

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ
„ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР“**

**ФАКУЛТЕТ "СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ И
КОМПЮТЪРНИ НАУКИ"
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

НАБИЛ АЛИ

**ВЛИЯНИЕТО НА ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ ВЪРХУ
РЕЗИЛИАНСА ПРИ УЧЕНИЦИ С ADHD СИНДРОМ В
ИЗРАЕЛ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за присъждане на ОНС „доктор“,
професионално направление 3.2 „Психология“,
докторска програма „Педагогическа и възрастова психология“

Научен ръководител:
доц. д-р Миглена Кръстева

ВАРНА

2025

**ВАРНЕНСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ
„ЧЕРНОРИЗЕЦ ХРАБЪР”**

**ФАКУЛТЕТ "СОЦИАЛНИ, СТОПАНСКИ И
КОМПЮТЪРНИ НАУКИ"
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

НАБИЛ АЛИ

**ВЛИЯНИЕТО НА ЛИЧНОСТТА НА УЧИТЕЛЯ ВЪРХУ
РЕЗИЛИАНСА ПРИ УЧЕНИЦИ С ADHD СИНДРОМ В
ИЗРАЕЛ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за присъждане на ОНС „доктор“,
професионално направление 3.2 „Психология“,
докторска програма „Педагогическа и възрастова психология“

Научен ръководител:

доц. д-р Миглена Кръстева

Рецензенти:

проф. д-р Ваня Христова
проф. д-р Севджихан Еюбова

ВАРНА

2025

Съдържание

СПИСЪК С ТАБЛИЦИ.....	IV
1. УВОД.....	1
2. ЦЕЛ, ВЪПРОСИ И ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	2
2.1 Цел на изследването.....	3
2.2 Изследователски въпроси.....	3
2.3 Хипотеза на изследването.....	3
4. ОБЗОР НА ЛИТЕРАТУРАТА	4
3.1 Мотивация.....	4
3.1.1 Дефиниция.....	4
3.1.2 Мотивация в изследванията.....	7
3.1.3 Теории на мотивацията.....	10
3.2 Удовлетвореност.....	13
3.2.1 Дефиниция.....	13
3.2.2 Удовлетвореност сред учителите.....	15
3.3 Организационна ангажираност.....	17
3.3.1 Дефиниция.....	17
3.3.2 Организационна ангажираност на учителите.....	19
3.3.3 Връзка между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност.....	22

3.4 Психическа устойчивост	24
3.4.1 Дефиниция	24
3.4.2 Характеристики и компоненти на личната психическа устойчивост	26
3.5 Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (ADHD)	29
3.5.1 Дефиниция	29
3.5.2 Характерни особености на явлението ADHD	30
3.5.3 Трудности, причиняващи ADHD	31
3.5.4 Начини на лечение на деца и юноши с ADHD	32
3.6 Влияние на мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите върху развитието на психическата устойчивост на учениците	35
3.6.1 Организационна ангажираност на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на учениците	35
3.6.2 Удовлетвореността на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на ученицит	38
3.6.3 Мотивацията на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на учениците	41
4. МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	43
4.1 Изследователска група и изследователска извадка ..	43
4.1.1 Изследователска група и извадка	43
4.1.2 Описание на метода за вземане на извадки	44
4.1.3 Съображения, свързани с избора на метод за вземане на извадка	45

4.2	Инструментарий	45
4.2.1	Въпросник за удовлетвореността	45
4.2.2	Въпросник за организационната ангажираност	46
4.2.3	Въпросник за мотивацията	48
4.2.4	Въпросник за психическата устойчивост	48
4.2.5	Въпросник за демографски данни	49
4.3	Изследователска процедура	49
4.4	Метод на статистическа обработка	50
5.	РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО	52
5.1	Дескриптивна статистика	53
5.2	Разглеждане на изследователските хипотези	54
5.2.1	Хипотеза 1	55
5.2.2	Хипотеза 2	58
5.2.3	Хипотеза 3	58
5.3	Обобщение на резултатите от изследването	59
6.	ОБСЪЖДАНЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ	60
6.1	Дискусия	60
6.2	Заключения	68
6.3	Препоръки	70
6.4	Ограничения на изследването и препоръки за бъдещи изследвания	71
6.5	Приноси на дисертационния труд	
74		

СПИСЪК С ТАБЛИЦИ

Таблица 1:	Средни стойности и стандартни отклонения на изследователските променливи	53
Таблица 2:	Средни стойности и стандартни отклонения за организационната ангажираност и психическата устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях	55
Таблица 3:	Средни стойности и стандартни отклонения за афективна организационна ангажираност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях	56
Таблица 4:	Средни стойности и стандартни отклонения за организационна ангажираност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях	57
Таблица 5:	Средни стойности и стандартни отклонения за мотивация и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях	58

Таблица 6: Средни стойности и стандартни отклонения за удовлетвореност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях

33

1. Увод

Учителят не е само професия, чиято същност е предаването на знания, но е и високата мисия на създаването на личности. Основното и постоянно изискване към учителя е любовта към децата, към учението, присъствието специални познания в областта, в която обучава деца; широк ерудиция, педагогическа интуиция, силно развита интелигентност, високо ниво на обща култура и морал, професионални умения в различни методи за обучение и възпитание на децата. Всички тези свойства не са са вродени. Те се придобиват системно и упоритос труд, с огромна работа на учителя върху себе си. При организирането на учебния процес не може да се пренебрегне такъв мощен педагогически фактор като характера на учителя, свойствата и качествата на неговата личност.

Спецификата на учителската професия се разкрива в непрекъснатото общуване с ученици, които имат свои права, свой мироглед, свои убеждения и свои индивидуални особености. Но всеки учител е индивидуален, уникален, притежаващ само своите личностни черти и качества. И колкото по-ярка и по-оригинална е неговата личност, толкова по-високи са професионалните му умения и толкова по-значително е влиянието му върху развиващата се личност на детето. Учениците са постоянно, в по-голяма или по-малка степен, повлияни от личността на учителя – неговите очаквания, ценности, интелектуални и творчески способности, характер и др.

Съответно, учителят може да служи като смислена фигура за учениците в класната стая, когато класната стая е място, където учителите и учениците се срещат и поддържат изрични или имплицитни реципрочни взаимоотношения, които наричаме "образование" (Bruner, 2000). Различните учители

възприемат по различен начин естеството на взаимните отношения между тях и техните ученици и между самите ученици. В литературата се посочва, че взаимодействието между учител и ученик допринася за качеството на учебната среда в класа, мотивацията, самочувствието и устойчивостта (Cipriano, Barnes, Kolev, Rivers, & Brackett, 2018).

В настоящето изследване се акцентира върху няколко, но основни личностни качества на учителя а именно мотивация за работа, удовлетворение и организационна устойчивост и ангажираност.

Понятието „мотивация“ се отнася до желание, мотив или подтик към действие (Delasha, Zabidat, El-Rachman-Halili, 2021). Мотивацията е един от ключовите фактори, които допринасят за постигането на по-добри резултати. С други думи, когато хората са мотивирани, те полагат повече усилия и влагат по-голяма настойчивост при изпълнението на задачи или достигането на цели (Rouadi, Anouti, & Mchiek, 2020). Ayeni (2015) подчертава, че мотивацията на учителите е основен фактор за вдъхновяването им в професионалната дейност и ги насърчава към по-високи постижения. Високата мотивация на учителите и вниманието, което им се отделя от училищното ръководство, като например от директора, допринасят за повишаване на качеството на образованието чрез подобряване на преподавателската им дейност. В контекста на удовлетвореността на учителите от работата, You, Kim и Lim (2017) разглеждат връзката между личните характеристики (пол и преподавателски опит) и контекстуалните фактори (като основно ръководство и възприемана бъдеща подкрепа) с чувството за удовлетвореност на учителите в средните училища в Корея. Резултатите от тяхното изследване показват значителен ефект на личните характеристики и преподавателската ефективност върху удовлетвореността на учителите, както и значителен ефект на институционалните фактори, като възприемането на академичния климат, подкрепата от колеги и ръководството, върху тяхното чувство за удовлетвореност. Допълнително, изследването

установява, че организационната ангажираност е свързана с удовлетвореността от работното място и организационното гражданско поведение. Също така е установено, че организационната ангажираност се прогнозира от възприеманото от учителите съответствие между изискванията на училището и наличните ресурси, подкрепата на директора, качеството на взаимоотношенията между директора и учителите, както и увереността на учителите в професионалния им избор. (Tharikh, Ying, & Saad, 2016).

Учителят може да играе ролята на значима фигура за учениците в класната стая, когато тя се разглежда като място, където учители и ученици влизат в явни или неявни реципрочни взаимоотношения, наричани „образование“ (Bruner, 2000). Различните учители имат различни възприятия за характера на тези реципрочни взаимоотношения както между тях и учениците, така и между самите ученици. Литературата посочва, че взаимодействието между учителя и ученика е ключов фактор за качеството на учебната среда, мотивацията, самооценката и устойчивостта на учениците (Cipriano, Barnes, Kolev, Rivers, & Brackett, 2018).

Akin и Radford (2018) отбелязват в своето изследване, което разглежда влиянието на учителската мотивация върху развитието на психическата устойчивост и самооценката на учениците, че педагозите и учебната среда играят решаваща роля във възпитаването на тези качества у учениците. В друг контекст удовлетвореността на учителите от работата се разглежда като важен аспект, който включва различни емоционални компоненти. Емоционалните преживявания на учителите могат да повлияят на отношенията им с учениците, както посочват Guo, Liu, Zhao и Wang (2019), които доказват, че учителската подкрепа подобрява психичното здраве на юношите и подпомага тяхната психическа устойчивост..

Настоящото изследване е насочено към проучване на връзката между мотивацията, удовлетвореността и

организационната ангажираност, и тяхното влияние върху развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на ученици със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (ADHD) в началните и средните училища в арабското общество в Израел.

2. Цел, въпроси и хипотези на изследването

2.1 Цел

Целта на настоящото изследване е да проучи връзката между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите във връзка с възпитаването и насърчаването на психическата устойчивост на учениците в началните и средните училища в арабското общество в Израел.

2.2 Въпроси

Изследователското проучване поставя и се стреми да отговори на следните изследователски въпроси:

1. Съществува ли връзка между степента на организационна ангажираност на учителя и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището?
2. Съществува ли връзка между степента на мотивация на учителя и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището?
3. Съществува ли връзка между степента на удовлетвореност на учителя и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището?

2.3 Хипотези

В рамките на изследването се поставят следните изследователски хипотези:

1. Ще бъде установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Очаква се, че при по-висока организационна ангажираност на учителите, те ще предприемат повече действия за насърчаване на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.
2. Ще бъде открита връзка между степента на мотивация на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Предполага се, че по-високата мотивация на учителите ще доведе до по-активни усилия за развиване на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.
3. Ще бъде установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Очаква се, че по-високата удовлетвореност от работата ще стимулира учителите да допринесат повече за развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.

3. Обзор на литературата

Настоящото изследване е насочено към проучване на връзката между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите и развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (ADHD) в началните и средните училища в арабското общество в Израел.

3.1 Мотивация

3.1.1 Дефиниция

Концепцията за мотивация обхваща широк спектър от способности и силни страни на хората за постигане на определени цели чрез високи нива на изпълнение, които им позволяват да се справят с различни предизвикателства и да предизвикат промяна. Мотивацията е понятие, което описва способностите на хората да ръководят, насочват, контролират и проявяват постоянство в поведението. Тя обяснява факторите, които укрепват това поведение, като ангажираност и отговорност. Научни изследвания показват, че хората с висока мотивация за работа демонстрират по-голяма ангажираност към своите роли, инвестират значителни усилия и съответно постигат положителни резултати (Tohidi & Jabbari, 2012). Понятието мотивация означава желание, мотив или подтик за действие (Delasha, Zabidat, & El-Rachman-Halili, 2021).

Мотивацията се определя като решение за участие в учебни задачи и постоянство в тях. Тя е основен компонент на човешкото поведение и често се счита за емоционален компонент или движение, свързано с емоциите. Мотивацията представлява психологически процес, който придава цел, посока и сила на поведението и изпълнението (Mokhtar, Tarmizi, Mohd Ayub, & Haj Nawawi, 2013).

В дефиницията на понятието мотивация се разглежда желанието да се инвестират време и усилия в определена дейност, дори когато това е свързано с трудности, високи разходи или липса на успехи. Мотивацията е вътрешна психична същност, чиято сила може да бъде оценена чрез различни подходи, като например разговори, устни доклади или проследяване на поведенчески прояви, като усилия и време, инвестирани в съответната дейност, присъствие, прецизност, постоянство въпреки трудностите, реакция на предизвикателства и изпълнение на задълженията (Asog, 2005). Мотивацията е един от факторите, които водят до по-добри

резултати и се определя като желание за постигане на предварително поставена цел, което води до целенасочено поведение. С други думи, когато човек има мотивация, той полага повече усилия и настойчиво работи за изпълнението на дадена задача или постигането на определена цел (Rouadi et al., 2020).

Njiru (2014) отбелязва, че мотивацията може да се разглежда от две перспективи – психологическа и управленска. От психологическа гледна точка мотивацията се отнася до вътрешното психическо състояние на индивида, което е обусловено от вътрешни подбуди, насочено към определени цели и поведението, свързано с тяхното постигане. Това представлява вътрешният стремеж на индивида да задоволи личните си потребности и да постигне желаните цели. От управленска гледна точка мотивацията се фокусира върху усилията, които мениджърите полагат, за да насърчат служителите и да подобрят техните работни резултати, което от своя страна е поведение, задвижвано от външни подбуди.

