила. Както при всички полиграфски изследвания, има три базисни фази: предтестово интервю, инструментална част и оценка на събраните данни. В зависимост от заявката на клиента, може да бъде проведена и следтестова беседа, в случай че се установи положителен резултат

(резултат „Лъжа“). Уникалното в случая е, че при получаване на допълнителна информация по време на проведената следтестова беседа, могат да бъдат направени допълнителни полиграфски тестове с цел установяване на детайли във връзка с казуса (Krapohl, Shaw 2015: 127-130).

Да вземем един кратък пример. Кандидат за работа е изследван с многотематичен тест, в който се проверяват три конкретни теми: употреба на наркотични вещества, извършване на престъпления и изнасяне на конфиденциална информация от предишен работодател. По време на предтестовото интервю той не прави никакви самопризнания. Да си представим, че изследваният има значими реакции на въпроса, свързан с употребата на наркотични вещества. Ако прекратим процедурата в този момент, няма да разберем на какво се дължат физиологичните реакции на кандидата на подадения стимул – дали на някаква минимална употреба в миналото, която не го дисквалифицира като кандидат или на нещо по-значимо. Провеждаме кратка беседа с него, по време на която той признава за еднократна употреба на марихуана преди три години и този факт не е противопоказание за заемане на длъжността, за която кандидатства. Може да бъде проведен нов – еднотематичен тест, за да се установи дали това, което казва кандидата е истина или той прикрива и друга информация. Ако изследваният казва истината, тогава може да продължи успешно с кандидатурата си. Понякога скрининговите изследвания изискват допълнителна работа от страна на полиграфиста, за да се установят в детайли факти относно конкретни теми. Самопризнания от страна на изследваните лица биха могли в дадени случаи да прекратят възможността за назначаване – признание за извършено криминално деяние, злоупотреба с наркотични вещества, алкохолна или хазартна зависимост и прочие. В повечето случаи от практиката, значимите въпроси от изследването предварително се подбират, обсъждат и формулират заедно с клиента или се регламентират от държавната служба, в която се извършва подборната процедура с участието на полиграфския метод. Основно правило при формулирането на значими въпроси е: колкото по-кратки, ясни и конкретни, толкова по-висок процент на вероятност имат резултатите от теста (Krapohl, Shaw 2015: 127-130). Ако зададем въпрос, който се фокусира върху употреба на наркотични вещества от преди 20 години, например, то е много вероятно лицето да няма спомен за това, особено ако е била еднократна. От друга страна, ако направим въпроса дълъг и комплициран като съдържание, може да наблюдаваме физиологична реактивност, която не се дължи на лъжа. Поради тези причини релевантните въпроси трябва да бъдат формулирани по следния начин:

Правилно формулиран въпрос: „През последните 5 години, ти употребявал ли си наркотични вещества?“

Грешно формулиран въпрос: „През последните 5 години, ти употребявал ли си вещества, които са забранени за употреба от законите в България?“

Релевантните въпроси не бива да се отнасят за евентуално бъдещо поведение на изследвания, защото никой не може да предскаже какво ще бъде то. Както Хендлър твърди, най-добрият предиктор на поведението на човек в бъдеще, е поведението му в миналото (Handler, Honts, Krapohl, Nelson, Griffin, 2009: 69–86) и поради тази причина релевантните въпроси се фокусират върху минали събития.

Докладът, който полиграфистът изготвя след провеждане на полиграфско изследване съдържа информация за клиента, заявката, изследваното лице, както и формулировката на релевантните въпроси, направени самопризнания в хода на процедурата и резултатът от полиграфското изследване (Krapohl, Shaw 2015: 127-130). Полиграфистите не бива да правят заключения или препоръки, за които нямат квалификация. Например, ако изследваното лице е имало странно поведение по време

на изследването, експертът може да даде заключение или да сподели наблюденията си относно емоционалната и психическа стабилност на изследваното лице, само ако е квалифициран да го стори.

Заключение

Съществуват доказателства за научната стойност и валидност на полиграфския метод както в контекста на диагностичните, така и в контекста на скрининговите изследвания (Nelson 2015: 21-61). Наред с това са налице и достатъчно научни данни за това, че са необходими допълнителни проучвания и изследвания в областта на инструменталната и статистическа детекция на лъжа и истина в сферата на полиграфските изследвания в публичния и частния сектор. Наличните доказателства обясняват почти всички аспекти на полиграфския метод, включително общата история на този тип тестове, процедурите на изследване, теорията зад оценката на полиграмите, точността на метода, както и неговите недостатъци, наред с психологичната и физиологична основа на реактивността, която се наблюдава след подаване на определени стимули. Полиграфският тест, подобно на други научни експерименти, е свързан със записването на физиологични реакции, дължащи се на подадени стимули и използва статистически методи за установяване на статистически значими реакции. Нуждата от тест, който е в състояние да разграничи истинни от неискрени твърдения произтича от факта, че в някои случаи не са налични доказателства или такива все още не са открити, за да може да бъде направен извод относно съпричастността на дадено лице към определено събитие или действие.

Литература

- Abrams, S., The validity of the polygraph with schizophrenics. *Polygraph*, 1974, 3, 328-337.
- Abrams, S., A response to Lykken on the polygraph. *American Psychologist*, 1975, 30, 709-711.
- Backster, C., Standardized polygraph notepack and technique guide: Backster zone comparison technique. Cleve Backster: New York, 1963
- Barland, G. H., Raskin, D.C., An evaluation of field techniques in detection of deception. *-Psychophysiology*, 1975, 12 (3), 321-330.
- Gordon Nathan J., William L. Fleisher - *Effective Interviewing and Interrogation Techniques*, Third Edition (2010)
- Handler, M., Honts, C.R., Krapohl, D.J., Nelson, R., Griffin, S. (2009). Integration of preemployment polygraph screening into the police selection process. *J. Pol. Crim. Psychol.* 2009, 24 (2), 69–86.
- Krapohl, Donald J., Shaw, Pamela K. *Fundamentals of Polygraph Practice*. Elsevier, Academic Press, 2015
- Nelson, R., Scientific basis for polygraph testing. *Polygraph*, 2015, 41(1), 21-61.
- Nelson, R., Scientific (analytic) theory of polygraph testing. *APA Magazine*, 2016, 49 (5), 69-82
- Nelson, R., & Handler, M. Statistical reference distributions for comparison question polygraphs. *Polygraph*, 2015, 44(1), 91-114.
- Nelson, R., Krapohl, D. J. & Handler, M. Brute force comparison: A Monte Carlo Study of the Objective Scoring System version 3 (OSS-3) and human polygraph scorers. *Polygraph*, 2008, 37, 185-215.
- Vrij, A., *Detecting Lies and Deceit, Pitfalls and Opportunities*, 2nd edition. West Sussex, Enland: Wiley & Sons, 2008

Wells, G. L. & Olson, E.A., Eyewitness identification: Information gain from incriminating and exonerating behaviors. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2002, 8, 155–167.

КОНСТРУКТЪТ „УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ РАБОТАТА“

Забиде Ибраими
ЮЗУ “Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, Zebide_Ibraimi@hotmail.com

THE CONSTRUCT "JOB SATISFACTION"

Zabide Ibraimi,
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Psychology, Zebide_Ibraimi@hotmail.com

Abstract: The article offers a theoretical overview of the concept of "job satisfaction" and its analysis through the ideas of different authors. Consider the personal and organizational factors for it. Each job includes: satisfaction with its implementation, inclusion, and attachment to the organization. Work satisfaction is associated with such phenomena as: personal values and motives, work environment, reward system, work experience, age, expectations.

Key words: job satisfaction, working environment, motives, values.

Съвременните аспекти в организационната култура на личността и нейната активност в трудовия процес, се свързват с успешното разбиране и развитие на личностното отношение към това, което човек работи и към което търси оценка за откриване ефективността на положения в работата труд. Всичко това води до промени в поведението на служителите в организациите, техните индивидуални очаквания, а с това и върху производителността на работната организация като цяло. Все по-често възникват проблемни зони в отношенията на базата на организационните отношения, засиленото участие на жените в управлението, компютъризацията на бизнеса и усъвършенстването на производствената среда. Съвременните предизвикателства и тенденции пред организационното поведение включват отговора на няколко въпроса: 1) как да се увеличи производителността и качеството на работата; 2) как съвременният работодател да се съобрази и приложи културното и възрастово разнообразие на работниците; 3) как да се хармонизира стила на управление с изискванията на многообразието в съвременната глобална среда; 4) как да се ръководи организацията по отношение на съвременната непредсказуемост и 5) как да се увеличи лоялността на работниците (Dogič 2007). Всички въпроси се обосновават с факта, че управлението на човешките ресурси е една от основните функции на организацията. Чрез процеса на управление се осъществяват дейностите, свързани с работата на хората, обхващащи осъществяването на дейности, с които се предвижда привличане, развитие и задържане на таланти, трудолюбиви и ефективни работници, които подкрепят постигането на целите, задачите и стратегиите на организацията. Управлението на човешките ресурси в организацията, осигурява онзи необходим брой служители с подходящи квалификации, които са важни за нейния просперитет.

Съвременните концепции за изучаване на организационното поведение поставят в центъра човек като активен фактор, който идва в организацията с личните си качества и опит. Организационната среда, в която се включва, се превръща в професионалното му обкръжение. В нея той реагира на средата и създава системи от взаимодействия с околните. В този процес се формира поведението на всеки работник като функция на единството между личностните характеристики и организационната среда. Личностната ефективност синхронизира с постиженията и успехите на организацията.