Kark и Van-Dijk (2007) определят мотивацията като съвкупност от енергийни сили, произтичащи както от вътрешни, така и от външни фактори, които водят до инициране на поведение, свързано с работата, и до определяне на неговата посока, интензивност и продължителност. Мотивацията се разглежда като компонент, който предизвиква индивидите да действат по определен начин. Morrone и Pintrich (2006) предоставят по-детайлна дефиниция, като разглеждат мотивацията в три измерения: (1) посока – свързана с лични или организационни цели, като мотивацията може да бъде изведена от положително или отрицателно поведение, (2) сила – физическите, интелектуалните и умствените усилия, които индивидът полага в работата си, които могат да бъдат различно интензивни, и (3) постоянство – готовността на индивида да полага усилия през определен период от време, което се изразява в стабилна продукция или натрупване на постижения.

Arar и Masri-Harzalla (2016) посочват, че мотивацията включва желанието да се инвестират време и усилия в дадена

дейност, дори когато тя е свързана с трудности, високи разходи или неуспехи. Те подчертават, че мотивацията се състои от две основни измерения: степента на желание за инвестиране в дейността и чувството за автономност – дали това желание се възприема като произтичащо от личен избор или се основава на външна принуда. Мотивацията представлява вътрешна сила, която движи индивида към инвестиране на физически, интелектуални и умствени усилия. С други думи, тя е личен и вътрешен процес. На работното място мотивацията е насочена към полагане на усилия за постигане на организационни цели, като същевременно се задоволяват и лични потребности на индивида.

3.1.2 Мотивация в изследванията

В професионалната литература съществуват множество дефиниции на мотивацията, като всяка от тях поставя акцент върху различни компоненти, включително влечения, емоции, личностни характеристики, нагласи, когнитивни способности, вътрешноличностни и междуличностни умения, както и социална среда. Възможно е да се предложи общо определение, според което мотивацията представлява система от убеждения и емоции, които влияят на поведението и го насочват (Bonstein, 2023). Мотивацията е понятие, описващо връзката между усилията и силите, които движат мотивацията, като включва насоченост и упоритост с цел постигане на определена цел. Тя се определя като система от цели, желания, потребности и мотиви с различна интензивност, настойчивост и избрано поведение. Мотивацията представлява способността да се поддържа разликата между бъдещата цел и настоящата ситуация, като се предприемат стъпки за нейното постигане (Brandwyne, 2023).

Мотивацията може да бъде описана като съзвездие от убеждения и емоции, които влияят и насочват поведението. Тя се определя от ангажираност, чувство за вина, лични цели или ценности и се отнася до поведенческите процеси, характеризиращи се с инициативност и постоянство. В педагогическата психология мотивацията се разглежда чрез призмата на мисленето на ученика

като мотивиран или немотивиран, с цел изследване на неговите убеждения, познания, цели и преживявания, които формират участието и ученето (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Schunk, Meece, & Pintrick, 2014). Мотивацията играе ключова роля в успеха на обучението, напредъка и поддържането на академичните постижения, както и в процесите на емоционална и поведенческа адаптация към училището, поведението в клас и справянето с трудности и неуспехи, като същевременно подпомага психичното благополучие (Schunk et al., 2014). Основни процеси, стоящи в основата на мотивацията за учене, включват: (1) самовъзприемането на способност за учене, (2) усещането за увереност, взаимоотношения и принадлежност, и (3) чувството за значимост (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014).

Всяко действие, предприето от индивида, има своя цел, която играе съществена роля в мотивацията за учене. Мотивацията влияе върху това какво и колко се учи, как се учи, как човек се чувства относно ученето и какви резултати постига (Vadar-Weiss, 2014). Учениците започват първи клас с искрица любопитство и висока мотивация за учене, но с течение на времето тази мотивация постепенно намалява. Научни изследвания показват, че учениците, чиито учители подкрепят автономността, ефикасността и принадлежността им, влагат повече в ученето, имат по-висока вътрешна мотивация, постигат по-добри резултати и изпитват положителни емоции в сравнение с учениците, чиито учители упражняват по-голям контрол (Kaplan, 2014; Vadar-Weiss, 2014).

Мотивацията подтиква индивида към четене, вдъхва му решимост за изпълнение на задачите и го насърчава да упорства до постигане на целите. Успехите в четенето, обратната връзка и подкрепата ще допринесат за положително и последователно отношение към четенето. Детето, което изпитва удовлетворение и успех в процеса на четене, ще поддържа позитивно отношение към четенето и в зряла възраст (Gidelvitz & Joya-Haim, 2022).

Мотивацията може да се класифицира в два основни вида – вътрешна и външна. Вътрешната мотивация се отнася до изпълнението на дадено действие заради удовлетворението, което се съдържа в самото действие. Тя представлява присъщата на човека склонност да търси нововъведения и предизвикателства, да разширява и упражнява своите способности, да изследва и учи, като източник на удоволствие и лично удовлетворение. Външната мотивация, от друга страна, е насочена към извършване на действия за постигане на конкретна външна цел, която не е свързана с удоволствието от самото действие (Orion, 2013).

Подобно на това, Delasha et al. (2021) посочват, че мотивацията може да бъде както вътрешна, така и външна. Вътрешната мотивация представлява положителна мотивационна сила, която стимулира усещане за способност, контрол, удовлетворение и постижения, както и търсене на предизвикателства и възможности за усъвършенстване, придружени от чувство за свободен избор. Външната мотивация е поведението, основано на стремежа към материални награди или избягване на наказания. Изследователите твърдят, че наградите, позитивната комуникация и обратната връзка допринасят за чувството за ефективност, като по този начин могат да засилят вътрешната мотивация, защото отговарят на основната психическа потребност от ефикасност. Обратно, заплахите и конкуренцията могат да намалят мотивацията (Gaby & Kasumi, 2015; Garn & Jolly, 2014).

Външната мотивация, за разлика от вътрешната, съществува, когато човек е мотивиран от външни фактори, като например финансова компенсация и постижения. Този вид мотивация не е свързан с личните способности и не зависи от тях, а от външни стимули, които насърчават индивида да действа. Следователно, мотивацията на хората в организациите е от съществено значение, тъй като тя може да насърчи позитивното поведение и действия, които са в съответствие с целите и задачите на организацията. В тази връзка е прието, че трудовото представяне на учителите играе значителна роля за образователния процес и академичните

постижения на учениците. Поради тази причина директорите осъзнават, че ефективното представяне на учителите е ключов фактор за успеха на училищата (Kumari & Kumar, 2023).

Основните фактори, свързани с нивото на мотивация на индивида, могат да бъдат разделени на два основни типа: емоционално-социални фактори (като самооценка, социална тревожност, депресия и социална и семейна подкрепа) и личностни демографски фактори (като пол, възраст и социално-етнически произход). Различни изследователи разглеждат връзката между самооценката и мотивационната ориентация. Те установяват, че с нарастването на доминацията на академичния Аз-образ като активен Аз-образ се увеличават учебните дейности, насочени към постигане на учебни цели. Положителният академичен Аз-образ предсказва мотивацията за учене и високите академични постижения по-силно от другите измерения на Аз-образа (Jianzhong, 2014; Shavit & Reiter, 2016). Обратно, научните изследвания показват връзка между социалната тревожност и мотивацията. Хората със социална тревожност изпитват по-високи нива на тревожни реакции и по-ниска самооценка, което води до намалена мотивация за учене и по-слаби академични постижения. Литературата също така посочва пряка връзка между мотивацията за учене и социалната тревожност, като учениците с висока самооценка са по-активни в клас, отколкото тези с ниска самооценка, поради по-високата им вътрешна мотивация за участие в класните дейности (Magelinskaite, Kepalaite & Legkauskas, 2014).

3.1.3 Теории на мотивацията

Проучването на мотивацията на работното място, и по-специално в училищата сред учителите, е получило значително внимание в теоретичната литература. Това се изразява в приноса, който мотивацията може да предостави както на учителите в тяхната работа по преподаване, така и за тяхното лично благосъстояние. Мотивацията на работното място или в училището се определя като степента на готовност на учителя да вложи усилия с цел постигане

на целите и задачите на училището (Vidislavski & Shemesh, 2008). Мотивацията на учителите има значително въздействие върху различните области в училището. Функционирането на училищната организация е свързано с мотивацията на нейните служители, която може да повлияе на постоянството и успешната дейност в училището.

Темата за мотивацията на учителите и качественото образование се превръща в предмет на дебат и загриженост в образователната система. Не е случайно, че възпитателите твърдят и спорят, че за да се поддържат високи стандарти за качество в образователната система, тя трябва да се отнася към учителите и техните мотивационни потребности с най-голяма сериозност. Подчертано е, че качественият и мотивиран преподавателски състав е от съществено значение за всяка образователна институция и може да допринесе за нейното издигане. Следователно, подобряването на мотивацията на учителите може да доведе до повишаване на качеството на преподаването като цяло (Hung, 2020).

Мотивацията на учителите се счита за един от факторите, които влияят на тяхната работа в училището, поради което темата за мотивацията на учителите се превръща в все по-важен въпрос в образователните системи. В съответствие с това нараства и осъзнатостта, че мотивацията на учителите е ключът към осигуряване на качество, качествени резултати или представяне, както и високи стандарти в образователната система. Мотивацията на работното място се отнася до психологическите процеси, които влияят на поведението на индивида по отношение на постигането на цели и задачи в работната среда. Мотивацията се изразява в различни мотиви, като финансовите мотиви, които се очаква да бъдат доминиращи сред учителите, за да удовлетворят техните основни нужди, които представляват основата за истинската мотивация на работното място (Bennell & Akyeampong, 2007).

Както отбелязва Gobena (2018), мотивацията на учителите се влияе от фактори като заплата, липса на социална значимост и ниско

качество на преподаването, като заплатата ясно обяснява степента на мотивация на учителите. Когато заплатата е добра и подходяща, учителите проявяват по-висока мотивация. Социалният статус също е важен и се изразява в социалната оценка на учителите: колкото повече са ценени, толкова по-висока мотивация ще показват. В оперативното измерение добрата мотивация е свързана с качеството на инструкциите и качеството на изпълнението. По подобен начин Ayeni (2015) подчертава, че мотивацията на учителите е основен начин за вдъхновяване на тяхната професионална работа и е мотив, който ги подтиква към по-добри резултати. Когато учителите имат висока мотивация и им се отделя достатъчно внимание от страна на училищни фактори, като например директора на училището, това добавя стойност към качеството на тяхното образование чрез подобряване на качеството на преподаването.

Мотивацията на учителите обикновено определя нивото на тяхното участие в учебните дейности. Важно е да се отбележи, че мотивираният учител ще работи по-усърдно, ще експериментира с нови техники и дейности и като цяло ще прави повече за обучаемите. Следователно, мотивацията на учителите се влияе от различни фактори, които включват възнаграждение, признание, успех в класната стая, отдаденост към професията и удовлетворение на различни техни нужди (Hung, 2020). Agar и Masri-Harzallah (2016) разглеждат факторите, които влияят върху мотивацията на учителите в арабското общество, и установяват, че тези фактори се разделят на две измерения. Първото измерение включва вътрешни фактори, като взаимоотношенията между учителите и директорите, основаващи се на предоставяне на независимост и автономност на учителите, както и даване на права, особено при вземането на решения. Освен това стилът на лидерство и управление на директора, който се базира на подкрепа, насърчение, разбиране, развиване на способности и лична мотивация, също е фактор, който влияе върху мотивацията на учителите. Взаимоотношенията между учителите и директора също така ги стимулират и повишават тяхната мотивация.

Според Nawaz и Yasin (2015), други фактори, като слаба система за оценяване, малки класни стаи, липса на учителски стаи и недостатъчни образователни ресурси, влияят върху степента на мотивация на учителите в гимназиите. Липсата на възможности за професионално развитие и липсата на професионална сигурност оказват още по-голямо влияние върху вътрешната мотивация на учителите (Sajid, Rana, & Tahir, 2018).

Watt и Richardson (2014) представят допълнителни фактори, основно свързани с училищни, лични и социални аспекти, които влияят на мотивацията на учителите, включително: класната среда, социално-икономическата ситуация, поведението на учениците, стресът, свързан с професионалната роля, подходящи награди и стимули, липса на самоувереност, климатът в класната стая и системата на взаимоотношения с учениците и директора.

След разглеждането на концепцията за мотивацията, следващата част ще обсъди концепцията за удовлетвореността, като ще включи нейната дефиниция, характеристики, модели и удовлетвореност сред учителите.

3.2 Удовлетвореност

3.2.1 Дефиниция

Удовлетвореността е получила различни дефиниции от различни изследователи. Според Odom, Voxx и Dunn (1990), възприятието за удовлетвореност и задоволство на работното място включва възприемането на работата като удовлетворяваща. Удовлетвореността е субективно усещане, което произтича от сравнението, което индивидите правят между получената услуга и техните очаквания. Възможно е да се разглежда удовлетвореността като обща оценъчна реакция, която представлява обобщено субективно възприятие за различни измерения (Asulin, Pinto, & Nimrodi, 2020). С други думи, работници, които изпитват

удовлетворение и задоволство в работата си, ще бъдат удовлетворени. Освен това, те разширяват дефиницията на удовлетвореността и отбелязват, че тя е сбор от всички положителни или отрицателни чувства, които работникът изпитва към своята работа.

Терминът „удовлетвореност от ученето“ се отнася до ситуация, в която индивидът възприема учебната среда с привързаност, удовлетворение и удоволствие (Har-Tzvi-HaCohen, Ofer-Yarom, Fisher, & Polk, 2023). Удовлетвореността на обучаемия отразява неговото субективно възприятие към учебния опит и се дефинира като обща оценка на процеса на учене (Kuo, Walker, Schroder, & Belland, 2014). Fisher (2000) добавя, че удовлетвореността е възприятие, нагласа или реакция към условията на труд – възприятие и нагласа, които могат да бъдат емоционални и да включват чувствата на работника спрямо неговия трудов опит. Обратно, тя може да бъде когнитивна нагласа, която описва вярвания, мисли и мнения на работника относно природата на труда, на базата на неговия професионален опит. Удовлетвореността може да бъде и общото усещане на работника към работата му – положително или отрицателно чувство, което той изразява спрямо различните условия на труд.

Bashara (2012) разглежда концепцията за удовлетвореност като понятие, което обозначава усещането за удовлетворение спрямо човека или работата. Усещането за удовлетворение е резултат от други фактори, които влияят върху него. Тези фактори включват възнагражденията и признанието, които работникът получава в замяна на своята работа и роля. Някои възприемат тези възнаграждения като положителни, като възнаграждение за усилията и инвестициите, които влагат в работата си, и съответно получават признание и подкрепа от другите членове на организацията, което създава усещане за удовлетворение у работника. Удовлетвореността на работниците е основно понятие в организационната психология и в трудовите отношения, като нейната важност произтича от това, че тя е фактор, който медира между трудовите условия, от една страна,

и организационните и лични резултати, от друга страна. Чрез удовлетвореността на работника може да се види степента на съответствие между нуждите и характеристиките на индивида и трудовата среда (Skornik-Levy, 2005).

Разнообразието от интерпретации на концепцията за удовлетвореност се изразява и в дефиницията на Zemach (2012), който предоставя различни определения на понятието. Например, удовлетвореността се дефинира като взаимодействие между наетия и трудовата среда чрез измерване на съответствието между очакванията на работника към работата и това, което той усеща, че получава. Друго определение, което Zemach посочва, е, че удовлетвореността се отнася до емоционалната привързаност на работника към неговата работа. Удовлетвореността се дефинира също според степента, до която работниците вярват в организационната система и степента, до която тя отговаря на техните нужди. Вярата на работниците в тяхната организация понякога затруднява разбирането на съвездието от фактори, които водят до удовлетвореност, следвайки взаимовръзките и сложната система на отношения между работниците и самата организация (Cheok & Wong, 2015). Разбирането на различните фактори, които водят до удовлетвореност, може да помогне за предоставяне на решение за работниците в различни измерения и по различни въпроси, които влияят върху възприятията им относно продължаването на работата (Cheok & Wong, 2015).

След разглеждането на дефиницията на понятието удовлетвореност, следващият раздел ще обсъди удовлетвореността на работното място, и по-специално сред учителите.

3.2.2 Удовлетвореност сред учителите

Удовлетвореността на работниците (или учителите) от тяхната работа включва тяхното удовлетворение от условията на труд и от тяхната роля, като положителното възприятие за удовлетвореност води до психическо благополучие сред

работниците и тяхното оставане на работното място. Обратно, негативното възприятие за удовлетвореност или усещане за липса на удовлетворение води до това, че работниците като цяло, и по-специално учителите, са склонни да изразяват намерения за напускане на училището или за продължително отсъствие, което влияе върху тяхната организационна ангажираност и води до ниска организационна ангажираност сред учителите (Bashara, 2012).

От друга страна, McCarthy и Guiney (2004) отбелязват, че удовлетвореността на учителите от тяхната работа е свързана и с други фактори, като мотивация и организационна ангажираност към училището. Това означава, че удовлетвореността е свързана с условията на труд и професионалната среда, включително заплащането и отношението на директора и останалите учители. Всички тези фактори влияят върху намеренията и мислите на учителя както да остане в училището, така и да вземе решение за напускане. Тези фактори влияят върху личните съображения на учителя да продължи да работи в училището и да бъде ангажиран с него, както и върху начина на неговото поведение и идентификация с училището, както и върху различните съображения, които му създават чувство на неудовлетвореност и психически дискомфорт в училището. Степента на удовлетвореност на учителите от училището е важен фактор както за тяхната работа, така и за начина на функциониране на училището. Удовлетвореността може да бъде свързана както с фактори от външната среда на училището, като естеството на взаимоотношенията с родителите на учениците, така и с фактори от вътрешната среда на училището, като удовлетвореността на учениците и естеството на лидерството на директора на училището (Министерство на образованието, 2018).

Изследвания, които разглеждат удовлетвореността на учителите от тяхната работа (Richard, Washburn, Carson & Hemphill, 2017; Markow & Pieters, 2012; Metzler, 2016), показват, че учителите като цяло отчитат сравнително високи нива на удовлетвореност и висока мотивация в сравнение с други работници, технически персонал, служители в услуги и хора с други академични степени.

Markow и Pieters (2012) изследват удовлетвореността сред учителите в периода 2008-2012 г. и установяват, че учителите отчитат спад в удовлетвореността си от работата в резултат на чувството на натиск, което изпитват в своята работа. Изследването на Metzler (2016), което разглежда влиянието на демографските променливи (пол, възраст, години опит и образование) върху удовлетвореността на учителите, установява, че демографските променливи не са доказани като фактори, които предсказват удовлетвореността на учителите, и че жените учители като цяло отчитат по-голяма професионална удовлетвореност в сравнение с техните мъжки колеги. В противовес, други изследвания (Eliofotou-Menon & Athansoula-Reppa, 2011) показват, че мъжете са по-удовлетворени и дори по-младите и по-малко опитни мъже са по-удовлетворени от работата си, докато Metzler (2016) отбелязва, че по-възрастните учители с повече опит са по-удовлетворени.

Изследването на You, Kim и Lim (2017) разглежда връзката между личните характеристики (пол и преподавателски опит) и контекстуалните характеристики (като основно ръководство и възприемана подкрепа от колеги) и усещането за удовлетвореност на учителите в средно училище в Корея. Резултатите от изследването показват, че личните характеристики на учителите и тяхната ефективност в преподаването оказват значително влияние върху усещането за удовлетвореност, както и че институционалните характеристики на ниво училище, възприятието за академичен климат, подкрепата от страна на колегите и подкрепящото основно ръководство оказват значително влияние върху удовлетвореността на учителите.

3.3 Организационна ангажираност

3.3.1 Дефиниция

Организационната ангажираност е ключово понятие за разбирането на динамиката на организациите. Концепцията има

различни дефиниции, но в общи линии се отнася до степента на ресурси, които индивидът е готов да инвестира в своята работа, и неговата степен на упоритост в тези инвестиции спрямо предизвикателствата, разочарованията и трудностите, както и степента на привързаност на индивида към организацията и хората в нея. В професионалната литература организационната ангажираност се разглежда както като фактор, който формира поведенческите резултати на ниво индивид и организация, така и като организационен продукт, към който са насочени различни управленски практики (Harper, 2015). Организационната ангажираност описва психологическо състояние, което характеризира отношенията на работника с организацията и неговото отношение към нея. Тя изразява емоционалната връзка и идентификация на индивида с организацията, както и когнитивните съображения относно продължаването или прекратяването на връзката с организацията (Avidan & Savov, 2020).

Концепцията за организационната ангажираност отразява степента, до която индивидът се идентифицира с организацията, в която работи, е ангажиран с нейните цели и ценности и не желае да я напусне. Организационната ангажираност влияе върху поведението на работника: когато той е по-ангажиран с организацията, той инвестира повече в своята работа, повишава своето представяне, желанието му да остане член на организацията се увеличава, а отсъствията от работа намаляват. Такъв работник е по-малко склонен да търси други работни места извън организацията и по-рядко отсъства (Wood, Poole, & Zibarras, 2012). Организационната ангажираност се дефинира като относителната сила на идентификация на индивида с организацията и неговото участие в нея. Тя се разглежда като феномен, който свързва работника със света на труда (Freund & Bar Ilan, 2005) и се описва като многомерна конструкция на психологически състояния, които характеризират взаимните отношения на работника с организацията, в която работи, с последици за неговото решение дали да остане в организацията или да я напусне (Aydin, Sarier, & Uysal, 2013).

По-нататъшни изследвания описват ангажираността като явление, което може да се изрази по три начина: (1) личностни черти, като положителна гледна точка към живота, която влияе върху компонентите на личността на индивида, (2) емоционално състояние, като чувство на енергия, включващо овластяване, удовлетворение и участие, и (3) поведение, което надхвърля дефинираната роля в организацията, когато работникът разширява своята роля и прави повече, отколкото се изисква. Това поведение е известно и като организационно гражданско поведение (Notov & Hazan, 2015).

Haozi, Bart и Ben-Uliel (2022) отбелязват, че организационната ангажираност се описва като ангажираност, която възниква на три различни независими нива, които описват все по-задълбочаваща се връзка между работника и организацията. Първото ниво се описва като рационализация: техническа ангажираност с цел постигане на някаква награда. Тази ангажираност съществува, докато има награди, и представлява най-ниското ниво на организационна ангажираност. Второто ниво е дефинирано като идентификация: ангажираност, основана на желанието на работника да бъде член на организацията чрез идентификация с нейните ценности и култура. Тази ангажираност съществува, докато работникът е член на организацията, и представлява междинно ниво на ангажираност. Третото ниво е дефинирано като интернализация: ангажираност, основана на силна връзка между най-личните ценности на работника и ценностите на организацията, до степен, че работникът променя своята лична идентичност в съответствие с идентичността на организацията и се чувства като неразделна част от нея. Това е най-високото ниво на организационна ангажираност и поради своята интензивност представлява силен възпиращ фактор срещу напускането на организацията (Aydin et al., 2013).

3.3.2 Организационна ангажираност на учителите

Учителят е много доминираща фигура в образованието, предвид ролята му в развитието на учениците в различни измерения, като най-вече учителят представлява важна фигура и модел за

подражание за учениците. В училищата учителят се счита за елемент, който силно влияе върху постигането на образователните цели. Този успех е свързан с готовността на учителя да подготви учениците чрез учебни и обучителни дейности, степента на ангажираност на учителя към развитието и напредъка на учениците, както и самооценката и способностите на учителя за водене на промени. Съответно, един от факторите, свързани с тези способности и помощта, която учителят предоставя, е организационната ангажираност на учителя към училището и учениците (Sholikhah, Wolor, & Malzara, 2023).

Концепцията за организационна ангажираност през последните години навлиза в образователната област и в различни организации в образователната система – детски градини, училища и университети. В този контекст ангажираността се възприема като фактор, който насърчава организационната устойчивост на образователния персонал и общата цел за постигане на целите на организацията в периоди на несигурност и затруднения. Установено е, че в училищата, където съществуват взаимни отношения и взаимодействия на сътрудничество и взаимна зависимост между членовете на персонала, организационната ангажираност е висока (Shani & Somech, 2017). Организационната ангажираност на учителите се счита за един от най-важните фактори за успеха на образованието и успеха на училището като цяло (Ling & Ling, 2016). Установено е, че организационната ангажираност на учителите е свързана със здравето на училището като цяло и с влиянието на директора върху него в частност (Hayat, Kohoulat, Kojuri, & Faraji, 2015).

Освен това, организационната ангажираност е свързана с удовлетвореността от работното място и с организационното гражданско поведение. Установено е също, че организационната ангажираност се прогнозира от съответствието, което учителят възприема между изискванията на училището и ресурсите, с които разполага, подкрепата на директора, качеството на взаимоотношенията между директора и учителите и увереността на учителя в избора на преподаване (Tharikh, Ying, & Saad, 2016).

Реалността показва, че работниците като цяло, а учителите в частност, обикновено имат ниска организационна ангажираност. Учителите често закъсняват за работа, отсъстват с обяснението, че не се чувстват добре, или дори преминават да преподават в други училища (Ibarrá, 2015). Изследванията, които разглеждат причините за ниската организационна ангажираност на учителите, установяват, че чувството за ангажираност към училището отслабва не само заради тежката работа, но и поради липсата на достатъчна близост с директора на училището (Selamat, Nordin, & Adnan, 2013).

Различни фактори могат да повлияят на ангажираността на учителя на работното място, като взаимоотношенията с директора, другите учители и учениците, условията на труд, училищната среда и най-вече организационната подкрепа, която учителят получава. Организационната подкрепа се дефинира като степента, до която работниците вярват, че тяхната организация оценява техния принос и се грижи за тяхното благополучие. Когато работниците вярват, че организацията ги оценява и подкрепя, те се идентифицират с нейните ценности и се стремят да дадат най-доброто от себе си за успеха на организацията (Le & Lei, 2019). Данни показват, че работниците имат по-положителни нагласи към работата и по-добри резултати, когато се чувстват, че към тях се отнасят справедливо. Целенасочената и значима организационна подкрепа доказано насърчава социалната интеграция и доверието сред работниците и увеличава тяхната креативност и интерес към работата им (Kurtessis, Eisenberger, Ford, Buffardi, Stewart, & Adis, 2017). Затова организационната подкрепа се счита за важен фактор в създаването на подкрепящ организационен климат и в насърчаването на подходяща мотивация за споделяне на знания. Тя повишава ефективността на организацията, тъй като работниците са по-ангажирани с постигането на организационните цели (Berkovitz, 2024).

Изясняването на понятието за организационна ангажираност и идентифицирането на нейните различни измерения или типове, влиянието на лидерството и условията на труд на учителите ще доведат до укрепване на тяхното чувство за ангажираност към

организацията, в която работят. Самата организация играе значителна роля в мотивацията на своите работници, като значим фактор за повишаване на тяхната ангажираност. Материалните средства, които организацията предоставя, включително заплатата и другите финансови възнаграждения, както и по-нематериални средства, като предизвикателства, интерес, обогатяване, разнообразие, отговорност и развитие в работата, оказват важно влияние върху мотивацията. Работникът и неговите ценности имат също толкова важно значение в този процес. Установено е, че мотивацията оказва по-значимо влияние от чувството на удовлетвореност на учителя от неговата работа върху нивото на ангажираност към организацията, в която работи (Avidan & Savov, 2020).