Важен елемент от този двустранен процес е преживяването от работника, на личностната си професионална значимост и нейната подкрепа от колеги и ръководители. В този смисъл удовлетворението от работата представлява емоционално състояние, което е резултат от оценката за нея като дейност, положителната реакция на околните за изпълнението ѝ, както и личностното отношение към работата. Удовлетвореността от работата е позиция с ясно разграничаване на обекти от когнитивната оценка: афект (емоции), вяра и поведение. Така човек формира собственото си отношение към работата си, като се вземат предвид чувствата, вярванията и поведението (Luthans 2003).

В по-широкия си смисъл всяка работа включва: удовлетвореност от нейното изпълнение, включеност и привързаност към организацията. Тези три компонента се различават по продължителността на формиране и изпълнение на работното действие, но се синхронизират в оценката за неговото изпълнение. Така може да съществува удовлетвореност от работата, но не и привързаност към организацията или привързаност към организацията, но слаба включеност в работата. Тази триада създава и основните социални нагласи. В основата им стоят компонентите - когнитивност, афективност и поведение – при включеност в работата преобладава когнитивността, тъй като се свързва с ценностите, потребностите и убежденията на личността, докато привързаността към организацията включва поведенческа активност. Третият компонент- удовлетвореността от работата има силно отношение към чувствата, преживяванията, емоциите и се отнася приоритетно до афективния елемент. За да се реализира трудова активност последният не е решаващ. Включеността в работата като социална нагласа се формира в онтогенезиса на личността и поради това добива устойчивост във времето. Човек или работи и приема това като ценност или не (за него работата не е важна и значима). Включеността предопределя един цялостен процес на социализация на личността в обществото, а професионалната активност е вид социална активност и се развива и усъвършенства във времето (Манчева 2016). Привързаността до голяма степен се свързва с лоялността, която също е обект на социално научаване. Отчитайки своята привързаност към организацията, човек изпълнява своите професионални ангажименти. Привързаността притежава двустранност, от една страна, всеки работник или служител очаква „оразмеряване“ или „определяване“ на собствената лоялност, а, от друга, организацията разчита на личната привързаност на всеки работник за постигане на поставените цели и очаквани резултати. Затова тя се стреми не само материално да обезпечи трудовата активност, но и да проследи преживяванията, водещи и обезпечаващи това.

Удовлетвореността от работата, като елемент на емоционалността, включва няколко компонента, които изпълняват ролята на стимулатори на системите от преживявания в работна среда - личностни очаквания, възможности за професионално израстване, парично обезпечение, работна среда и социален статус на организацията. Така удовлетвореността от работата може да се приеме като сложна личностна концепция, която се повлиява от мотивацията, не толкова за труд, колкото от мотивацията за професионално развитие. В този смисъл тя може да се разглежда повече като позиция, отколкото като вътрешно състояние, което трудно може да се измери. Нивото на удовлетвореност от работата е под влияние на редица променливи фактори, които са свързани с индивида, културни, социални, организационни и факторите на околната среда (Locke 1990).

Теоретичната основа на удовлетвореността от работата се основава на теориите на Frederik Herzberg и E.A. Locke. Преди повече от тридесет години Frederik Herzberg установява, че съществува разлика между удоволствието и неудоволството от работата. Неудоволството се свързва с условията на работа, като качество на работата,

заплата, политика на компанията, физически условия за работа, отношения с другите работници или служители, надеждност в работата. Заради това, че тези фактори намаляват проявите на негативните реакции, ученият ги нарекъл “хигиенни фактори” или “фактори на поддръжка”. От друга страна, удовлетворението от работата се поражда във връзка с фактори, които се отнасят до самото естество на работата или на резултата, който е следствие от нея, като: възможност за професионално развитие, възможност за личностно развитие, отговорност и успехи по време на изпълнението на работата. Тъй като тези фактори са емоционално обвързани с високата степен на удовлетвореност от работата, F. Herzberg ги нарича “мотивационни фактори” (Greenberg, Baron 1998). Обединението на двата вида фактори, авторът включва в конструкта “удовлетвореност от работата”. Друг автор, Е. Лок след провеждане на изследване, установява, че този конструкт зависи от различни фактори. Той съществува до степен, в която резултатите от работата (както наградата, която индивида получава) отговаря на желаните и очаквани резултати. Когато работникът получава повече от резултата, което той цени, той се чувства доволен. Върху удовлетвореността не влияе само размера на наградата, но обхвата на вложените усилия, които той оценява като значими. Така това, че работниците получават малка заплата не означава, че те са недоволни, ако за тях заплата не е най-важният фактор за удовлетвореността от работата. Ако те са креативни, млади хора, които поставят като мотив личностното си развитие, за тях не заплащането, а творческият елемент в работата, професионалното усъвършенстване, обучението и развитието са по-значими за настоящата трудова ситуация. Те оценяват самоефективността си в потенциала за самоусъвършенстване, а не резултатът от него. В следващата трудова ситуация това се променя. Заслугата на автора е в това, че удовлетвореността от работата се определя като динамична и се свързва с актуалната трудова среда и готовността на личността да я приеме. Според разбиранията му удовлетвореността от работата включва три основни компонента: личностни и социални ценности, значение на ценностите и възприятие. Ценностите Edwin Locke (1990) свързва с това, че личността се съобразява със собствени значими идеи и цели, които съзнателно или несъзнателно иска да постигне. При това се прави разлика между ценностите и потребностите. Последните са обективни изисквания на организма, които са необходими за поддържане на живота, като необходимост от кислород, вода, храна и общуване. Стойностите им представляват субективни образи, присъстващи в човешкия мозък. Вторият компонент са значимостта на ценностите. Хората помежду си се различават не само по ценностите си, а и по значението, което им придават. Тези разлики въздействат върху степента на личностното удовлетворение от работата. Третият компонент е възприятието. Удовлетворението отразява човешките възприятия на моментните ситуации и текущите преживявания, свързани с тях. Независимо от това, че процесът на възприемане не дава точна картина на реалността, аперцептивността е в основата на оценяването на една трудова ситуация като природна или социална, успешна или неуспешна, сложна или проста, монотонна или динамична. В този смисъл удовлетвореността от работата, като определящ фактор в поведението на служителите на организационно ниво, се установява чрез два вида фактори:

- фактори, които определят удовлетвореността от работата;
- ефектът, който произтича от това удовлетворение.

Към факторите, определящи удовлетвореността от работата и поведението на служителите се включват: личностни фактори и организационни фактори. Личностните фактори се свързват със самия човек, хармонията между неговите лични интереси и работата, трудов стаж, възраст, удовлетвореност от живота, емоционални състояния, лични оценки и очаквания.

Хармонията между личните интереси и работата се свързва с позицията, която заема работника или служителя. За всяка позиция се изискват различни личностни характеристики и способности като: характеристики на темперамента и характера, комуникативни способности, волеви характеристики, състояние на когнициите. Синхронът на личностните характеристики и професионалните интереси с изискванията на работата, не само увеличат производителността на труда, но увеличават и личностното удовлетворение от работата. Много важен личностен фактор е работният стаж и възрастта. Работниците в по-напреднала възраст и с по-дълъг трудов стаж са склонни да бъдат по-доволни от работата си от тези, които имат по-малък стаж в дадената работа. Удовлетвореността от работата нараства с натрупване на стажа и възрастта. В началото на трудовата си активност личността по-рядко изпитва удовлетворение от това, което прави. До голяма степен това зависи от позицията и статуса, които тя има. Особено в големите организации младият работник по-често се чувства неудовлетворен, колкото доволен от професионалното си положение. Ако той заема високо ниво в йерархията, има по-голяма сила и социално въздействие, по-висока заплата, по-голям авторитет, независимо, че няма трудов стаж показва високо удовлетворение от работата. Установена е и връзка между общата удовлетвореност от живота и тази от работата. Политическите, икономическите и социо-културните условия са фактори за натрупване на преживявания за социалната реалност и това повлиява на отношението към удовлетворението от работната активност.

Значима група фактори са организационните, които са външни за личността и се намират в самата организация, но индиректно повлияват на оценката за степента на личностна удовлетвореност. Към тях се отнасят: вида на работата, стила на управление в организацията, работната атмосфера (физическа и социална), системата за възнаграждение и организационната структура. Видът на работата пряко повлиява поведението. Работниците са по-доволни, когато извършват работа, която не изисква механичност и рутинност, а има умствено предизвикателство. Стилът на управление в организацията е следващият фактор за личностната удовлетвореност. Авторитарният стил на работа на работодателя или ръководителя, не само демотивира работника, но го кара да се чувства непълноценен, незначим и дори ненужен. Прекаленият демократичен стил затормозява насочеността на работната активност и усещането за подкрепа от страна на ръководството. Прехвърлянето на много задължения и отговорности върху работника го натоварва и това повлиява също на удовлетвореността от извършеното.

Работната атмосфера (физическа и социална), като фактор, включва работните условия, които силно се субективизират. Работникът е пълноценен, когато работи в помещения, които го карат да се чувства спокоен и уверен. Хигиената на труда изисква естествено или изкуствено осветление, нормална влажност и температура, приемливо ниво на шум и големина на работното помещение.

Системата за награждаване като фактор включва индивидуалната оценка за припокриване между оценката за вложения в работата труд и паричното възнаграждение за това. Удовлетвореността е висока, когато системата за награждаване еднакво третира всички работници. Работниците са доволни и ако организацията е по-децентрализирана по отношение за вземане на решения, относно оценяването на професионалния труд.

Вторият фактор включва ефектите на удовлетвореността от работата. Работниците в една организация са най-важната група, за чието позитивно присъствие, управлението е необходимо да държи сметка, защото без доволни работници организацията не може ефективно и ефикасно да осъществява собствените си цели. Предполага се, че доволеният работник също така е и по-продуктивен.

Емпиричните изследвания доказват, че отношението на удовлетвореността от работата и производителността на работниците не е толкова ясна, колкото изглежда на пръв поглед, защото удовлетвореността не засяга само производителността, но и някои други явления в организацията като отсъствието от работа и колебанието в активността. Не на последно място е и производителността на труда. Когато тя е висока, работникът би следвало да се чувства доволен и обратно. Доказва се, обаче, че не винаги това е така (McShane, Von Glinov 2003). Това показва, че за удовлетворението от работата, влияние оказват комплекс от фактори и освен споменатите могат да се включат ситуативни особености на работния интензитет и допълнителни личностни характеристики като самоуважение, отвореност към нов опит, общителност, отговорност към себе си и околните, емоционална стабилност. Те засилват значимостта на личностния елемент и психологичния аспект в интерпретацията на понятието „удовлетвореност от работата“, като конструкт в анализа на организационното поведение на личността.

Литература

- Манчева Русанка, За професионалната психодиагностика, УИ на ЮЗУ “Неофит Рилски“, Благоевград, 2016
- Dogić R., Organizovanje kao menadžerska funkcija, ^Štamparija Fojnica^ D.O.O, 73, 2007
- Grinberg J., Baron R. Ponašanje ljudi u organizacijama, Beograd: Želnid, 1998
- Locke, E. A., The nature and causes of job satisfaction. In: Handbook of industrial and organizational psychology, 1990: Consulting Psychologists Press
- Luthans F., Organizational Behavior, Englewood Cliffs, N.J., 2003: Prentice Hall Inc,
- Lopez, E. M., A test of the self-consistency theory of job performance satisfaction relationship, Academy of Management Journal, 1982: 335-348.
- Mc Shane, L.S., Von Glinov, M.A., Organizational Behavior, Boston, McGraw Hill, 2003

ПЕРИНАТАЛНА ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОМЕНИ И ЕМОЦИОНАЛНИ ПРЕЖИВЯВАНИЯ ПО ВРЕМЕ НА БРЕМЕННОСТТА

Невин Боджукова
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, n.bodjukova@gmail.com

PERINATAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGICAL CHANGES AND EMOTIONAL EXPERIENCES IN PREGNANCY

Nevin Bodzhukova
SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad
Psychology, n.bodjukova@gmail.com

Summary: The pregnancy is a specific condition, during which woman suffers changes in physical, psychological and social – role aspect. The focus of this report is rather on the psychological changes and experiences until the pregnancy. In the first part of it the attention of the reader is focused on the field of the perinatal psychology. The next one speaks about the emotional changes, which accompany the pregnant woman. In the last, third part of this report, are presented the styles of the experience of pregnancy and the five types of mechanisms for mental self – regulation, which are activated when the pregnancy occurs and of course not at last the unfavorable factors, which influence on the normal course of pregnancy.

Keywords: perinatal psychology, psychological changes, styles of pregnancy, psychological components of the gestational dominance. (PCGD) biological and social factors.

Перинаталната психология е част от клиничната (медицинска) психология. Тя изследва една специфична област от психологията, която проследява периода от момента на зачеване до момента, в който диадата майка-дете се разрушава. Този период обхваща различни проблеми свързани с репродуктивните функции на партньорите, промените, които бременността предизвиква в жената, в съпруга ѝ, в семейната единица като цяло. Всяка промяна изисква наличието на определен психичен ресурс, с който индивидът да може да се адаптира към нея и да я интегрира в живота си. Друг важен въпрос, който изследва перинаталната психология е връзката на майката и детето или така наречената „диада майка-дете“, както ѝ всички трудности, съпътстващи този период и тази нова връзка.

Бременността като специфично състояние, заемащо голяма част от този период, предизвиква много физически, емоционални, психически и социални промени, с които жената трябва да се справи, за да се чувства комфортно в тази нова за нея роля.

В своята книга „Перинатална психология“ руският психиатър Игор Добряков [Добряков 2010] определя перинаталната психология като част от медицинската клинична психология. Преди да представи своето определение той споделя определенията на свои колеги в тази област от психологията:

„П. Федор-Фрайберг вижда в перинаталната психология стремеж към интеграцията на различни дисциплини - сравнително нова интердисциплинарна научна област на съвместни медицински и психологически изследвания на основните въпроси за живота. Той вярва, че перинаталната психология "може да служи като" психосоматичен модел, демонстриращ приемствеността на психологическите и физическите процеси в континуума на човешкия живот от самото начало.

Г. Г. Филипова подчертава връзката на детето с родителите си и отбелязва, че перинаталната психология се занимава с "изучаването на развитието на детето и взаимоотношенията му с родителите (главно с майката) от периода на зачеване до периода, в който настъпва отделяне на детето от майката. На друго място тя дава следната дефиниция: перинаталната психология е "област на психологията, която се занимава с проблемите на зачеването, бременността, раждането и ранния период на развитие".

Г. С. Чебан-Соколова счита, че перинаталната психология е наука, която изучава развитието на човешката психика в ранните стадии на онтогенезата, както и структурата, съдържанието и онтогенезата на репродуктивната сфера на родителите, докато проблемът с перинаталните психолози разглежда решаването на проблемите, свързани с основните етапи на репродуктивния цикъл (зачеване - три месеца преди зачеването и три години след раждането“ (стр. 29-30).

Определението, което Добряков дава звучи така: „Перинаталната психология се занимава със значението на психичните фактори, свързани със зачеването, с усложненията, възникващи по време на бременността, раждането и ранния следродилен период. Перинаталната психология се занимава с разработването на психологически превантивни и коригиращи средства за влияние върху системата "майка - дете". Междусекторната природа на перинаталната психология се дължи на необходимостта от проучване и търсене на решение на психологическите трудности, възникващи в процеса на предоставяне на медицинска и социална помощ, свързана с репродуктивните проблеми“ (стр. 30).

В книгата „Пренатална и перинатална психология & Програми за родителска подготовка“ Диана Димитрова [Димитрова 2011] определя като предмет на пренаталната психология, преживяванията на бременната, нероденото дете и тяхното обкръжение, а на перинаталната психология – преживяванията свързани с раждането, както и влиянието им за последващия живот на индивида.

Задачите, пред които се изправя тази научна област според Димитрова са:

- ✓ „Установяване на психологичните фактори, които влияят върху концепцията, бременността, раждането, следродилния период.
- ✓ Изследване на механизмите на взаимодействие между майката и нероденото дете, между майката и новороденото.
- ✓ Проучване на влиянието на семейството, социалната среда, и обкръжението на бременната жена върху нероденото дете.
- ✓ Изследване на психологичните фактори, които могат да повлияят емоционалното благосъстояние на майката, бащата и новороденото.
- ✓ Установяване на психологичните ефекти на медицинските технологии, прилагани по време на зачеването, бременността и раждането.
- ✓ Разработване на методи за превенция и интервенция/разрешаване на пренаталните и перинаталните травми при деца и възрастни.
- ✓ Изследване на връзките между пренаталната и перинаталната психология и медицина, генетика, психология на развитието, антропологията, етиката и правото“ (стр. 20).

Психо-емоционални и социални промени в жената по време на бременност

Бременността е състояние, което носи със себе си много изменения не само в тялото, но и във вътрешния и социален свят на жената. Още от момента, в който двойката реши, че желае дете за тях, в частност за жената, започва един нов етап от живота ѝ, който неминуемо ще я промени. Редно е да се каже, че освен радост (в

случаите, в които всичко се случва и протича без усложнения), това състояние носи и не малко негативни преживявания. В емоционалния свят на бъдещата майка се появяват нови страхове, свързани първо със самото забременяване, после със състоянието на бебето и на нея самата по време на бременността. В нея се появяват тревоги по отношение на това дали ще се справи, възникват въпроси за това какво трябва и не бива да прави. Възприятието ѝ за нея самата се изменя от факта, че в утробата и има още един нов живот, това я кара по време на бременността да се чувства специална и да очаква от заобикалящия я свят да я възприема като такава. Да обръща повече внимание на храненето, движението, съня и отношението на семейството и света към нея. Колкото силна и справяща се, толкова крехка и уязвима се усеща жената през този етап от живота си. С всеки следващ ден от бременността тя формира своето отношение и емоционално преживяване спрямо плода, което създава тяхната специфична връзка.

В социален план бременността предполага още една нова роля, тази на - майка. Роля, в която жената трябва да се припознае, и за която трябва да се подготви през предстоящите месеци.

Периодът на бременността е характерен и с голямо разнообразие от емоции, които бързо се менят и често объркват бъдещата майка. Тя променя настроението си като преминава през различни състояния – еуфория, радост, любов, нетърпение, изумление, възхищение, тъга, страх, несигурност, завишена тревожност, отчаяние, апатия, меланхолия.

Психологичните промени, които предизвиква бременността, могат да се отразят както позитивно, така и негативно върху жената. В „Психология на майчинството“ Г.Г. Филипова [Филипова 2002] споделя по повод промените, които настъпват в съзнанието и в живота на жената, че те основно са продиктувани от необходимостта ѝ да се превърне в майка:

„За много жени резултатът от бременността и раждането може да бъде огромна промяна към истинска зрялост и повишена самооценка, а за други, напротив, може да бъде патологично разрешаване на потенциалните взаимоотношения майка-дете, потенциално натоварени с чувство за вина. Особено стресираща е първата бременност, тъй като означава края на независимото, първично холистично съществуване и началото на "невъзстановими" взаимоотношения майка-дете, тъй като отсега нататък психическото равновесие на майката се свързва с нуждите на безпомощното и зависимо от нея същество. Тя може да се разглежда като критична точка в развитието на идентичността на жените“ (стр. 12).

Какъв ще бъде резултат от бременността и какви психологични изменения ще донесе би могло да се прогнозира до голяма степен и от начина, по който жената преживява своята бременност. Бременността може да бъде възприемана по различни начини в зависимост от жената и нейните нагласи към нея. Д. Димитрова [Димитрова 2011] описва в своята книга шест стила на преживяване на бременността, които са представени на Петия руски конгрес по пренатална и перинатална психология, психотерапия и перинатология през 2005 г.