3.3.3 Връзка между мотивация, удовлетвореност и организационна ангажираност

Мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност са променливи, които са взаимно свързани и оказват влияние една върху друга. Може да се види, че мотивацията и удовлетвореността зависят от ангажираността на работника към неговата работа и организацията, в която работи. В ерата на промените в света на труда, на постоянни нововъведения и радикални промени в структурата на съществуващите организации, тези организации разчитат на работниците за изпълнението на работните задачи. Затова концепцията за организационната ангажираност е централна в професионалната и организационна литература и е била обект на значително внимание. Установено е, че ангажираността е свързана с много организационни продукти, включително удовлетвореността от работата и представянето на работниците (Loi, Lai, & Lam, 2011).

Различни изследвания, които разглеждат въпроса за връзката между организационната ангажираност и удовлетвореността от работата, изследват тази връзка от различни аспекти. Например,

Bashara (2012) изследва влиянието на организационната ангажираност върху удовлетвореността на арабските учители по специално образование. Резултатите показват, че организационната ангажираност е фактор, който предсказва удовлетвореността на учителите, и че позитивната организационна култура допринася за създаването на високо ниво на удовлетвореност сред учителите. Удовлетвореността на учителите се възприема като фактор, който е силно повлиян от организационната култура на училището. Съответно, организационната култура, която предоставя добри условия на труд, чувство на удовлетвореност, вдъхновение и удоволствие сред учителите, влияе върху тяхната организационна ангажираност. Учителите се смятат за ангажирани към културата на училищната организация, когато се чувстват комфортно в работната среда.

Друго изследване (Sholikhah, Wolor, & Malzara, 2023) разглежда степента, до която организационната ангажираност на учителите влияе върху тяхната удовлетвореност. Резултатите показват, че организационната подкрепа и устойчивост имат положително и значително въздействие върху удовлетвореността от работата. Освен това организационната подкрепа, устойчивостта и удовлетвореността от работата оказват значително и положително влияние директно върху организационната ангажираност. Изследването на Munir, Hashim, Ali, Ab Rahman и Abdul Rahman (2014), което разглежда връзката между удовлетвореността и организационната ангажираност сред 197 медицински сестри в болници, установява, че удовлетвореността от работата е положително свързана с трите измерения на организационната ангажираност (афективна ангажираност, нормативна ангажираност и продължителна ангажираност). Общата организационна ангажираност се свързва с удовлетвореността от работата, условията на труд, заплатата и значителното развитие на работното място.

Друг фактор, който влияе върху организационната ангажираност и удовлетвореността, е лидерството на мениджъра на организацията. Установено е, че в професионалната литература има

съгласие, че лидерството се счита за един от факторите, които влияят върху успеха или провала на организацията, а именно върху удовлетвореността или неудовлетвореността на работниците. Добре функциониращите и успешни организации възприемат съответстващ лидерски стил, който се изразява в успеха на организацията. Ефективното лидерство може да допринесе за организациите чрез подобряване на тяхната политика и визия, и да доведе до по-добро бъдеще за организацията чрез развитие на възможности и потенциали, чрез които може да се внедри ангажираност и мотивация сред работниците (Garg & Ramjee, 2013).

3.4 Психическа устойчивост

3.4.1 Дефиниция

Концепцията за психическа устойчивост описва личностна черта, която се отнася до справянето със ситуации на стрес. Това е многомерна характеристика, която може да се развива и променя в зависимост от времето, възрастта, пола и различните житейски обстоятелства (Elyosef, Hasin, & Levkovitz, 2022). Lahad (2006) определя психическата устойчивост като сумата от всички усилия, които индивидът полага, за да се справя с живота. Това е способността му да се възстановява самостоятелно, с помощта на други хора или средства, въпреки кратки или продължителни падения. Според него стресова ситуация може да се развие в криза след многократни неуспешни опити за справяне с проблема.

Устойчивостта на човека се дефинира като система от нагласи и способности, които могат да облекчат неговите чувства и функциониране след разрушително събитие или хроничен конфликт, които са отслабили способността му за справяне (Shani & Somech, 2019). Устойчивостта е атрибут или процес, предназначен да се справя с трудни събития. В настоящото изследване устойчивостта е дефинирана както като вътрешен психологически потенциал, така и като динамичен процес на справяне с разрушителни, стресови или

предизвикателни житейски събития (Epstein & Krasner, 2013; Stainton, Chisholm, Kaiser, Rosen, Upthegrove, Ruhrman, & Wood, 2018). Позитивните фактори на устойчивостта сред подрастващите са вътрешни активи и външни ресурси. Активите са вътрешни защитни фактори на индивида, като самооценка, способности и умения за справяне. Ресурсите са външни позитивни фактори, като подкрепата на родителите или насоките на възрастните (Stainton et al., 2018).

Психическата устойчивост е способността на хората да се справят с трудни събития, да поддържат относително стабилни нива на психологическо здраве и физическо функциониране и да създават положителни преживявания и емоции дори в такива ситуации. Устойчивостта се отнася до процеса на преживяване на значителни трудности и приспособяване в отговор на тези трудности (Elyosef, Hasin, & Levkovitz, 2022). Устойчивостта сред хора, които са преживели загуба или травма, се описва чрез две основни характеристики. Първата характеристика включва способността за поддържане на стабилност, физическо здраве и психологическо функциониране, а втората характеристика е дефинирана като признаци на жизненост. Хората с високо ниво на устойчивост се отличават също с умения за решаване на проблеми, позитивна нагласа към живота и самоувереност. Психическата устойчивост е черта, повлияна от фактори на околната среда и може да бъде развивана и подобрявана. Установено е, че подкрепящата семейна система и доброто социално-икономическо положение са свързани с висока психическа устойчивост, но някои изследователи твърдят, че това също е личностна черта (Masten, 2018).

Много изследователи разглеждат дефиницията на понятието психическа устойчивост. Например, Smilansky и Levitz (2021) определят психическата устойчивост като броня, която защитава индивида от изгаряне в стресови ситуации. Те добавят, че личната устойчивост има отрицателна връзка с различни прояви на увреждане на психическото здраве, като депресия, и положителна връзка с индекси на нормално психическо здраве, включително

удовлетвореност от живота, лично благополучие и положителни емоции. По същия начин Friedman (2021) отбелязва, че концепцията за устойчивост се отнася до човешката способност за възстановяване от ситуации на напрежение, стрес и травма и връщане към функциониране. Възстановяването дори има потенциал за растеж. Наред със справянето с трудностите, има процес на мобилизация на сили, които често водят индивида до откриване на нови способности. Личната устойчивост или личната издръжливост са термини, които описват позитивната психологическа способност за справяне със стресови и кризисни ситуации и приспособяване към житейските обстоятелства, които произтичат от тези ситуации.

3.4.2 Характеристики и компоненти на личната психическа устойчивост

Личната устойчивост е многомерен термин, който може да бъде дефиниран по различни начини. Съвременната дефиниция разглежда устойчивостта като способност или атрибут, процес (или приспособяване към стресови и травматични събития) и резултат (Jung et al., 2021). Според различните измерения, концепцията за лична устойчивост включва разнообразие от образователни и психологически компоненти и аспекти. Личната устойчивост обикновено е едно от качествата, които формират или оформят личността на индивида, включително находчивост, възприемане на ситуацията като предизвикателства, усещане за ангажираност и контрол, търсене на смисъл, вяра в себе си и желание за живот. В допълнение, съществуват и социални характеристики, включващи взаимни отношения и взаимодействия, човешки взаимоотношения, социална помощ, топлота и любов към околната среда. Всички тези аспекти и други са решаващи за способността да се справяме със стреса и да развиваме чувство за лична устойчивост (Bashara & Banjo, 2022).

Може да се каже, че личната устойчивост е когнитивно-ментален компонент, който позволява на индивида да се справя в

ситуации на рутина и несигурност чрез знанията и инструментите, придобити от предишния му опит. Силата на личната устойчивост се крие в това, че тя може да даде на индивида възможност за самоусъвършенстване (Kamchi, Marciano, Eshel, & Adini 2020). Изглежда, че устойчивостта има три основни компонента. Първият компонент включва вътрешните сили на индивида, семейната и социалната подкрепа, и ресурсите на общността. Вторият компонент е свързан с характера на индивида, междуличностните умения, самоуважението, темперамента и емпатията. Третият компонент включва степента на оптимизъм на индивида, способността му за комуникация, умението да споделя лични мисли и дилеми с другите, способностите в областта на решаването на проблеми и регулирането на емоциите (Bashara & Banjo, 2022).

Личната устойчивост е класифицирана и разделена, както е представено от Smilansky и Levitz (2021), на четири основни типа:

1. **Емоционална устойчивост:** отнася се до способността за поддържане на разделението между положителни и отрицателни емоции в моменти на напрежение. Тя се основава на: А. **Емоционална самоосъзнатост.** Хората с висока емоционална устойчивост се отличават с високо ниво на осъзнатост за своите емоции във всеки момент. Емоционалната самоосъзнатост е основен компонент на емоционалната интелигентност (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). В. **Емоционална регулация.** Способността да се регулират и управляват емоциите и да се насочват за ефективно справяне с предизвикателствата. Механизмът на увеличаване и поддържане на положителните емоции е в основата на личната устойчивост на хората с висока способност за саморегулация. Хората с ниска способност за емоционална регулация изпитват непрекъснати отрицателни емоции след кризисни събития. С. **Емпатия.** Емоционална осъзнатост, насочена към другите – с други думи, към емоциите на околните. Kaniel (2013) отбелязва, че емпатията се отнася до емоциите, мислите и поведението на другите,

като много изследователи я характеризират като емоционален отговор на емоциите на другите. Той добавя, че емпатията означава оказване на подкрепа и помощ на друг човек и се характеризира с вътрешна свобода, която води до самоконтрол и поемане на отговорност, основаващи се на вярата в способността на човека да расте и да се променя.

2. **Социална устойчивост:** отнася се до способността да се развиват и поддържат значими социални взаимоотношения по начин, който улеснява справянето с негативни събития. Тя се основава на мобилизирането на конкретна или емоционална помощ от страна на други хора в непосредствената среда. Работниците с висока социална устойчивост проявяват инициатива и са проактивни в набиране на подкрепа от организацията и я използват по-ефективно (Nguyen, Kuntz, Näswall, & Malinen, 2016). Социалната устойчивост разчита на системи за подкрепа от страна на организацията – социалната подкрепа има критична роля за облекчаването на негативните ефекти от кризисните събития.
3. **Психическа устойчивост** (наричана също психологическа устойчивост): отнася се до способността да се поддържа позитивна нагласа, независимо от ситуацията. Психическата устойчивост се основава на характеристики като усещането за самооценка и се дефинира като вярата на индивида, че може да изпълнява нови или трудни задачи по ефективен начин и да постига желаните резултати (Bandura, 2010). Тази способност е пряко и положително свързана с личната устойчивост и ефективността на работното място (Wang, Tao, Bowers, Brown, & Zhang, 2018). Тя също така разчита на използването на адаптивни и позитивни стратегии за справяне и решаване на проблеми – установено е, че хората с висока лична устойчивост използват рационални, активни и ефективни стратегии, фокусирани върху проблема, а не върху емоцията.
4. **Физическа устойчивост** (наричана също здравна устойчивост): дефинира се като способността на индивида да

поддържа добро здраве дори при значителен стрес (Sanders, Lim, & Sohn, 2008). Физическата устойчивост не е постоянна лична черта. Установено е, че хората могат да проявят физическа устойчивост към определени видове стрес, но не и към други.

3.5 Разстройство с дефицит на внимание и хиперактивност (ADHD)

3.5.1 Дефиниция

Разстройството с дефицит на внимание и хиперактивност (ADHD) се дефинира като разстройство, което включва дефицит на внимание, импулсивност и хиперактивност. Дефиницията включва две категории критерии: категорията на дефицитите в вниманието, които определят разстройството с дефицит на внимание, и категорията на хиперактивността и импулсивността, които определят разстройството с дефицит на внимание, съчетано с хиперактивност и импулсивност. Човек се счита за страдащ от дефицит на внимание, когато има поне шест симптома от категорията на дефицитите в вниманието, които са продължили най-малко шест месеца и причиняват сериозни затруднения в адаптацията и несъответствие с очакваното ниво на развитие. Човек се определя като страдащ от ADHD, когато освен симптомите на дефицит в вниманието проявява поне шест симптома на импулсивност и хиперактивност (Abu-Ajaj, 2018).

ADHD се счита за вродено разстройство и е едно от най-често срещаните разстройства сред населението. То може да се открие във всички социални слоеве, на всяка възраст и на всички нива на интелигентност (Shalev-Mevorach & Farchi, 2011). Разстройствата на вниманието се изразяват в различни академични и социални контексти в зависимост от етапа на развитие или принадлежността на детето или възрастния. ADHD е често срещано невропсихиатрично разстройство, което започва в детството, като

симптомите обикновено се появяват още в първите години на обучението. Характеризира се с липса на внимание, липса на концентрация, импулсивност и хиперактивност, които засягат както децата в училищна възраст, така и възрастните (Ayaz, 2018). Това разстройство влияе върху развитието на детето и може да доведе до академични, поведенчески и социални проблеми в училище, в семейството и във взаимоотношенията с връстниците (Shriki, Weiser, Polk, Weiss, Rizo, & Gross-Zur, 2010).