Стилове бременност

Адекватен стил – за него е характерно бременността да протича без силни негативни емоции. През първия триместър има известно снижение на настроението без обаче да се стига до депресивни епизоди, втория триместър се характеризира с емоционално благополучие, а през третия се засилва тревожността, породена от предстоящото раждане и грижата за новороденото. Първото движение на плода се

приема положително и се описва като приятно изживяване, което се усеща около 16-20 седмица.

Тревожния стил – типично за него е повишен страх, безпокойство, тревожност, които почти не затихват през цялата бременност, а в края на бременността се засилват. Първото движение на плода се усеща рано, но по-скоро буди тревога и страх за състоянието на бебето, отколкото радост.

Еуфоричния стил – при него всички промени на бременността се възприемат с прекомерна, неадекватна радост, пренебрегване на възможните проблеми на бременността, без диференцирано отношение към движението на плода. При този стил бременност са възможни усложнения в края ѝ.

Игнориращия стил – се отличава от другите с това, че идентификацията с бременността се случва доста по късно и се приема по-скоро с досада, дори изненада. Движенията на плода се усещат късно. А в последния триместър бременността се възприема като нещо, което носи неудобство и дискомфорт, а страховете са в посока личното благосъстояние, а не това на бебето.

Амбивалентния стил – има сходства с тревожния стил, но тук движенията на плода носят амбивалентни преживявания - ту болезнени соматични усещания, ту еуфорично настроение. Тук страховете са по посока състоянието на бебето и изхода на бременността.

Отхвърлящия стил – при него бременността се приема със отрицателни емоции и се преживява като наказание и неудобство. Движението на бебето не носи положителни емоции, а напротив събужда отвращение. А краят на бременността може да предизвика депресивни или остри афективни състояния.

Освен стиловете бременност, Димитрова говори за и така наречения **Психологичен компонент на гестационната доминанта** (ПКГД). Тя го описва по следния начин:

*„ Психологичния компонент на гестационната доминанта съдържа **пет типа механизми** за психична саморегулация, които се включват при възникване на бременността, насочени са към запазването ѝ, създават благоприятни условия за развитие на бъдещото дете и формират отношението на жената към нейната бременност и поведенческите ѝ стереотипи“* [Димитрова 2011: стр. 33].

Всеки от тези пет типа механизми се проявяват при всяка жена, в зависимост от нейното преживяване на бременността.

Оптималния тип – той е характерен за жени, които са щастливи, че са бременни, жени, за които бременността е планирана и желана, те умеят да се адаптират добре, имат добри отношения с родителите си. Получават подкрепа и добро отношение от страна на партньора, на когото бременността също носи радост. Тези жени са старателни и спазват всички предписания, за да мине бременността по възможно най-добрия начин. Когато има проблем, те търсят решения за справяне, а не се паникьосват. Държат да са подготвени за раждането и отглеждането на новороденото, затова биха посещавали училище за родители. Този тип майки кърмят своите бебета, защото знаят, че могат и че това е най-естествено, както за тях, така и за бебето. Те рядко имат проблеми с лактацията.

Хипогестозния тип – наблюденията сочат, че той е присъщ на жени, които по-скоро не обръщат внимание на факта, че са бременни. При тях бременността сякаш протича между другото. Имат нещо друго по-важно в живота си, което е с по-голям приоритет за тях, отколкото бременността. За по-младите жени това може да бъде образованието, което те няма да прекъснат, напротив ще продължат да живеят по същия начин все едно нищо не се е случило. При по-зрелите жени от този тип, също е характерно да не променят начина си на живот дори и тогава, когато бременността е

напреднала. За тях работата би била по-важна. И при двете възрастови групи е характерно да направят първата консултация с лекар едва в 4 и дори 5 месец, те нямат потребност да знаят повече за бебето, бременността, раждането и отглеждането, което може да засили тревожността им в края на бременността. За тях да поверят бебето на грижите на баба или детегледачка е най-доброто, което могат да направят за него и за себе си, за да могат бързо да се върнат към стария си ритъм на живот. Тези жени нямат добра връзка с родителите си и много често късно ще споделят новината за своята бременност. Отношенията с партньора също не са много хармонични. При по-младите жени много често бременността е непланирана, а при по-зрелите тя е планирана по-скоро защото „трябва“, а не защото наистина го искат. При хипогестозния тип майка няма потребност да кърми бебето и не успява в това. Тя се стреми да заличи следите от бременността и да продължи живота си все едно това не се е случвало.

Еуфоричният тип – тук бременността буквално се изиграва като театрална роля. Овациите, възхищението и специалното отношение на всички около бременната жена са задължителни. Хистеричният тип жена обикновено влиза в тази категория. Тя има нужда всички да забелязват нейната бременност и да ѝ обръщат внимание, особено нейния съпруг. Това, че е бременна за нея е нещо, изискващо много специално отношение и грижа. Този тип жени могат да преувеличават неразположенията си, за да получават повече внимание. Те могат да посещават курсове за родители не защото осъзнават ползите от това, а защото „така правят бременните жени“. Те не се страхуват от усложнения, защото за тях бременността е нещо изключително позитивно и не крие никакви рискове, а когато настъпи проблем са склонни да го пренебрегнат или пък да търсят мнение от няколко специалиста, за да привлекат възможно най-много внимание към себе си. Често използват бременността, за да манипулират съпруга си, а след това могат да имат разминавания по отношение на възпитанието. Този тип жени биха кърмили, защото според тях това е нещо прекрасно и много красиво и задължително за образа на майката.

Тревожният тип – характерен е за жени, при които страхът и тревожността, които са естествени мотиватори за предпазване, защита, грижа за себе си са минали границата и вече имат отрицателен ефект върху състоянието на жената. Ако, когато са в нормални граници, страхът и тревожността помагат на бременната да се грижи, да следи и реагира на състоянието си с цел подобряването му, то когато са в повече те и пречат да се наслади на бременността си. През цялото време тези жени мислят, че ще се случи нещо лошо на тях или на бебето. Те са силно тревожни, а понякога дори не могат да обяснят защо. Дори и най-малкото неразположение ще ги накара да търсят лекарска помощ. При тези жени помощта на психолог би имала положително влияние. Те много често се чувстват неразбрани и неинформирани от лекуващия си лекар, поради това, че няма основателни причини за страховете им.

Депресивният тип – при този тип се наблюдава намалена виталност, несигурност, неувереност в способностите, жените не вярват, че ще могат да се справят, да износят бебето, да родят. Имат страхове, че могат да умрат по време на раждането. Смятат че бременността ги променя, взима красотата и привлекателността им и че това може да накара съпругът да не ги харесва и желае. Страхуват се да не бъдат изоставени. Това може да повлияе негативно на интимните им отношения. Депресията по време на бременността може да бъде предпоставка за следродилна депресия, затова е добре специалистите, които работят с бременната жена да отразят състоянието ѝ и да ѝ предложат подкрепа и терапия. В някои случаи тези жени могат да стигнат до суицидни опити.

Разглеждайки различните стилове на преживяване на бременността, можем да заключим, че преживяването на бременността не е еднозначно за всички жени, напротив това състояние се преживява различно в зависимост от типа личност.

Неблагоприятни фактори, оказващи влияние на нормалното протичане на бременността

Социалният, емоционалният, психическият, биологичният фон, на който настъпва бременността, също оказват своето неминуемо влияние за това как ще протече тя и как ще бъде възприета и изживяна от жената. В главата, посветена на психологията на бременността, Добряков [Добряков 2001, 169 стр.] описва неблагоприятните фактори, като се базира на свои и чужди изследвания по този въпрос. Той ги систематизира, разделяйки ги в няколко направления:

Биологичните фактори

Според него структурата на жената, нейните физични данни оказват своето отражение върху бременността. Жена, която е с ръст по малък от 150 см. и тегло с 25% по-ниско или по-високо от нормалното е изложена на риск по време на бременността.

Възрастта също е отбелязана като фактор. Твърде крехката възраст (под 18 г.) е предпоставка за повишен риск от невропсихични разстройства. А възрастта след 35-40 години се характеризира с повишено безпокойство. От значение се оказва и здравословното състояние, в което се намират мъжът и жената в момента на зачеване, както и гинекологичният статус на жената в този момент. Гинекологичната анамнеза може да даде информация, която да бъде от полза при откриването на евентуални бъдещи рискове. Психичното здраве на бременната жена също е фактор, който може да повлияе на бременността и да доведе до рискове.

Социалните фактори също оказват влияние върху протичането на бременността. Такива са професионалните рискове при жените и мъжете, зависимостите (цигари, алкохол, наркотици), лошите социално битови условия, недохранването, икономически затруднения в семейството, лоши климатични условия на мястото на живеене, невъзможен достъп до медицински услуги, прегледи, консултации със специалисти.

Психо-социалните фактори, които биха оказали неблагоприятно влияние са:

- ✓ Непланирана бременност
- ✓ Нежелана бременност (съзнателно или несъзнателно) жената може да е забременяла по принуда или защото трябва, което се отразява както на бременността ѝ, към която тя се отнася пренебрежително и също така към новороденото, като не му дава внимание, нужните грижи, а по-скоро е агресивно настроена към него. Такива деца имат повече проблеми в психологическото си и социално развитие и са по-уязвими и склонни към невротични и психосоматични разстройства.

- ✓ Дисхармоничните брачни отношения са друг значим фактор.

- ✓ Дисхармонични отношения на жената с нейните близки и роднини. Нездравата връзка със собствената ѝ майка също влияе на връзката на бременната с нейното дете.

- ✓ Бременност, мотивирана от не-конструктивни причини като подобряване на отношенията с партньора, запазване на брак, в който има разногласия и проблеми.