3.5.2 Характерни особености на явлението ADHD

Основните характеристики на това разстройство са импулсивност, затруднения с вниманието и хиперактивност. Импулсивността се изразява в прибързаност, липса на внимание към важни детайли, говорене, преди да се помисли, затруднения в обработката на информация и изразяването на знания. Трудностите с вниманието и концентрацията се изразяват в неспособност за поддържане на фокус за продължителен период и в затруднение с филтрирането на стимули, или алтернативно, с прекомерна концентрация, при която е трудно да се обърне внимание на неща, които не са в центъра на вниманието. Хиперактивността се проявява като безпокойство и прекомерно движение. Поради своите различни аспекти, ADHD се проявява по различен начин при различните хора (Purper-Ouakil, Ramoz, Lepagnol-Bestel, Gorwood, & Simonneau, 2011).

ADHD е най-често срещано в детска възраст и се проявява при около 5% от всички деца в училищна възраст (Tannock, 2013). Разстройството се изразява в затруднения с вниманието, импулсивност, моторна неспокойност, често говорене, забравяне, липса на търпение, затруднения в организацията и планирането на времето. Честотата на разстройството сред училищната възрастова група е 3%-7%, като е по-често срещано при момчетата, отколкото при момичетата (Sheffler-Besserman & Benbinshti, 2012).

Разстройството с дефицит на внимание се характеризира с липса на регулиране на емоциите и поведението, организацията, самоуправлението и мотивацията. ADHD се счита за едно от най-често срещаните психиатрични разстройства сред млади и възрастни хора (Barkley, 2011). Разстройството може да увеличи вероятността за поява на различни проблеми в развитието, като затруднения в ученето, моторна несръчност, комуникационни затруднения, проблеми с речта и езиковото изразяване, както и проблеми със сензорната регулация. При разглеждането на различните характеристики на ADHD, Reif (2009) посочва както екологични, така и социални характеристики. Екологичните характеристики се отнасят до средата, в която детето живее, и риска от развитие на определено рисково поведение или поведенчески проблеми. Социалните характеристики включват дефицитни способности на родителите да се грижат за детето, което е важен фактор за прогнозиране на вероятността от развитие на сериозни и постоянни форми на ADHD.

3.5.3 Трудности, причиняващи ADHD

Изследвания, които разглеждат причините за тези трудности, установяват, че много от разстройствата на вниманието водят до поведенчески и емоционални затруднения, които представляват пречка за създаването и поддържането на близки системи от взаимоотношения. Една от най-известните характеристики сред хората, които страдат от симптомите на разстройството, е трудността в регулирането на поведението и емоциите. Тази трудност създава два противоположни поведенчески модела, които се изразяват в междуличностните отношения: пасивен и избягващ модел на поведение и импулсивен и нахлуващ модел, в зависимост от характера на симптомите на разстройството (Barkley, 2011).

Установено е, че ADHD е свързано с различни фактори. Uchida, Spencer, Faraone и Biederman (2018) отбелязват, че ADHD при момчета и момичета е свързано с фактори, свързани със семейството и психиатрични фактори, включително настроение, тревожност и

други функционални увреждания. Един от семейните фактори е свързан с периода на бременност, когато майката трябва да се грижи за себе си, за да се предпази от болести и други подобни. Един от симптомите, които увеличават риска от ADHD, е пушенето по време на бременност, което е установено като основен фактор за развитие на ADHD.

Сред хиперактивните деца са често срещани различни затруднения, както отбелязват изследователите Anastopoulos и Shaffer (2001), и Johnston, Hommersen, и Seipp (2009). Тези деца имат затруднения с отлагането на задоволяване на нуждите и не се справят добре с агресивността или поставянето на граници. Тези характеристики водят до конфликти с връстниците им или с възрастни, като учители и родители. В резултат на това понякога тези деца са социално етикетирани като по-нисша класа. В по-тежки случаи децата с ADHD страдат от социално отхвърляне от групата на връстниците си. Nagrin (2005) отбелязва, че в дългосрочен план социалните дефицити, като развитие на антисоциална личност, могат да се проявят в тази група поради социални, академични и професионални затруднения. Освен това импулсивността, която характеризира разстройството, може да увеличи склонността към употреба на пристрастяващи вещества.

Допълнителни затруднения сред децата с ADHD включват академични проблеми, най-вече свързани с изпити или тревожност преди изпити. Тревожността преди изпит се дефинира като емоционална и физическа реакция на непозната заплаха или неидентифицирана опасност. Тревожността може да се изразява в усещане за дискомфорт, чувство на нестабилност или физически симптоми като затруднено дишане, усещане за задушаване и замаяване (Ravhon-Demati & Ben Shalom, 2016). Повечето изследователи възприемат тревожността преди изпит като многослойна структура, която включва когнитивен и емоционален компонент. Когнитивният компонент се изразява в страха от възможен неуспех, докато емоционалният компонент се проявява чрез повишена активност на автономната нервна система,

изпотпяване, стомашни болки, учестено сърцебиене, слабост и други симптоми (Yaffa & Nazari, 2016).

3.5.4 Начини на лечение на деца и юноши с ADHD

Теоретичната и изследователската литература посочва различни методи за лечение на деца с ADHD, включително медикаментозна, поведенческа, когнитивно-поведенческа терапия, семейна терапия и арт терапия. Тъй като ADHD е свързано с мозъчния дисбаланс на невротрансмитерите, като допамин и норепинефрин, стимулантните медикаменти, и по-специално метилфенидат (Риталин), са сред основните подходи за терапия на хора с ADHD, с цел поддържане на мозъчния баланс (Shmueli & Gross-Zur, 2005). Изследването на Wright и Conlon (2011) разглежда разликата между ученици с ADHD и дислексия, които приемат метилфенидат, и такива, които не приемат медикамента, по отношение на нивото на четене. Резултатите показват, че интервенционната програма за подобряване на четенето, съчетана с прием на метилфенидат, е по-ефективна от програма без медикаментозна терапия. Приемът на медикаменти позволява на учениците да учат по-добре.

Поведенческата терапия се фокусира върху факта, че много деца с ADHD имат дефицит на умения в различни функционални области (McConaughy, Volpe, Antshel, Gordon, & Eiraldi, 2011). Стратегиите за поведенческа промяна са сложни и тяхното усвояване изисква значително време, като те са по-малко ефективни в лечението на симптомите на ADHD в сравнение с медикаментозната терапия (Antshel & Barkley, 2008). Въпреки това, поведенческата терапия е ефективна за намаляване на трудностите, свързани с ADHD, за намаляване на дефицитното поведение и за подобряване на учебните постижения (DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012).

Поведенческият подход, базиран на проблемни събития, се фокусира върху промяната на методите на преподаване (като допълнително обучение, подобряване на яснотата на инструкциите,

промяна на структурата или дължината на задачата или промяна на мястото на детето в класната стая) с цел намаляване на поведенческите проблеми, заедно с честа обратна връзка и разделяне на задачите на по-малки части. В контраст, поведенческият подход, базиран на резултата, предоставя на ученика подкрепа или наказание според поведението и включва инструменти като „дневни отчети“, отговорност за последици и поведенчески договори. Интеграцията на двата подхода е доказано ефективна за ученици с ADHD за подобряване на поведението, академичното функциониране, самооценката и управлението на времето (Fabiano et al., 2010).

Когнитивно-поведенческата терапия (CBT) е друг метод на лечение за ученици с ADHD. Тя се фокусира върху начина, по който детето интерпретира своите преживявания и как тези мисли в крайна сметка влияят на неговото поведение и емоции. Интервенциите в училищната среда предоставят рамка за развитие на умения за справяне и стратегии, които могат да предотвратят възникването на бъдещи проблеми (Allen, 2011). Има доказателства, че интервенцията чрез CBT е ефективна за юноши с ADHD, като изследванията показват подобрение в емоционалното, поведенческото, социалното и академичното функциониране (Young & Amarasinghe, 2010). Изследването на Ahmad et al. (2018) установява, че CBT помага за облекчаване на основните симптоми на ADHD при деца.

Семейната терапия също е ефективен метод. Kazanelson и Brent (2017) отбелязват, че лечението на ADHD чрез семейна терапия е по-ефективно от други методи, като особено ефективна се оказва при емоционални проблеми и затруднения във взаимоотношенията с членовете на семейството. Целите на семейната терапия включват намаляване на интензивността на симптомите (изразяване на нуждите, свързани с разстройството, семейни проблеми и поведенчески проблеми), подобряване на общото настроение и изграждане на комуникативни практики, подходящи за решаване на проблемите. Семейната терапия е ефективна, защото предоставя на родителите рамка за развитие на стратегии за управление на

хроничния проблем, който влияе на взаимоотношенията и поведението в дома. Освен това тя помага на родителите да прекъснат неефективни поведенчески модели и да развият позитивни и ефективни взаимовръзки, както и креативно и конструктивно мислене.

Арт терапията е друг подход, който се развива през последните години. Тя е доказала значително влияние върху деца с ADHD в различни измерения и допринася за самообладание, внимание към стимули, социални умения, свързаност и концентрация (Ayaz, 2018).

3.6 Влияние на мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите върху развитието на психическата устойчивост на учениците

3.6.1 Организационна ангажираност на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на учениците

Организационната ангажираност се дефинира като психологическо състояние, което характеризира взаимоотношенията на работника с организацията и неговото отношение към нея. Това психологическо състояние включва емоционален и когнитивен отговор (Allen & Meyer, 1991). Ангажираността на учителя в работното място има различно въздействие върху училищната среда като цяло и върху учениците в частност. Ангажираността на учителя се измерва чрез ценностите, които той внушава, и усещането за принадлежност, което проявява към училището и учениците. През последните години са разработени редица интервенционни програми, които са прилагани сред деца и младежи по света, базирани на този подход за ангажираност на учителя към своите ученици. Една от тези програми е предназначена да научи учениците как да идентифицират и описват своите емоции и емоциите на другите, как да управляват своите емоции, да изразяват вербално

своите чувства, нужди и желания, да се справят с конфликти, да разбират перспективите на другите и тяхното поведение, както и да вземат решения и да решават проблеми. Тази програма е доказано, че улеснява възприемането на позитивен и по-балансиран поглед към живота, подобрява системата от взаимоотношения сред юношите, подобрява здравните навици, намалява насилието и развива позитивна самооценка (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002).

Ангажираността на учителите в училището се подхранва от образа на учителя. Според Meighan (1981), учителите се възприемат като добри от учениците, когато отговарят на следните условия: те трябва преди всичко да бъдат топли хора, които възприемат личен подход към своите ученици. Те трябва да бъдат разбиращи и търпеливи, да насърчават своите ученици и да ги похвалят всеки път, когато е възможно. Те трябва да слушат учениците и да им дават възможности да говорят и да проявяват инициатива. Друго изследване установява, че помощта на учителя към учениците намалява поведенческите проблеми, насърчава позитивното адаптиране и подобрява учебните постижения. Освен това подобрява отношението на учениците към тях самите и към училището (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnick, Taylor, Schellinger, & Pachar, 2008).

Ангажираността на учителя към училището е свързана с неговата лична ефикасност да действа за промяна и да помага на учениците. Само-ефикасността, както я описва Chen (2010), се отнася до убежденията на човек относно неговите способности и резултатите от неговите усилия в различни ситуации. Тези убеждения влияят на поведението на човека, неговите избори, усилия, способността му за справяне и упоритостта му при изпълнение на различни житейски задачи. В контекста на учителите, само-ефикасността се отнася до оценката на учителя за неговата способност да организира знанията и уменията, с които разполага, и да прилага необходимите действия за постигане на бъдещи цели. Chen добавя, че в различни изследвания, като това на Tschannen-Moran и Barr (2004), са установени връзки между усещането за само-ефикасност на учителя и редица аспекти, като учебни постижения на

учениците, оценки на тестове, отношението на учениците към ученето и училището, отсъствия, климат в класната стая, както и взаимоотношения с родители и ученици. Arharad (2008) твърди, че усещането за само-ефикасност е свързано с овластяването на учителя, включващо такива термини като усещане за самооценка, самоуважение, вяра в способността за влияние и автономия.

През годините са изследвани взаимоотношенията на привързаност между учители в началното и средното училище. Установено е, че сигурните взаимоотношения с учителя са особено важни, когато значимите фигури в семейството на детето не осигуряват сигурност. В тези случаи значимата връзка с учителя може да служи като защитен и компенсаторен фактор. В допълнение към негативните представи за взаимоотношенията, като тези с родителите, детето може да изгради позитивна представа, която ще го ръководи в поне част от бъдещите му ситуации в живота (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein, & Milatz, 2012). Един от важните предиктори за сигурни взаимоотношения със значимите други е чувствителното поведение от страна на възрастния и афективната ангажираност на учителя, която се дефинира като осъзнаване на академичните и емоционални нужди на учениците. Следователно чувствителният учител е този, който последователно осигурява комфорт, успокояване и насърчение. Той е наясно с проблемите и емоционалните затруднения, които могат да възникнат у ученика, и обръща внимание на липсата на разбиране или затруднения в ученето. Когато учителят е чувствителен, може да се види, че учениците се чувстват комфортно да търсят неговата подкрепа и насоки, участват свободно в урока и не се страхуват от грешки по време на учебния процес. Значимата емоционална връзка с учителя може също така да служи като защитен фактор за деца, които са изложени на потенциален риск, като в случаите на деца от нисък социално-икономически произход, деца, които започват училище с по-ниска готовност спрямо нормата, или деца с емоционални или когнитивни затруднения в адаптацията (Shoyer & Gur-Yaish, 2014).