- ✓ Наличие на чести психотравматични ситуации.

- ✓ Кризисни събития в живота на семейството по време на бременността или инциденти, чието преодоляване изисква повече от наличните ресурсите за справяне, с които разполага бременната жена.

Оказва се, че перинаталната психология е област от психологията, която тепърва предстои да бъде изследвана и развивана в България. Зачеването, бременността и раждането са основен фокус на това изследване, което би допринесло за намаляване и предотвратяване на негативни преживявания и травми, както за бременната, така и за плода.

Литература

Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю., Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов.- в: Вопросы психологии. 2002.

Димитрова Д., Пренатална и перинатална психология & програма за родителска подготовка, Варна, 2011

Добряков И.В., Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты.- в: Перинатальная психология и нервнопсихическое развитие детей: Сборник материалов конференции по перинатальной психологии. СПб., 2001.

Добряков И.В., Перинатальная психология. Питер; СПб. 2010

Филиппова, Г.Г., Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с., https://www.e-reading.club/bookreader.php/111651/Psihologiya_materinstva.pdf

EPIDEMIOLOGY OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS IN CHILDREN

Nikolaos Georgoulas
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad,
Psychology, nikosgeorg@windowsslive.com

ЕПИДЕМИОЛОГИЯ НА ЕМОЦИОНАЛНИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦАТА

Николаос Георгулас
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, nikosgeorg@windowsslive.com

Abstract: This article presents a review of the epidemiology of emotional and behavioral disorders in children from recent community studies across the world. Although there is obvious variation in the reported data most probably due to differences in methodological characteristics of the studies, there are obvious indications that despite the improvement in living conditions in many countries, children and adolescents with behavioral problems is rapidly increasing. These findings prompt the necessity of planning and performing preventive programs.

Key words: epidemiology, emotional disorders, behavioral disorders, childhood.

To the definition of emotional and behaviorral disorders

Children have always been the most important part of the human society. Emotional and behavioral disorders in children may cause serious problems at home, school, and the society. Moreover, emotional and behavioral disorders can be followed by various complications such as lack of academic achievement, crime, and substance abuse etc. (Jalilian et al 2017: 1).

Many definitions of emotional and behavioral disorders have been offered over the years. Discussing the strengths and weaknesses of the definitions proposed, Kavale, Forness and Mostert have noted, that although the lack of consensus between the authors, any of the existing definitions of emotional and behavioral disorders emphasizes that the behaviors in question meet the following three criteria: severity, frequency, chronicity. In the framework of these criteria one of the first popular definition, has been proposed, namely, the United States federal definition in the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). According to this definition emotional and behavioral disorders include five main characteristics a) An inability to learn which cannot be explained by intellectual, sensory, and health factors; b) An inability to build or maintain satisfactory relationships with peers and teachers; c) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances; d) A general pervasive mood of unhappiness or depression. e) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems (Kavale, Forness, Mostert 2004: 46).

A few years later, in 1992, the National Mental Health and Special Education Coalition problems proposed the following definition of emotional and behavioral disorder: “The term emotional or behavioral disorder means a disability characterized by behavioral or emotional responses in school programs so different from appropriate age, cultural, or ethnic norm that the responses adversely affect educational performance, including academic, social, vocational, and personal skills. Such a disability (a) is more than a temporary, expected response to stressful events in the environment; (b) is consistently exhibited in two different settings, at least one of which is school-related; and (c) is unresponsive to direct intervention in general education, or the child’s condition is such that general education interventions would be insufficient. Emotional and behavioral disorders can co-exist with other disabilities.

This category may include children or youth with schizophrenic disorders, affective disorder, anxiety disorder, or other sustained disorders of conduct or adjustment where they adversely affect educational performance in accordance with section”. (Kavale, Forness, Mostert 2004: 48).

This definition is considered better and with the potential “to resolves many problems by 1) recognizing that disorders of emotion and behavior can occur separately or in combination, 2) recognizing cultural and ethnic differences, 3) eliminating minor or transient problems, 4) recognizing that problems exhibited outside of school are important, 5) recognizing the possibility of multiple disabilities, and 6) eliminating arbitrary exclusions.” (Kavale, Forness, Mostert 2004: 48).

Although broader, the description of emotional and behavioral disorders made in the framework of this definition remains in a special education context.

In other context is put the definition of emotional and behavioral disorders proposed by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV (DSM-IV), where the emphasis is on the psychiatric bases of ‘mental disorder’ which is conceptualized as “a clinically significant behavioral or psychological syndrome or pattern that occurs in an individual” (APA 1994: xxi).

As Kavale, Forness and Mostert noted, special education and mental health diagnostic categories and definitions of emotional and behavioral disorders could not be concordant because school and mental health agencies work in a parallel rather than a cooperative or interactive way (Kavale, Forness, Mostert 2004: 49).

About the necessity of Epidemiological studies of emotional and behavioral disorders in children

Increase in cases of emotional and behavioral disorders in all ages worldwide raises the necessary to implement fundamental steps for the prevention and treatment these disorders still in childhood. The first fundamental step in that direction are the

Epidemiology is defined as the study of the distribution and determinants of diseases in defined populations. Epidemiology is important for the public health, and plays a significant role for policy decisions and evidence-based practice by identifying risk factors for medical condition and targets for preventive healthcare activities. Epidemiological studies aim to identify the extent and types of different medical conditions in target groups of people as well as the factors that cause or influence their distribution (Merikangas et al. 2009: 7-8). The most important objective of epidemiologic studies is to identify the *etiological factors* of a mental condition with the aim to prevent or intervene in the progression of this condition. To achieve this goal, in general, two types of epidemiologic studies have been conducted: studies that specify the prevalence and distribution of a medical condition or disorder within a population by person, place, and time (it is called *descriptive* epidemiology) to more focused investigation of the factors that cause or influence the prevalence of disease (or disorder) in specific groups (it is called *analytic* epidemiology) (Merikangas et al. 2009: 8).

Especially the interest towards studying the prevalence of emotional and behavioral disorders among children and adolescents in the general population has significantly increased over the last years (Bronsard et al. 2016: 2622). Probably one of the reasons for the increased interest to this kind of research is the alarming data published by the World Organization that mental disorders are one of the leading causes of disability worldwide. Three of the ten leading causes of disability in people between the ages of 15 and 44 are mental disorders, and the other causes are often associated with mental disorders. Relevant research has demonstrated that most adulthood mental disorders begin in childhood or adolescence, and that is what makes it important to gain understanding of the magnitude, risk factors, and progression of mental disorders during these ontogenetic periods (Merikangas et al. 2009: 7).

The first community studies on the incidence of emotional and behavioral problems in the general child population date back to the first half of the last century. These first epidemiological studies have used nonstandardized methods measurement approaches that question the credibility of the data received. In the second half of the 20th century, the implementation of strict principles and scientific methods of epidemiological investigations in the area of the child psychiatry but mostly the appearance of the DSM-III (Diagnostic And Statistical Manual of mental disorders, 1980) have created the necessary circumstances which stimulated epidemiological research on this issue. Therefore, in the 1980s - 1990s, the first reliable estimates of rates of mental disorders in children and adolescents in the general population were published (for a review see Buka, Monuteaux, & Earls 2002: 629-630).

A brief literature review of emotional and behavioral disorders in children

Below we will briefly review the most representative epidemiological surveys of emotional and behavioral disorders in children which were conducted over the past 1-2 decades.

Almqvist and co-workers (1999: 7) reported epidemiological data from a multi-centre study on psychiatric symptoms among 6017 8-9-year-old children representing a total annual birth cohort (totally 60007 children) in Finland. In this study three questionnaires were used: the Rutter Parent Scale (RA2), the Rutter Teacher Scale (RB2), and the Children's Depression Inventory (CDI). Results showed that 11.2% of the participants scored above the cutoff points for the RA2, 13.9% for the RB2 and 6.9% for the CDI, indicating probable emotional or behavioral disturbance. Moreover, 24.0% of the total sample scored above the cutoff point on at least one of the questionnaires. Regarding the most prominent causal factors, low family social status and disrupted family relations correlated strongly with high rates of symptoms in studied children.

Using the same research tools and design Moilanen et al. (1999: 62) compared twins with singletons in the National Epidemiological Child Psychiatric Study, which included 122 twins and 5455 singletons, 8 year-old, selected at random. Behavioural and emotional symptoms were assessed on the basis of the information from the children and their parents and teachers.

According to the parents' assessments the twin and singleton girls did not differ in proportions of probable behavioural or emotional disorders, but a nonsignificant trend of higher proportions of probable behavioural or emotional disorders in the twin boys than in singleton boys was found. Twins were reported to be less disturbed than singletons according to the teachers' assessments. No difference was found between twins and singletons in their self-reports. Based on the results received on this large population-based sample the authors concluded that twins may have a lower rate of behavioural problems in childhood than singletons, and emphasized that this is a finding that has to be taken into account in behavioural genetic studies Moilanen et al. (1999: 62).

Trying to understand if the family types are associated with the prevalence of behavioural and emotional problems among children, Taanila et al. (2004: 508) conducted a study with 9357 children at the age of 8 years where parents filled in two questionnaires and teachers assessed children's behaviour using the Rutter scale (RB2). It was found that 14.3% scored above the cut-off point of the Rutter scale indicating probable psychiatric disturbance, with higher frequency in boys than in girls. Furthermore, behavioural problems (9.2%) were more common than emotional ones (4.1%). Regarding the effect of family types (sibship size and birth order) it was found that a two-parent family and being the oldest in the sibling series seem to be protective factors. In another hand, very large family size (if not connected to social disadvantages), did not seem to be a risk factor for children's behaviour.