3.6.2 Удовлетвореността на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на ученицит

Удовлетвореността е положително усещане към работното място, което се изразява в желанието на учителите да останат на работа, да си сътрудничат със системата и да проявяват готовност за участие в училищния план (Dohlberg, 1997). Удовлетвореността на учителите е свързана и с други основни променливи в тяхната работа, които са повлияни от тяхната удовлетвореност. Например, удовлетвореността на учителите влияе на тяхната мотивация в работата, организационната им ангажираност и отсъствията им от училище. Условията на труд са един от факторите, които най-силно влияят върху удовлетвореността на учителите. Сред работниците като цяло и особено сред учителите, удовлетвореността е един от основните мотиви при решението на учителя дали да остане или да напусне системата, и тя пряко и силно влияе върху неговата ангажираност и по този начин върху поведението му в организацията, като например отсъствията от работа и отношението към тях (McCarthy & Guiney, 2004).

Удовлетвореността на учителите от тяхната работа е свързана с различни аспекти. В настоящото изследване се разглежда влиянието на удовлетвореността на учителите върху тяхното отношение към учениците и напредъка на тяхната психическа устойчивост. Удовлетвореността се счита за фактор с решаващо значение за отношението на учителя към работата му, въпреки всички различни натоварвания на работното място. Изследвания (Bashara & Bashara, 2007) показват, че съществува отрицателна връзка между централността на работата и изгарянето на работниците и че има значителна връзка между статуса на професията и централността на работата. По същество, работата служи като инструмент за доказване на личния успех и предоставя възможности за емоционално и интелектуално участие. Повечето изследвания показват, че въпреки натоварванията и напреженията, които изпитват учителите, те продължават да показват

удовлетвореност и да функционират ефективно и добре, когато изпитват удовлетвореност от работата си. Освен това учителите с високо ниво на удовлетвореност от работата са тези, които проявяват по-голяма нужда от взаимодействие с учениците. Удовлетвореността им от работата също е свързана с усещането, че техните очаквания са реализирани, като например желанието им да влияят на учениците си или да получат адекватно възнаграждение за усилията си и да се радват на автономия на работното място (Margalit, 2003).

Удовлетвореността на учителя от работата е значим компонент, включващ различни емоционални аспекти, така че емоционалният опит на учителя на работното място може да повлияе на неговите отношения с учениците, както отбелязват Guo, Liu, Zhao и Wang (2019), които доказаха, че подкрепата на учителите подобрява психическото здраве на юношите и насърчава тяхната психическа устойчивост. Освен това, установено е, че отрицателните емоции медират връзката между подкрепата на учителите и психическото благополучие на юношите. Установено е, че подкрепата на учителите подобрява психическото благополучие чрез намаляване на отрицателните емоции, като по този начин увеличава устойчивостта на учениците. Различни изследвания (Khawaja, Ibrahim & Schweitzer, 2017) установяват, че насърчаването на психическото благополучие е висша и важна цел, която влияе на различни аспекти от живота на юношите и децата, и че напредъкът на психическото благополучие е повлиян от различни променливи, като психическа устойчивост, депресия, тревожност и социална подкрепа. Според тези изследвания е възможно да се види, че психическото благополучие на учениците е повлияно от различни фактори, особено взаимоотношенията им с учителите и взаимодействията им с други възрастни, като членовете на семейството (Ferguson, Kasser & Jahng, 2011). В контекста на училищата учителите могат да предоставят на юношите различни измерения на подкрепа, като емоционална подкрепа, академична подкрепа и подкрепа за развитието на социални и поведенчески умения (Liu et al., 2018). Няколко изследвания установяват, че подкрепата на учителите има положителен ефект върху

психическото благополучие на юношите, психическото им здраве, здравето и удовлетвореността им (Alivernini et al., 2019). Изследванията доказват връзката между подкрепата на учителите и депресията и социалната тревожност (Pössel et al., 2018).

Изследвания (Rosenberg, Ophir, & Asterhan, 2018) относно подкрепата на учителите идентифицират компонента на устойчивостта като потенциален медиатор във връзката между подкрепата на учителите и психическото благополучие на юношите. Те установяват, че взаимоотношенията между учителите и учениците и добрата комуникация могат да подобрят устойчивостта, която е идентифицирана и като защитен фактор срещу психическите здравословни проблеми, и могат да обяснят положителното влияние на подкрепата на учителите върху психическото благополучие на юношите (Wilson & Saklofske, 2017). На базата на литературата може да се предложи, че подкрепата на учителите, като важен ресурс за юношите, може да предотврати отрицателни емоции и допълнително да насърчи психическото благополучие на юношите. С други думи, учениците, които възприемат себе си като получаващи по-малко подкрепа от учителите, може да се чувстват безполезни и нелюбими. В действителност, юношите са склонни да страдат от дефицити в системата на Аз-а, които се проявяват в ниска удовлетвореност от нуждата за автономия и ниски академични резултати, и обикновено са по-уязвими на отрицателни емоции (Zhang et al., 2018).

Няколко изследвания установяват, че подкрепата на учителите има положителен ефект върху психическото благополучие на юношите, психическото им здраве, здравето и удовлетвореността им (Alivernini et al., 2019; Lau et al., 2010; Wang et al., 2014). Следователно устойчивостта е много комплексна структура и нейното развитие е свързано с два важни защитни ресурса: вътрешни защитни ресурси, които се намират в индивида, като самооценка, способност за справяне и умения, и външни защитни ресурси, като подкрепа от родители или наставничество от възрастни (Fergus & Zimmerman, 2005). Според тези ресурси на устойчивост, когато външните ресурси (включително близки

отношения, високи очаквания и позитивно участие от училището, семейството, обществото и групата връстници) отговарят на психологическите нужди на юношите, включително безопасност, любов и принадлежност, е възможно те да бъдат превърнати във вътрешни ресурси, като самооценка и самосъзнание, които подпомагат развитието и личностния растеж на юношите. Изследователите установяват, че юношите, които получават уважение и подкрепа от своите родители или учители, имат най-високи нива на устойчивост (Liebenberg et al., 2016).

3.6.3 Мотивацията на учителите и насърчаване на психическата устойчивост на учениците

Мотивационният аспект сред учителите се счита за един от факторите, които влияят върху училищната среда. Мотивацията е сред факторите, които оказват влияние върху различни аспекти при учителите, особено когато се говори за влиянието на мотивацията и насърчаването на учениците от страна на учителя. Akin и Radford (2018) в своето изследване, посветено на мотивацията на учителите спрямо психическата устойчивост и самооценката на учениците, посочват, че педагозите и учебната среда са от съществено значение за изграждането на психическа устойчивост и самооценка на учениците.

Изследванията показват, че убежденията на учителите относно техните способности да постигат образователни резултати предсказват широк спектър от резултати сред техните ученици (Ross, 1998). В допълнение, по отношение на само-ефикасността, убежденията на учителите относно техните способности да влияят и постигат цели за своите ученици, а не за себе си, различни изследвания, като тези на Tschannen-Moran и Barr (2004), откриват връзки между усещането за само-ефикасност на учителя и редица аспекти, като учебни постижения на учениците, резултати от тестове, отношение на учениците към ученето и училището, отсъствия, климат в класната стая и взаимоотношения с родители и ученици.

Освен това Romi и Leyser (2006) отбелязват, че учителите с висока само-ефикасност изразяват по-високи очаквания от учениците, упорстват в постигането на целите си и насърчават учениците си да изпълняват задачите в клас. Освен това учителите с висока само-ефикасност вярват повече в способностите на слабите ученици, проявяват по-голям интерес към техните постижения и поставят за тях предизвикателни учебни цели. Arharad (2008) твърди, че усещането за само-ефикасност е свързано с овластяването на учителя, включително термини като усещане за собствена стойност, самоуважение, вяра в способността за влияние и автономия. Тези черти позволяват на учителя да бъде емоционално достъпен за посвещението, което изисква учебният процес, особено когато работи с ученици в училище.

Изследванията показват, че личните ориентации на учениците към ученето са повлияни от техните възприятия за начина, по който учителят създава структура от учебни цели, чрез акцентирание върху напредъка, ученето и усилията, или създава структура на целите на изпълнение, чрез акцентирание върху способностите и постиженията спрямо останалите (Urdan & Midgley, 2003). Освен това е установено, че ориентацията на учителите към целите на преподаване влияе върху възприятието на учениците за учителя като подкрепящ и също е свързана със степента на измама сред учениците (Butler & Shibaz, 2008).

В друго изследване, което разглежда факторите на мотивация сред учителите, Kocabas (2009) отбелязва, че мотивацията сред учителите е повлияна от различни фактори, както положителни, така и отрицателни. Положителните фактори включват усещане за сигурност в училището, постиженията на учениците, привлекателността на учителската професия, нивата на само-ефикасност, възприятията на учителите за техния статус в обществото, усещане за самореализация, позитивен климат в училището, положителни взаимоотношения между учителите, възприятия за техните способности в тяхната област и преподавателски предмет, ниво на самоуважение, ефективен стил на

управление и усещане за сигурност по теми като здраве, безопасност, заболявания и пенсионни осигуровки. Факторите, които намаляват степента на мотивация на учителите, включват конкурентен климат между учителите, страх от дисциплинарни действия срещу тях и липса на технологии за преподаване и учене в училището.

Соорер (2004) обръща специално внимание на развитието и запазването на дълбока емпатия в класната стая. Тя отбелязва, че за някои учители емпатията влияе върху начина, по който те се държат. Тя докладва, че емпатичните учители използват всички свои сетива и достъп до мултимедия в уроците, както и непрекъснато формативно оценяване на напредъка и учебните дейности на учениците. Тя подчертава, че учителите, които насърчават и изграждат дълбока емпатия, имат ученици, които се чувстват оценени и подкрепяни, както и ангажирани и с по-висока самооценка. Това в крайна сметка позволява на учениците да се отварят и да се радват повече на постиженията си. Освен това това им дава по-голяма способност да оценяват и другите.

4. Методология на изследването

4.1 Изследователска група и изследователска извадка

4.1.1 Изследователска група и извадка

Изследователската група се състои от арабски учители, които преподават в начални и средни училища в северния регион на Израел. Общо 150 учители, мъже и жени, които преподават в пет начални и средни училища в селото на изследователя (три начални училища и две средни училища), участваха в изследването. Изследването разглежда различни фонові променливи, като пол, възраст, трудов стаж, образование, семейно положение, икономическо състояние и тип училище. Сред участниците има 41 мъже учители (27.3%) и 109 жени учители (72.7%). Учителите са на възраст от 30 до 65 години, като 58 учители (38.6%) са на възраст

между 30 и 40 години, 73 учители (48.6%) са на възраст между 41 и 50 години, 16 учители (10.6%) са на възраст между 51 и 60 години, а 3 учители (2%) са на възраст над 60 години.

При изследването на семейното положение на учителите, 6 учители (4%) са неженени, 137 учители (91.3%) са женени, 4 учители (2.6%) са разведени, а 3 учители (2%) са вдовци. При изследването на икономическото състояние на учителите, 56 учители (37.3%) определят икономическото си състояние като не добро, 65 учители (43.3%) го определят като добро, а 29 учители (19.3%) го определят като много добро.

По отношение на образованието, 67 учители (44.6%) имат бакалавърска степен, 78 учители (52%) имат магистърска степен, а 5 учители (3.3%) имат други квалификации. По отношение на преподавателския опит се установи, че той варира от една до тридесет години, като 10 учители (6.6%) имат 1-10 години опит, 67 учители (44.6%) имат 11-20 години опит, 66 учители (44%) имат 21-30 години опит, а 7 учители (4.6%) имат повече от 30 години опит. Променливата на типа училище беше класифицирана на два типа: начални училища и средни училища, като 84 учители (65%) преподават в начални училища, а 66 учители (44%) преподават в средни училища.

4.1.2 Описание на метода за вземане на извадки

Избраната извадка за това изследване е съставена чрез метода на случайна извадка, който представлява вероятностен процес на извадка, при който всеки елемент от групата има равна (или известна) вероятност да бъде включен в извадката. Случайната извадка е предназначена да представлява групата без директна връзка с нейния размер. Във всеки случай увеличаването на размера на извадката подобрява представителността на истинските стойности на групата. Случайната извадка е желана за статистическо заключение, тъй като тя е представителна извадка. Случайна извадка се постига чрез присвояване на номера на цялата група и избор на

случайни числа с помощта на компютър или чрез използване на хартиени листчета, които се смесват в контейнер и се изтеглят на случаен принцип.

Този метод води до вероятностна извадка, основана на случайния избор на участници в изследването, според тяхната достъпност и отговор при провеждане на изследването. Освен това този метод е избран, защото позволява директен достъп до изследваната група и голям брой участници. Тази извадка ще позволи обобщаване на резултатите за цялата целева група и ще предостави инструменти за анализ на поведението на респондентите според изследваните параметри.

4.1.3 Съображения, свързани с избора на метод за вземане на извадка

Съображенията за избора на метода на случайна извадка произтичат от редица причини и фактори. На първо място, трябва да се отбележи, че достъпът до изследователската група е лесен, удобен и наличен. Достъпът до и идентифицирането на изследователската група беше лесен и прост процес, който не изискваше значителни усилия, въпреки че извадката на учителите е относително голяма, тъй като част от участниците в изследването преподават в същото училище, в което преподава и изследвателят, а други учители в начални и средни училища са приятели и роднини. По този начин управлението на процеса по идентифициране на учителите в различните училища беше сравнително просто, удобно и достъпно.

4.2 Инструментарий

Изследователските данни бяха събрани чрез въпросници за самооценка, които бяха разпространени сред учителите. Това изследване включваше пет въпросника: въпросник за организационна ангажираност, въпросник за мотивация, въпросник за удовлетвореност, въпросник за психическа устойчивост и

въпросник за демографска информация. Описание на въпросниците е предоставено в следващите раздели.

4.2.1 Въпросник за удовлетвореността

Номинална дефиниция: Удовлетвореността се дефинира като концепция, която обозначава чувство на удовлетворение от даден човек или работа. Чувството на удовлетвореност е резултат от други фактори, които оказват влияние. Тези фактори включват наградите и признанието, които работникът получава в замяна на своята работа и роля (Bashara, 2012).