Luoma et al (1999: 29) conducted a similar epidemiological survey with the aim to study the relation between family structure and behavioural and emotional symptoms in 5813 prepubertal Finnish children aged 8 - 9 years. Using the Rutter Parent Questionnaire (RA2) for parents and the Rutter Teacher Questionnaire (RB2) for teachers the researchers found that "children living with a parent and a stepparent had problems more often at home, but less often at school than children living with a single parent. Living with a single father was associated with having more externalizing, school-related problems, while living with a stepfather was associated with having more internalizing, home related problems. Having younger siblings seemed to be associated with fewer problems at school, and being the youngest child with having less problems both at home and at school." (Luoma et al 1999: 29).

Examining the behavioural functioning of 56 children with a specific language impairment (SLI), aged 8, 10, and 12 years, by using the Child Behaviour Checklist (both parents' and teachers' forms), Coster et al. (1999: 99) found that 48% of the children with SLI were considered to have behavioural problems either at home or in school. The problems differ significantly from the control group with behavior in norm on internalizing behaviour and total behaviour.

Liu and co-authors (2004: 2005-2006) conducted a longitudinal study testing the following hypotheses: "1) whether poor nutrition at age 3 years predisposes to antisocial behavior at ages 8, 11, and 17 years, and 2) such relationships are independent of psychosocial adversity, and 3) IQ mediates the relationship between nutrition and externalizing behavior problems. For this goal the researchers studied a birth cohort (1795 children) in whom signs of malnutrition were assessed at age 3 years, cognitive measures were assessed at ages 3 and 11 years, and antisocial, aggressive, and hyperactive behaviors were assessed at ages 8, 11, and 17 years. The results revealed that "in relation to comparison subjects, the children with malnutrition signs at age 3 years (N=353) were more aggressive or hyperactive at age 8 years, had more externalizing problems at age 11, and had greater conduct disorder and excessive motor activity at age 17. There was a dose-response relationship between degree of malnutrition and degree of externalizing behavior at ages 8 and 17. Low IQ mediated the link between malnutrition and externalizing behavior at ages 8 and 11." The pattern of the results led the authors to the conclusion that malnutrition predisposes to neurocognitive deficits, which in turn predispose to persistent externalizing behavior problems throughout childhood and adolescence, suggesting that eliminating early malnutrition can help reduce later antisocial and aggressive behavior Liu and co-authors (2004: 2005-2006).

In an epidemiological study conducted with a sample of 336 Australian children living in two-parent families, Sawyer, Baghurst and Clark (1992:652) found obvious discrepancy between parents' and teachers' assessments of the presence/absence of emotional and behavioural problems. The results showed that the estimated prevalences ranged from 3.3 +/- 1.6% to 17.9 +/- 4.1% for younger children and 6.0 +/- 2.9% to 19.9 +/- 4.9% for older children. As the authors noted, this finding warned of potential methodological problems which arise in epidemiological studies of emotional and behavioural problems in childhood due to differences between reports from children, parents, and teachers.

For a similar problem in epidemiological studies warned Sawyer, Streiner and Baghurst (1998: 407).

Assuming that parental distress may impact mothers' and fathers' reports of children's emotional and behavioral problems, Sawyer, Streiner and Baghurst (1998: 407) conducted a study where the subjects were the parents of 696 children aged 10 to 11 or 14 to 15 years living in two-parent families in the community. However, the results demonstrated that parental distress had little influence on mothers' or fathers' reports of their children's behavior problems, suggesting that in community studies the size of any bias in mothers' and fathers'

reports of emotional or behavior problems due to parental distress is likely to be small and of little clinically insignificant.

In a cross-sectional study with randomly selected sample consisting 350 primary school Iranian students, using the Rutter behavioural disorder questionnaire (teacher form) for the data collection Jalilian et al. (2016: 1-4) found that 15.8% of participants have behavioral disorders. In addition, As the best predictive factors of behavioral disorders among the study sample emerged Males, parents' divorce, lower number of family members, and mothers' educational level lower.

In other recent community based study conducted by Ginigea et al. (2014: 167), the Child behavior Checklist-Sinhala (CBCL-S) was administered in a group setting to the main caregiver of 562 school children, 7–11 year-old, selected randomly. The questionnaire identified problems in 8 subscales under three main sub categories: internalizing, externalizing and other. The results revealed a prevalence of 13.8% of emotional and behavioral problems in the study population, with 8.8% of children showed internalizing problems and 8.8% externalizing problems.

An interesting study has been conducted by Bronsard et al. (2016: 2622). The researchers have made a systematic review and meta-analysis with the aim to assess the prevalence of mental disorders among children and adolescents in the child welfare system, because it is well established that the children and adolescents involved in the child welfare system are very vulnerable in terms of psychological disturbances due to histories of child abuse and neglect, separation from their biological parents, or placement instability. Based on 8 surveys including 3104 subjects the researchers concluded that mental disorders affect a substantially greater proportion of children and adolescents in the child welfare system than in the general population, with 49% pooled prevalence for any mental disorder estimated by this meta-analysis which is nearly 4-fold greater than the 13.4% pooled prevalence among the general children and adolescent population founded by Polanczyk et al. (Polanczyk et al 2015:345). Bronsard et al suggested that this finding could be explained with the attachment insecurities which is typical for children and adolescents in the child welfare system, highlighting two key facts: the first – that in children and adolescents involved in the child welfare system, adverse experiences, such as maltreatment and serious neglect, contribute to reducing the likelihood of creating a secure attachment that is crucial for developmental health; and the second - that although the child welfare system should provide safe alternative homes, multiple placements and temporary or disrupted relationships with caregivers can also potentially prevent the children from forming secure attachments.

The authors indicated that both types of disorders – internalized and externalized, were much more frequent among children and adolescents in the child welfare system than the general population. The prevalence of internalized disorders was far from uncommon: 18% of the subjects had anxiety disorder, and 11% had depressive disorder, which is 3- and 4-time greater than in the general population. The authors emphasized the need to know the gravity of these health problems in this population, because these problems have a highly negative effect on psychosocial functioning and quality of life of these children and adolescents and are related with increased suicide rates and drug- and alcohol-use disorders.

As for externalized disorders, Bronsard et al. reported, that according to the meta-analysis findings these disorders are the primary main problem in children and adolescents in the child welfare system. The most common mental disorder was disruptive disorder (27%). The prevalence of conduct disorder was 20% and the prevalence for *Oppositional defiant disorder* (OOD) was 12%, which are 10 and 3 times more frequent than the prevalences in the general population, respectively. Notably, Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) was also approximately 3 times more frequent in the child welfare system children than in the general population. Authors tried to explain this high prevalence of externalized disorders in

studied sample by the fact that the symptoms of conduct disorder, such as property loss or damage, aggressive conduct, and serious violations of rules, constitute direct causes of placement in the child welfare system. Moreover, the authors commented on the high risk for the children and adolescents in the child welfare system regarding the poor prognoses for these disorders that including snow-balling negative outcomes, such as the risk of developing antisocial personality disorder and substance use disorders. All these disorders are well-known as risk factors for delinquency, interactions with the juvenile justice systems, and homelessness.

Finally, the results of the latest large-scale epidemiological study on emotional and behavioral disorders in children and adolescents will be presented. This study was conducted by Polanczyk et al. (2015) and represents a systematic review of the literature searching in PubMed, PsycINFO, and EMBASE for prevalence studies of mental disorders investigating probabilistic community samples of children and adolescents with standardized assessments methods that derive diagnoses according to the DSM or ICD (International Classification of Diseases) (Polanczyk et al 2015:345). Forty one surveys conducted in 27 countries from every world region were covered in the Polanczyk and co-workers' study. The results revealed that the worldwide pooled prevalence of mental disorders was 13.4%; the worldwide prevalence of any anxiety disorder was 6.5%, any depressive disorder was 2.6%, attention-deficit hyperactivity disorder was 3.4%, and any disruptive disorder was 5.7%. The researchers reported significant heterogeneity for all pooled estimates. Also, they noted that the multivariate meta-regression analyses indicated that sample representativeness, sample frame, and diagnostic interview were significant moderators of prevalence estimates. Another important finding was that estimates did not vary as a function of geographic location of studies and year of data collection. Based on the total pattern of the results Polanczyk and co-workers concluded that emotional and behavioral disorders affect a significant part of children and adolescents worldwide.

Conclusion

Epidemiology is an essential branch of the science that provides the necessary information to establish the size and community burden of mental, emotional and behavioral disorders. By means of epidemiological studies changing rates of risk exposure and illness in the population as a whole, at different developmental stages, and also in minority groups that may have different patterns of risk, could be traced.

According to the results of studies conducted till now, mental, emotional, and behavioral disorders are as common among children and young people as among adults. The majority of adults with a mental, emotional, or behavioral disorder first experienced a disorder in childhood or adolescence, and first symptoms precede the full-blown disorder, providing an opportunity for prevention and early intervention.

The good knowledge of the prevalence of these disorders is important for two main reasons: (1) it is essential to inform service planning, resource allocation, training, and research priorities; and (2) the identification of prevalence estimates variability can contribute to addressing questions about etiology and inform the design of future studies (Polanczyk et al 2015: 345).

References

Merikangas, Kathleen Ries, Nakamura, Erin, Kessler, Ronald. Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 2009, 7-20.

Almqvist Fredrik, Kumpulainen Kristiina, Ikäheimo Kuu, Linna Sirkka-Liisa, et al. Behavioural and emotional symptoms in 8-9-year-old children. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 1999, 8 Suppl 4, 7-16.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th edition), American Psychiatric Association, 1994. Washington, DC: APA.

Buka, Stephen, Monuteaux, Michael, Earls, Felton. The epidemiology of child and adolescent mental disorders. In M.T. Tsuang & M. Tohen (Eds.), *Textbook in psychiatric epidemiology*, 2002, (2nd edition, pp. 629–655). New York: John Wiley & Sons.