Операционална дефиниция: Удовлетвореността от работата е положителна емоционална ситуация, създадена в резултат на оценката на човек за своята работа. Инструментът, използван за изследване на удовлетвореността, е MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire) на Weiss, Dawis и England (1976), който е най-полезният изследователски въпросник за измерване на удовлетвореността от работата и има значимост на Кронбаховия алфа коефициент от 0.84. Този инструмент се състои от 19 елемента, които са измервани чрез скала на Ликерт с 5 възможни нива на отговор, като 5 отразява много високо съгласие, а 1 отразява силно несъгласие. Оценката на удовлетвореността беше изчислена като средна стойност на всички елементи. Примери за някои от елементите включват: „възможността да работя самостоятелно на работа“, „начинът, по който моят пряк ръководител се справя с работниците“, „условията на работа“ и „усещането за самоудовлетворение, което получавам от ролята си“. В настоящото изследване беше установена надеждност $\alpha=0.91$.

4.2.2 Въпросник за организационната ангажираност

Номинална дефиниция: Porter, Steers, Mowday и Boulian (1974) дефинират организационната ангажираност като силата на идентификация на индивида с организацията, която се характеризира

с три основни аспекта: вяра в ценностите и целите на организацията, желание за инвестиране на усилия за благо на организацията и готовност да се поддържа членство в организацията.

Операционална дефиниция: В настоящото изследване се разглеждат два от аспектите на организационната ангажираност: афективна организационна ангажираност и продължаваща организационна ангажираност (Meyer & Allen, 1991).

Въпросникът за измерване на афективната организационна ангажираност разглежда емоционалната връзка на работника с организацията и нейните цели, както и неговото желание да бъде част от същата организация във времето. Променливата включва 11 елемента (2, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 22), като отговорите са измервани по скала на Ликерт, съставена от 7 нива, от 1 – напълно несъгласен (ниска ангажираност) до 7 – силно съгласен (висока ангажираност). Пример е: „Обичам да говоря за моята организация с хора извън нея“. Въпросникът е преведен от Freund (2000) и е изследван за вътрешна надеждност, $\alpha=0.70$.

Въпросникът за измерване на продължаващата организационна ангажираност разглежда дългосрочната ангажираност на работника към организацията. Тази променлива включва единадесет елемента, които се измерват според скалата на Meyer и Allen (1991). Отговорите варират по скала на Ликерт от 1 до 7, като 1 означава „несъгласен“ (ниска ангажираност към организацията) и 7 – „силно съгласен“ (висока ангажираност към организацията). Въпросникът е преведен и неговата надеждност е изследвана от Freund (2000) и е установена на $\alpha=0.68$. Пример е: „В момента оставането ми в организацията е въпрос както на съществена необходимост, така и на желание“. В настоящото изследване организационната ангажираност се разглежда като комбинация от двата въпросника. Това изследване установи надеждност $\alpha=0.75$.

4.2.3 Въпросник за мотивацията

Номинална дефиниция: Мотивацията е концепция, която описва способността на хората да ръководят, насочват, овладяват и упорстват в човешкото поведение. Мотивацията обяснява факторите, които укрепват това поведение, като ангажираност и отговорност. Изследвания показват, че хора с висока мотивация за работа проявяват по-голяма ангажираност към ролята си, влагат много усилия в работата си и съответно постигат положителни резултати (Tohidi & Jabbari, 2012).

Операционална дефиниция: Целта на въпросника е да изследва степента на мотивация сред учителите. Въпросникът е базиран на теорията на Врум и включва десет твърдения, които представляват трите основни измерения на теорията: (1) стойност – стремежът на участника или привличането му към определен резултат (три елемента, вътрешна надеждност 0.94), (2) средства – убеждението, че изпълнението ще доведе до желан резултат (четири елемента, вътрешна надеждност 0.86), и (3) очакване – субективната вероятност, че усилието ще доведе до специфичен резултат (три елемента, вътрешна надеждност 0.89). Участниците в изследването бяха помолени да класифицират своя отговор според скала на Ликерт, съставена от пет нива, където 1 = напълно не съм съгласен и 5 = напълно съгласен. В настоящото изследване вътрешната надеждност на елементите от въпросника беше установена на $\alpha=0.86$.

4.2.4 Въпросник за психическата устойчивост

Номинална дефиниция: Психическа устойчивост или психическа издръжливост са термини, които описват способността на позитивната психология да се справя със ситуации на стрес и криза и да се адаптира към житейските обстоятелства, породени от тези ситуации (Shemesh & Shemesh, 2010).

Операционална дефиниция: Въпросникът, разработен от Lucas et al. (2001), е създаден с цел да изследва степента на психическа устойчивост сред учениците според докладите на учителите. Въпросникът изследва моделите на справяне и използването на ресурси в стресови ситуации. Участниците в изследването бяха помолени да класифицират своя отговор според скала на Ликерт, състояща се от пет нива на отговор, като 1 = „напълно не съм съгласен“, а 5 = „напълно съгласен“. Пример за въпрос е: „Аз съм щедър към приятелите си“. Втрешната надеждност на елементите от въпросника беше $\alpha=0.71$.

4.2.5 Въпросник за демографски данни

Въпросникът включва самооценка от страна на учителите относно техните лични фонові променливи, които бяха класифицирани в подпроменливи. Променливите включваха: пол (мъж, жена), възраст (от 30 до 65 години), образование (бакалавър, магистър или друг сертификат); трудов стаж (от 1 година до над 30 години), семейно положение (неженен, женен, разведен, вдовец), икономическо състояние (три категории: не добро, добро, много добро) и тип училище (начално училище или средно училище).

4.3 Изследователска процедура

Настоящото изследване използва количествен метод на изследване, тъй като има необходимост от използване на въпросник с фиксирани отговори. Количественият метод е предпочитан при изследвания с фиксирани отговори. Избраният дизайн на количественото изследване е унивариантен между субекти, тъй като този дизайн се използва за сравняване на различни субекти и за установяване на връзка между изследваните променливи. Това е изследване, в което изследователите нямат контрол върху независимата променлива и следователно не могат да извършват манипулации. Количественото изследване започва с теория, поставя въпроси, произтичащи от нея, излага добре дефинирани хипотези за

възможните отговори на въпросите, събира информация, анализира и интерпретира я, съпоставя я с изследователските въпроси и хипотези и накрая изразява мнение за природата и приноса на резултатите за напредъка на научното знание и професионалната практика (Friedman, 2013).

Количественият изследователски подход се фокусира върху проверка на аргументите и хипотезите, възникнали в литературния преглед на настоящото изследване, и откриване на доказателства за изследвания феномен и неговите измерения чрез количествени инструменти. В този контекст количественият метод е изследователски метод, при който се поставя акцент върху измеримия и числов аспект на изследването. Едно от основните допускания на количествения метод е, че светът е обективен, или с други думи, възможно е да се извършат измервания без зависимост от изследвателя, който прави същото измерване. Освен това основната позиция на изследвателя е позитивистична и емпиристична, или с други думи, изследвателят работи на база числови данни, различни факти и доказателства, които могат да бъдат наблюдавани и събирани (Beut-Marom, Gordoni, & Zemach, 2009).

Настоящото изследване беше проведено на няколко етапа, като след определянето на целите, въпросите и хипотезите на изследването и след идентифицирането на изследователската група, изследвателят се обърна към директорите на училищата, за да получи тяхното съгласие за провеждане на изследването и разпространението на въпросниците. След като директорите дадоха своето съгласие, изследвателят се обърна към учителите, обясни им за изследването, неговите цели и процес, и ги помоли да попълнят въпросници по предложената тема. Разпространението на въпросниците се извърши в училищата по време на свободния час на учителите, като предварително беше координиран денят и времето за раздаването на въпросниците на всеки учител лично.

Етичните аспекти на това изследване бяха спазвани през целия изследователски процес, включително отношенията на изследователя с участниците. Етичните акценти бяха както следва:

1. Правото на участниците в изследването на поверителност и анонимност, както и тяхната свобода да участват доброволно, беше гарантирано. Участниците бяха информирани, че могат да прекратят участието си на всеки етап по свое желание. Освен това беше осигурено стриктно спазване на анонимността на данните на участниците и тяхното работно място.
2. Участниците бяха информирани за целите на изследването и за темите, по които трябва да се изкажат, като имаха възможността да не обсъждат теми, които според тях могат да ги засегнат. Нямахме натиск или принуда за отговор на определени въпроси.
3. Отношението към участниците беше с почтеност и уважение, с акцент върху пълната прозрачност на целите, провеждането и публикуването на изследването. Този постоянен преглед на етичните аспекти през цялото изследване беше базиран на принципите на уважение, благодат и справедливост, които съставляват необходимата основа за всяко изследване, свързано с хора (Marshall & Rossman, 2011).

4.4 Метод на статистическа обработка

Настоящото изследване беше базирано на количествения метод. Следователно бяха използвани различни статистически тестове за изследване на корелацията между изследваните променливи и за потвърждаване или отхвърляне на изследователските хипотези. Използван беше описателен анализ, който включваше индекси на централна тенденция и индекси на разсейване. Първо беше направено описание на личните фонове променливи на учителите (честота, проценти, средни стойности и стандартни отклонения). Освен това описателната статистика включваше описание на различните фонове и основни променливи:

удовлетвореност, мотивация, ангажираност и психическа устойчивост (средни стойности, стандартни отклонения и вътрешна надеждност).

За потвърждаване на изследователските хипотези бяха използвани средни стойности, стандартни отклонения и коефициент на корелация на Пийрсън за изследване на връзката между изследваните променливи: удовлетвореност в нейните различни измерения, организационна ангажираност, мотивация и психическа устойчивост. Освен това беше използван изследователски факторен анализ, за да се изследват елементите на въпросника и степента, до която въпросите от въпросника отговарят на тематиката му.

След като данните бяха събрани от всички участници, те бяха въведени в софтуера SPSS за кодиране.

5. РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Тази глава представя резултатите, получени от анализа на въпросниците. Резултатите бяха анализирани с помощта на софтуера SPSS, като на базата на тези анализи главата е разделена на две подглави. Първата подглава представя описателната статистика на средните стойности на основните изследователски променливи и анализа на различните елементи на въпросниците, с цел да се докаже, че елементите на въпросника изследват един и същ съдържателен свят. Втората подглава представя статистическия анализ на основните изследователски хипотези, като се изследват различните корелации между изследователските променливи (удовлетвореност, организационна ангажираност, мотивация и психическа устойчивост) чрез изчисляване на коефициентите на Пийрсън за изследване на връзките между различните променливи.

5.1 **Дескриптивна статистика**

Тази част представя всички средни стойности на различните изследователски променливи. Следната таблица представя данните.

Таблица №1: Средни стойности и стандартни отклонения на изследователските променливи

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение
Организационна ангажираност	3.72	0.191
Удовлетвореност	3.85	0.121
Мотивация	3.49	0.156
Психическа устойчивост	3.31	0.100
Афективна ангажираност	3.72	0.220
Продължаваща ангажираност	3.73	0.166

Според данните от горната таблица, може да се види, че средната стойност на променливата за организационната ангажираност сред учителите е $M=3.72$, а стандартното отклонение е $SD=0.191$. Средната стойност на променливата за удовлетвореност сред учителите е $M=3.85$, а стандартното отклонение е 0.121 . Средната стойност на променливата за мотивация сред учителите е $M=3.49$, а стандартното отклонение е 0.156 . Средната стойност на променливата за психическа устойчивост е $M=3.31$, а стандартното отклонение е 0.100 .

Според тези резултати се вижда, че средната стойност на удовлетвореността е най-висока сред учителите, което показва висока степен на удовлетвореност в тяхната работна среда. Най-ниската средна стойност, според техния доклад, е психическата устойчивост сред учениците, което показва, че учениците не са достатъчно психически устойчиви.

5.2 Разглеждане на изследователските хипотези

Основната цел на изследването беше да се изследва връзката между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите спрямо възпитаването и насърчаването на психическата устойчивост на учениците в началните и средните училища в арабското общество в Израел. Изследването разглежда следните три основни хипотези:

1. Ще бъде установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Колкото повече учителите са ангажирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.
2. Ще бъде установена връзка между степента на мотивация на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.
3. Ще бъде установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD в училището. Колкото повече учителите са удовлетворени от своята работа, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците с ADHD.

5.2.1 Хипотеза 1

Изследователската хипотеза предполагаше, че ще бъде установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Тази хипотеза беше изследвана чрез корелационен анализ с използване на коефициента на корелация на Пийрсън. Следната таблица представя резултатите.

Таблица № 2: Средни стойности и стандартни отклонения за организационна ангажираност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение	r Стойност
Организационна ангажираност	3.72	0.191	0.361*
Психическа устойчивост	3.31	0.100	

* $p < 0.05$

Резултатите, представени в горната таблица, показват, че съществува значима положителна връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD ($r=0.361$, $p < 0.05$). С други думи, колкото повече учителите са ангажирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Следователно, изследователската хипотеза беше напълно потвърдена.

За по-задълбочено обсъждане на резултатите от тази хипотеза е необходимо да се изследват връзките между организационната ангажираност в нейните два аспекта – афективна

организационна ангажираност и продължаваща организационна ангажираност – и психическата устойчивост сред учениците. От първата хипотеза бяха извлечени следните подхипотези.

Подхипотеза 1

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на афективната организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Тази хипотеза беше изследвана чрез корелационен анализ с използване на коефициента на корелация на Пийърсън. Резултатите са представени в следната таблица.