Coster Francisca Willemina, Goorhuis-Brouwer Sienneke, Nakken Han, Spelberg Harold. Specific language impairments and behavioural problems. *Folia Phoniatr Logop.*, 1999, 51(3), 99-107.

Farzad Jalilian, Mehdi Mirzaei-Alavijeh, Mohammad Ismail Motlagh, Seyyed Nasrollah Hosseini, Mohammad Fattahi, and Mohammad Mahboubi. Prevalence and socio-demographic determinants of behavioral disorders among primary school students. - *Avicenna J Neuro Psycho Physiology*, 2017, 4 (1), e13953.

Ginige, Pabasari, Tennakoon, Sampath, Wijesinghe, Kalpa, Liyanage, Leshani et al. Prevalence of behavioral and emotional problems among seven to eleven year old children in selected schools in Kandy District, Sri Lanka. *Journal of Affective Disorders*, 2014, 167(1), 167-170.

Kavale, Kenneth, Forness, Steven, Mostert, Mark. Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. - *Handbook for Emotional and Behavioral Difficulties*, 2004, (45-58), SAGE Publications.

Luoma Ilona, Puura Kaija, Tamminen Tuula, Kaukonen Pälvi et al. Emotional and behavioural symptoms in 8-9-year-old children in relation to family structure. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 1999;8 Suppl 4:29-40.

Liu, Jianghong, Raine, Adrian, Venables, Peter, Mednick, Sarnoff. Malnutrition at age 3 years and externalizing behavior problems at ages 8, 11, and 17 years. *Am J Psychiatry*, 2004, 161(11), 2005-13.

Moilanen Irma, Linna Sirkka-Liisa, Ebeling Harald, Kumpulainen Kristiina, Tamminen Tuula, Piha Jorma, Almqvist Fredrik. Are twins' behavioural/emotional problems different from singletons'? *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 1999, 8 Suppl 4, 62-7.

Polanczyk, Guilherme, Salum, Giovanni Abrahão, Sugaya, Luisa, Rohde, Luis Augusto. Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *J Child Psychol Psychiatry*, 2015, 56, 345–365.

Sawyer Michael, Baghurst Peter, Clark Jennifer. Differences between reports from children, parents and teachers: implications for epidemiological studies. *Aust N Z J Psychiatry*, 1992, 26(4), 652-60.

Sawyer Michael, Streiner David, Baghurst Peter. The influence of distress on mothers' and fathers' reports of childhood emotional and behavioral problems. *J Abnorm Child Psychol.*, 1998, 26(6), 407-14.

Taanila Anjia, Ebeling Hanna, Kotimaa Säästöpankki, Moilanen Irma, Järvelin Marjo-Riitta. Is a large family a protective factor against behavioural and emotional problems at the age of 8 years? - *Acta Paediatr*, 2004, 93 (4), 508-17.

УЧАСТНИЦИ В УЧИЛИЩНИЯ ТОРМОЗ

Елени Вамвака
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Психология, vamvaka_e@yahoo.gr

PARTICIPANTS IN SCHOOL TORTURE

Eleni Vamvaka
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad,
Psychology, vamvaka_e@yahoo.gr

Abstract: School bullying is a complex socio-psychological phenomenon, which is becoming ever larger. It is up to school authorities, teachers and psychologists to recognize the phenomenon and also to know the role and functions of school bullies. This article aims to clarify the different roles of school bullies.

Key words: school harassment, perpetrators, victims, abusers, observers.

В явлението „тормоз в училище“ са замесени множество лица (Европейската кампания против тормоза (2013 г.):

- Детето, което е заплашено (жертва);
- Дете или група деца, които заплашват (нарушител или извършител);
- Наблюдатели / наблюдателки на явлението (свидетели);
- Учители;
- Родители.

Лицата, участващи в явлението на училищния тормоз, са както следва:

Извършители

В проявлението на явлението училищен тормоз, извършителят привлича особен интерес и значение. Нарушителят представя една поредица от специфични характеристики (Европейската кампания против тормоза (2013 г.):

- Нужда от господство над другите;
- Неспособност за контрол на импулсите;
- Намалена способност за самоконтрол;
- Невъзможност от спазване на правила и ограничения;
- Отсъствието на тревожност;
- Разработен образ на себе си;
- Липса на чувство на мярката.

- Тяхната популярност е на средно ниво или под него и намалява с увеличаване на възрастта им

- Има абсолютна липса на съпричастност.

Следователно извършителят може да бъде очертан като един ученик, който притежава авторитарна личност и проявява агресивно, импулсивно поведение, превъзхожда във физическо състояние и сила, обикновено има раздразнителен характер, с развито равнище на самочувствие, но без да има развито умение за съпричастност. Той проявява плашещо поведение към конкретни свои съученици (обикновено по-уязвими или по-слаби физически, социално, емоционално), систематично и упорито, без сами да го провокират (Καλύβας, 2016).

Освен ако не бъде предприета пряка грижа и начин за промяна на поведението на извършителя, съществуват повишени нива на бъдещо неправомерно поведение, злоупотреба с наркотични вещества и сблъсък със закона. Децата, които тормозят, имат директно агресивно поведение (Европейската кампания против тормоза (2013 г.).

Извършителите знаят преди всичко как да използват властта. Има три вида извършители, "умният" извършител, "не толкова умният" извършител и извършителят / жертва. Умните извършители са популярни, академично и социално напредващи и имат способността да групират другите около тях и да нямат чувство за съпричастност. Обикновено има добри отношения с учителите и другите ученици, което затруднява разпознаването им като извършители. Не толкова умните извършители са склонни да привличат другите заради своето антисоциално и рисково поведение и в същото време те са склонни да ги сплашат и да ги тероризират. Те действат чрез социално трудно функциониращи начини и обикновено имат негативен образ за света. Извършителите от последната категория са в някои случаи и жертви. Те заплашват и тормозят онези, които са по-малки и по-слаби от тях, докато се страхуват от други свои връстници или от по-големите ученици. Извършителите / жертви са най-трудният тип, тъй като проявяват агресивни и заслужаващо порицание поведения, като това на извършителите, но в същото време те са уязвими и лесно се унижават, като жертвите. Защото, когато заплашват, те го правят по причудлив начин, поради което е много трудно да получат помощ, когато са заплашени. Учителите и учениците срещат затруднения да се отнасят към тях по обективен начин, тъй като, от една страна, те ги виждат като жертви, и, от друга страна, като нарушители (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2015).

Извършителят се възприема като едно силно дете и чрез своите действия то извлича удоволствие, виждайки слабостта и неспособността на жертвата да се защити. Неговото действие има интерактивна и сложна социална структура и често се среща пред деца – „усилватели“ (деца, които подсилват действията му) и деца - наблюдатели (деца, които просто наблюдават, без да се намесват). Понякога те са с увеличени социално познавателни умения, което им позволява да разпознават "лесните жертви" (Γαλανάκη, Αμανάκη & Νοικοκύρη, 2009). Сред общите характеристики на ученика-извършител е, че той се държи насилствено към своите съученици, факт, който му харесва. Той винаги иска да става неговото и няма много приятели. Обикновено се забелязва, че той по някакъв начин е преживял насилие, когато е бил по-малък. Или като "жертва", или като обикновен наблюдател на насилствено поведение. В същото време неговото поведение в училището също е проблематично. Освен това страхът от наказание не изглежда, че го засяга и накрая му липсва добра комуникация със семейството му и липсва комуникация между училището и дома му (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015) (Център за европейско конституционно право, 2015).

Жертви

Всеки, който изглежда чувствителен и уязвим и няма подкрепа от група, може да бъде заплашван и да стане жертва на тормоз. Жертвите на тормоза проявяват слабости в емоционалната, социалната и академичната сфера. Те се чувстват безпомощни и отчаяни и са склонни да избягват училище поради тревогата да не би да бъдат отново сплашени. Има три вида жертви, пасивната жертва, реакционната жертва и жертвата / извършител в съответствие с третата група от предишната категория. Пасивната жертва не се защитава и е лесна мишена. Реакционната жертва се различава от жертвата/извършител, тъй като те се държат по досадни, незрели или неподходящи начини. В някои случаи те не искат да провокират, но не знаят как да се държат. В

други случаи предизвикват хората около тях да насочат внимание към тях дори по негативен начин (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2015).

В международната литература е наблюдавано и регистрирано, че децата - жертви идват от семейства с проблеми като ниска функционалност и намалена сплотеност (Αντωνίου & Καμπόλη, 2018). Освен това изследванията показват, че момчетата са по-често жертви на непряка агресия (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμόνη, 2001).

Детето-жертва обикновено е едно слаботелесно дете, по-слабо физически или психически в сравнение с детето-извършител (Γαλανάκη, Αμανάκη & Νοικοκύρη, 2009). Елементите на личността на детето-жертва благоприятстват насочването на тормоза върху него и по-конкретно (Europe's AntiBullying Campaign, 2013):

- невъзможност за решаването на проблеми,
- депресивни елементи,
- емоционални затруднения,
- чувство на самота,
- ниска успеваемост в училище и отсъствия,
- поведенчески разстройства,
- психологични / психосоматични проблеми (главоболие, коремна болка, напикаване, нарушения на съня),
- тревожност,
- ниско самочувствие,
- фобии,
- те не могат да останат сами,
- избягват контакт с очите.

Според данните от изследванията, учениците със специални образователни потребности имат по-високи нива на училищен тормоз в сравнение с типичните ученици. По-специално, учениците с трудности в обучението, както и учениците с физически увреждания, затлъстяването, хемиплегията, пациентите с диабет, деца със синдром на дефицит на внимание, но също и със заекването, са по-склонни да бъдат подложени на тормоз, отколкото типичните ученици (Παγούνη & Αντωνίου, 2014).

Личността на всяко дете се счита за важен фактор при определяне на виктимизацията (или не). Всеки човек реагира по различен начин на социален натиск и атаки (Καρά, 2013). Други фактори, които допринасят значително за процеса на виктимизация на децата, са липсата на родителски модел, проявата на семейно насилие и хроничната депресия на майката (Βλάχου, 2011).

Чувствата, с които се сблъскват тези деца, са по принцип отрицателни, което ги води до социално изключване ((Europe's AntiBullying Campaign, 2013). По-конкретно, те чувстват:

- **гняв**, за това, което им се случва, и те не могат да реагират,
- **срам** за това, което им се случва, и считат, че всичките им съученици ги смятат за страхливи, което затруднява намирането на приятели, защото те имат представата, че никой няма да ги иска за приятели. Те също се срамуват да го разкрият на родителите си, вярвайки, че ще ги "разочароват",
- **вина**, тъй като те вярват, че те са виновни за това, което им се случва,
- **страх**. Те живеят постоянно с чувството, че ще им се подиграват, че ще им се смеят.

В Гърция проучванията показват, че момчетата от групата на тези, които посещават начално училище, стават „жертви по-често от момчетата на същата възраст. Що се отнася до формите на насилие, момчетата предпочитат физическо насилие, докато момчетата предпочитат вербално и емоционално насилие / социално

изключване. Обикновено това е ученикът, който е мълчалив и остава незабелязан в ежедневието на училищната общност. Ученикът „жертва“ понякога се вижда, че той възпроизвежда междусемейни проблеми и конфликти в училище. Но най-важният факт, който не може да бъде пренебрегнат е, че ученикът - "жертва" чувства много голяма тревожност за училището. Опитът в училище е неблагоприятен за тях и много често не обича и не харесва училището. Като цяло става въпрос за един ученик, който се загубва в тълпата, който не се откроява, който не може лесно да се сприятелси с приятелите и е естествено по принуда в изолация и често се чувства така. Това не е най-популярният ученик в класа, лесно става цел, а липсата на хора, които ще застанат до него го прави уязвим за „виктимизация“ (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Свидетели

В тормоза също така важна роля играят и свидетелите. Свидетелите поемат различни роли в динамиката и в хода, и крайния изход на тормоза. Някои от тях са много близки до извършителите и с други участници насърчават тормозенето. Някои хора просто се опитват да не привлекат вниманието върху себе си и като заемат по-неутрална позиция. Накрая, някои критикуват и се противопоставят на тормозенето и имат смелостта да превърнат пасивната роля на свидетеля в подкрепа на жертвата. Освен онези, които участват в сплашването и тормозенето, другите свидетели отричат своето участие и своята отговорност за тормозенето, в повечето случаи от безразличие или страх (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2015).

Много пъти, дори ако не заемат ролята на извършител, т.е. водещата роля във физическото и / или психологическо нападение, което преживява съученика - жертвата, той може да помогне на нарушителя (индиректно или директно) да го възнагради за неговите действия, чрез техния опит да защитят жертвата (вземайки страната на жертвата, като по този начин да предизвикват гнева на извършителя) или да останат неутрални и да приемат ситуацията (Ανδρέου & Αλεξίου, χ.χ.).

Наблюдателите не са "хомогенна" група, тъй като не всички се държат по един и същи начин. Констатира се, че те не се намесват, за да прекъснат насилственото поведение, като им харесва демонстрация на насилие и се чувстват по-интимни с „извършителя“, отколкото с „жертвата“. Но има група наблюдатели, действащи като "добри самаряни", които тичат да помагат и да способстват на "жертвата", но след като се прояви насилието. Те се характеризират с тяхното социално поведение и техния алтруизъм и могат да помогнат на един слаб техен съученик в ситуация на нужда (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Международните проучвания показват голямото значение на поведението на наблюдателите в проявлението на явлението. Според констатациите на Йоркския университет в Торонто, 60% от *изглеждащите неутрални ученици* поддържат приятелски контакти с извършителите и повече от половината не съчувстват на жертвите и насърчават извършителите (Europe's AntiBullying Campaign, 2013).

Превантивната роля на учителите и родителите е много важна.

В литературата е констатирано, че родителите обикновено заявяват, че не знаят за проблема, с който детето може да се сблъска в училище, а още по-рядко го обсъждат с тях. Учениците често смятат, че намесата на възрастен (родител или възпитател) често е необичайна и обикновено неефективна и смятат, че тази намеса може да бъде стимул за получаване на повече насилие от страна на техните съученици-извършители. Част от учителите изпитват затруднения да се справят със случаи на тормоз и изглежда придават по-голямо значение на инциденти с физическо насилие, пренебрегвайки другите случаи на насилие (Τσιαντής, 2010).

Учителите трябва да демонстрират умения за развиване на самочувствието на децата, за предотвратяване и избягване на явлението на насилието, но те трябва да действат незабавно и успешно, ако това се случи. Те трябва да покажат на децата уважение и съпричастност, искреност. Това предполага, че те се вслушват внимателно в мислите и чувствата на своите ученици, насочват ги, насърчават ги и ги подкрепят. В същото време те трябва да намерят възможност да похвалят учениците поотделно и цялата група, колкото е възможно по-често, но в същото време те трябва да могат да идентифицират проблемите и трудностите и да ги обсъждат толкова открито, колкото е необходимо (Τσιαντής, 2010).

Училищният клас е една микросистема на нашето общество, и като всички останали групи има своите характеристики и своите особености. Класът се състои от група хора с общи цели. Общите цели са поставени за развитието на социалните отношения и се осъществяват чрез ежедневните образователни дейности. Ето защо членовете на училищния клас са част от едно по-широко общество, вътре в което има различни влияния върху социалното поведение на членовете му. Тези влияния могат да имат политическо, социално, икономическо, емоционално съдържание. Освен преподаването, образованието и оценката също толкова важно за педагогическия процес се оказва и приносът на консултирането⁴⁵. Въз основа на неговите принципи, възпитателят трябва да се отнася към децата с уважение, търпение, любов и разбиране, да се стреми да възприема всеки проблем, да подходи и да се опита да го разреши диалектично с ученика (Μτρούζος, 2009).

В същото време следва да се създаде връзка на доверие между семейството и училищната среда, което ще бъде оформено и от консултативна рамка. Консултациите с родителските комитети се провеждат или индивидуално със срещи с учителите, родителите и училищния психолог, или в групи, или чрез училищата за родители, които са създадени на ниво местна общност (училища единица или общинска единица), за да се справят по-добре на проблемите.

Идентифицирането на участниците в училищния тормоз и изясняването на ролята на всеки един от участниците е много важна. Това ще позволи създаването на програми за превенция. На второ място учителите и училищните психози ще бъдат

⁴⁵ Терминът „консултиране“ беше използван, за да се посочи предоставянето на услуги и ръководството на хора, които изпитват затруднения да се справят със ситуации в различни области от живота си. Става въпрос за създаването на връзка, която се оформя при определени обстоятелства и има за цел обслужването на специфични цели и задачи. Тази връзка се определя от основни предположения като доверие и конфиденциалност, разбиране на позицията на другия (съпричастност empathy), уважение, приемане и възможност за самоопределение и управление само до степен, която искат съветвания. За да успее процесът на консултиране и връзката да бъде успешен, също така е важно, съветвания, т.е. лицето, което търси консултиране - да помага на самия съветника доброволно и със желание. Освен това те трябва да следват равноправни отношения на сътрудничество. Накрая, съветникът трябва да бъде човек със знание за възрастова психологията, за да може да осигури подходяща подкрепа (Ματσόπουλος, 2004). Консултацията е полезна връзка, при която учителят, който имайки ролята на преподавател и съветник едновременно чрез (както вербална, така и невербална) комуникация, цели да активизира учебния процес, като разчита на познавателни и емоционални елементи. Консултирането като процес, е форма на човешка комуникация и се отнася до подпомагане за решаване на проблеми, но често се явяват недоразумения по отношение на неговата институция и неговото концептуално съдържание (Μπρίζα, 2013).

обучени да идентифицират жертвите и извършителите на тормоза и да им оказват емоционална подкрепа и психολογична помощ. Не на последно място трябва да се създават и осъществяват програми за повишаване на социалните компетентности на учениците, само по този начин биха се предотвратявали ефективно формите на училищния тормоз.

Литература

1. Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε. & Νοικοκύρη, Ε., (2009). Εκφοβισμός/θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48, 71 – 89. Αθήνα: Ατραπός.
2. Ανδρέου, Ε. & Αλεξίου, Β. (χ.χ.), Προβλήματα επιθετικότητας και θυματοποίησης σε σχέση με πλευρές της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Ανάκτηση στις 04/07/2018 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/th_en_ix/andreoy_alexsiouy.htm
3. Βλάχου, Μ., (2011). Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
4. Καργά, Σ., (2013). Οι απόψεις των γονιών γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό και τα δικαιώματα του παιδιού. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
5. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, (2015). Φάκελος υλικού για μαθητές (Δημοτικό Σχολείο). «Εκπόνηση επιμορφωτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμορφωτής». Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.
6. Europe's AntiBullying Campaign, (2013). Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. Διαδραστικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Εγχειρίδιο χρήσης. Αθήνα.
7. Παγούνη, Μ. & Αντωνίου, Α., (2014). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 548-556.
8. Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη, Α., (2015). Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 15-23.
9. Τσιαντής, Γ., (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
10. Μπρίζα, Ε., (2013). Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
11. Καλύβας, Κ., (2016). Σχολικός Εκφοβισμός, το Κλινικό Προφίλ του Θύτη και η Αντιμετώπιση του Φαινομένου στη Σχολική Μονάδα. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 4, Τεύχος 2, 161 – 169.