Таблица № 3: Средни стойности и стандартни отклонения за афективна организационна ангажираност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение	r Стойност
Афективна ангажираност	3.72	.0220	0.323*
Психическа устойчивост	3.31	0.100	

* $p < 0.05$

Резултатите, представени в горната таблица, показват, че съществува значима положителна връзка между степента на афективната организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD ($r=0.323$, $p<0.05$). С други думи, колкото повече учителите са емоционално ангажирани към училището, толкова повече те ще

действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Следователно, подхипотезата беше напълно потвърдена.

Подхипотеза 2

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на продължаващата организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Тази хипотеза беше изследвана чрез корелационен анализ с използване на коефициента на корелация на Пийърсън. Следната таблица представя резултатите.

Таблица № 4: Средни стойности и стандартни отклонения за организационната ангажираност и психическата устойчивост и стойността на корелационния коефициент между тях

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение	r Стойност
Продължаваща ангажираност	3.73	.0166	0.345*
Психическа устойчивост	3.31	0.100	

* $p < 0.05$

Резултатите, представени в горната таблица, показват, че съществува значима положителна връзка между степента на продължаващата организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD ($r=0.345$, $p<0.05$). С други думи, колкото повече учителите са ангажирани да продължат да работят в училището, толкова повече те ще действат за развитието на психическата

устойчивост сред учениците. Така изследователската хипотеза беше напълно потвърдена.

5.2.2 Хипотеза 2

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Тази хипотеза беше изследвана чрез корелационен анализ с използване на коефициента на корелация на Пийрсън. Резултатите са представени в следната таблица.

Таблица № 5: Средни стойности и стандартни отклонения за мотивацията и психическата устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение	r Стойност
Мотивация	.349	.0156	0.275*
Психическа устойчивост	3.31	0.100	

* $p < 0.05$

Резултатите, представени в горната таблица, показват, че съществува значима положителна връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD ($r=0.275$, $p < 0.05$). С други думи, колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Следователно, изследователската хипотеза беше напълно потвърдена.

5.2.3 Хипотеза 3

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Тази хипотеза беше изследвана чрез корелационен анализ с използване на коефициента на корелация на Пийрсън. Следната таблица представя резултатите.

Таблица №6: Средни стойности и стандартни отклонения за удовлетвореност и психическа устойчивост и стойност на корелационния коефициент между тях

Променлива	Средна стойност	Стандартно отклонение	r Стойност
Удовлетвореност	.385	.0121	0.402*
Психическа устойчивост	3.31	0.100	

* $p < 0.05$

Резултатите, представени в горната таблица, показват, че съществува значима положителна връзка между удовлетвореността на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD ($r=0.402$, $p < 0.05$). С други думи, колкото повече учителите са удовлетворени от своята работа, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Следователно, изследователската хипотеза беше напълно потвърдена.

5.3 Обобщение на резултатите от изследването

Резултатите от настоящото изследване показаха, че:

1. Беше установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.
2. Беше установена връзка между степента на афективна организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са емоционално ангажирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.
3. Беше установена връзка между степента на продължаваща организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани да продължат да работят в училището, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.
4. Беше установена връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.
5. Беше установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са удовлетворени от своята работа, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

6. Обсъждане и заключения

6.1 Дискусия

Настоящото изследване разглеждаше връзката между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите и насърчаването и развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD в началните и средните училища в арабското общество в Израел. Основната цел на изследването беше да се изследва връзката между мотивацията, удовлетвореността и организационната ангажираност на учителите и култивирането и насърчаването на психическата устойчивост на учениците с ADHD в началните и средните училища в арабското общество в Израел.

Резултатите от изследването показаха, че е установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Беше установена връзка между степента на афективна организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са емоционално ангажирани към училището, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Беше установена връзка между степента на продължаваща организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани да продължат да работят в училището, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Беше установена връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Беше установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са

удовлетворени от своята работа, толкова повече те ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

Основният извод от изследването показва, че учителите, които се чувстват ангажирани към училището, удовлетворени от работното място и мотивирани в работата си, могат да повлияят положително на култивирането на психическата устойчивост на учениците с ADHD, което също така влияе на допълнителни аспекти сред тези ученици.

Обсъждането на резултатите показва необходимостта от разглеждане на всяка от различните изследователски хипотези поотделно, като се установяват резултатите от тези хипотези и се подкрепят с резултати от различни изследвания.

Обсъждане на резултати на първа хипотеза

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите и тяхното убеждение в психическото развитие на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

Резултатите показаха, че е установена връзка между степента на организационна ангажираност на учителите (афективна и продължаваща) и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани (афективна ангажираност към организацията и продължаваща ангажираност към работата), толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

Обсъждането на резултатите от тази хипотеза налага задълбочено разглеждане на откритията от други изследвания, които подкрепят първата хипотеза. Определението за понятието

„организационна ангажираност“ посочва ангажираността на служителя към неговата работна организация, която му предоставя множество предимства и съществена ефективност. Ангажираността на учителя към училището, както се вижда от резултатите от тази хипотеза, е афективна ангажираност, тъй като тези са ученици с ADHD, и това се изразява в способността и ангажираността на учителя към тези ученици и към тяхното насърчаване и развитие. Това оказва влияние върху различни способности на учениците, и по-специално върху тяхната психическа устойчивост.

Това откритие съответства на други изследвания, които разглеждат концепцията за организационна ангажираност като цяло и по-специално афективната ангажираност. По отношение на организационната ангажираност като концепция, както е отбелязано в резултатите от хипотезата, това е съществен компонент от личността на учителя и компонент, чрез който учителят се идентифицира с училището и е ангажиран с него. Тази ангажираност е определена от различни изследователи като относителната сила на идентификацията на индивида с организацията и неговото участие в нея, особено силното убеждение на индивида в организацията, което му позволява да приеме целите на организацията и да продължи в нейната рамка (Bishop & Scott, 2000; Porter et al., 1974). Така ангажираността на учителя към работата или училищната организация е афективна ангажираност, предвид работата на учителя с ученици с ADHD. Както отбелязват Allen и Meyer (1990), афективната ангажираност се изразява в това, че служителят „иска“ да остане в организацията, което е свързано с психическото състояние, което описва отношението на служителите към организацията и има отражение върху решението да продължи или да прекрати работата си в нея. Допълнителна подкрепа се открива в работата на Avidan и Savov (2020), които отбелязват, че организационната ангажираност описва психологическо състояние, което характеризира взаимоотношенията на служителите с организацията и отношението му към нея. Организационната ангажираност изразява емоционалната връзка и идентификацията на индивида с организацията, както и неговите когнитивни

съображения относно продължаването на работата му или напускането на организацията.

Следователно, афективната ангажираност към учениците с ADHD е едно от основните направления на учителя, тъй като тези ученици изискват надзор, контрол и човешко отношение. Barkley (2011) отбелязва, че един от най-известните характеристики на тези, които страдат от симптомите на разстройството, е трудността при регулирането на поведението и емоциите. Тази трудност създава два противоположни поведенчески модела, които се изразяват в междуличностните отношения – пасивно и избягващо поведение или импулсивно и инвазивно поведение, в зависимост от естеството на симптомите на разстройството.

Допълнителна подкрепа за резултата произлиза от твърденията на Payton et al. (2008), които отбелязват, че ангажираността на учителите към техните ученици се измерва чрез топлината, която те проявяват, и личното отношение към тях. Те са търпеливи и разбирателни, насърчават учениците си и ги похвалят при всяка възможност. Те слушат учениците и им дават възможности за изява и инициативност. Оказа се, че помощта на учителя към учениците намалява поведенческите проблеми, подобрява позитивното приспособяване и подобрява учебните постижения. Освен това, това подобрява отношението на учениците към себе си и към училището.

В заключение, важно е да се подчертае значението на ангажираността на учителя към неговите ученици за развитието на тяхната психическа устойчивост и благосъстояние в училище, особено при ученици с ADHD. Shoyer и Gur-Yaish (2014) отбелязват, че един от важните предиктори за безопасни отношения с важни възрастни е чувствителното поведение на възрастния, афективната ангажираност на учителя, който е определен като осведомен за академичните и емоционални нужди на учениците. Следователно, чувствителният учител е този, който постоянно предоставя комфорт, спокойствие и насърчение. Учителят е наясно с емоционалните

проблеми и тревоги, които могат да възникнат при учениците, и обръща внимание на неразбирането или трудностите в обучението. Когато учителят е чувствителен, се вижда, че учениците се чувстват комфортно да търсят неговата подкрепа и напътствия, участват свободно в урока и не се страхуват от грешки или неправилни отговори в процеса на учене.

Обсъждане на резултати на втора хипотеза

Изследователската хипотеза твърдеше, че ще бъде установена връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Резултатите показаха, че действително е установена връзка между степента на мотивация на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са мотивирани, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

Обсъждането на резултатите от тази хипотеза в контекста на други изследвания, споменати в теоретичната литература, показва необходимостта от задълбочено разглеждане на различните контексти и значение на понятието „мотивация“, неговите различни проявления и въздействието му върху психическата устойчивост на учениците с ADHD. Мотивацията сред учителите се счита за важен компонент в тяхната работа, както беше посочено в хипотезата – че мотивираните учители могат да помогнат на учениците с ADHD, особено при развитието на тяхната психическа устойчивост. Понятието мотивация адресира способността на учителя да предизвика промяна в поведението, способността на учителя да постигне определена цел, както е отбелязано от Tohidí и Jabbarí (2012), които посочват, че понятието мотивация изразява набор от способности и сили за постигане на определени цели чрез високи

нива на представяне, които позволяват на хората да се справят с различни предизвикателства и да предизвикат промяна.

В това изследване беше установено високо ниво на мотивация сред учителите да помогнат на учениците с ADHD, изразено ясно чрез усилията за развитие на психическата устойчивост на тези ученици. Следователно учителите показват вътрешен интерес и фокус към постигането на определена цел, която са си поставили: развитието на устойчивост сред тези ученици. Това откритие съвпада с резултатите на други изследователи. Така например, Williams и Burden (1997) подчертават, че хората, които проявяват мотивация, са любопитни, интересуват се от работата си и се стремят към постижения. Febriana (2017) отбелязва, че учителите трябва да насърчават мотивацията сред учениците чрез подкрепа и удовлетворяване на всички ресурси и нужди, необходими за техния успех.

В заключение, резултатите от тази хипотеза подчертават значимостта на ролята на учителя и неговото влияние върху живота на учениците, особено във връзка с развитието на психическата им устойчивост. Това също беше потвърдено в различни изследвания, които показват, че взаимодействията между учителите и учениците допринасят за качеството на учебната среда в класната стая, мотивацията, самочувствието и устойчивостта на учениците (Cipriano, Barnes, Kolev, Rivers, & Brackett, 2018). Системата от взаимоотношения между учителите и учениците в училищната среда представлява надеждна система от взаимоотношения, която предоставя напътствия, подкрепа и насърчение. Чрез изследване на естеството на тези взаимоотношения и как те могат да бъдат изградени с учениците, учителите могат да придобият способността да влияят положително върху живота на младите хора и да допринесат за техния бъдещ успех (O'Shea, 2014). Akin и Radford (2018) отбелязват в своето изследване, което разглежда мотивацията на учителите към развитието на психическата устойчивост и самочувствието на учениците, че преподавателите и учебната среда

са от съществено значение за култивирането на психическата устойчивост и самочувствието на учениците.

Обсъждане на резултати на трета хипотеза

Третата изследователска хипотеза поддържаше, че ще бъде установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са удовлетворени от работата си, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците. Резултатите показаха, че действително е установена връзка между степента на удовлетвореност на учителите и тяхното убеждение в развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са удовлетворени от работата си, толкова повече ще действат за развитието на психическата устойчивост сред учениците.

В контекста на удовлетвореността на учителите и нейното въздействие върху психическата устойчивост на учениците, както се вижда от резултатите на изследването, Министерството на образованието (2018) показва, че когато учителите в училището са удовлетворени от своята роля, това може да повлияе положително върху поведението на училището както спрямо заобикалящата общност (директор, ученици, родители), така и спрямо онези, които посещават училището, включително върху постиженията и благосъстоянието на учениците. Удовлетвореността на учителите влияе на тяхната мотивация на работното място, както и на организационния им ангажимент към училището. Подобно на това, Bashara и Bashara (2007) отбелязват, че удовлетвореността на учителите от тяхната работа е свързана с различни аспекти, като например тяхното отношение към учениците и насърчаването на тяхната психическа устойчивост. По същество, работата служи като инструмент за доказване на личния успех и предоставя възможности за емоционално и интелектуално ангажиране. Повечето изследвания показват, че въпреки напреженията и стреса, които учителите изпитват, те продължават да демонстрират удовлетвореност и да

функционират ефективно и добре, когато са удовлетворени от работата си. Освен това учителите с високо ниво на удовлетвореност от работата са учители, които имат по-голяма нужда от взаимодействие с учениците.

Резултатите от тази хипотеза показаха връзката между удовлетвореността на учителите и култивирането на психическата устойчивост на учениците. Това се отразява значително в различни изследвания, които подчертават, че удовлетвореността на учителя от работата му е съществен компонент и включва различните емоционални аспекти на учителя, така че емоционалният опит на учителя в работата може да повлияе на отношенията с учениците, както се отбелязва в изследването на Guo, Liu, Zhao и Wang (2019), които доказват, че подкрепата на учителите подобрява благосъстоянието на подрастващите и насърчава тяхната психическа устойчивост. Освен това беше установено, че негативните емоции медирират връзката между подкрепата на учителите и психичното здраве на подрастващите. Установено е също, че подкрепата на учителите подобрява психичното благополучие чрез намаляване на негативните емоции и съответно повишаване на устойчивостта на учениците.

По същия начин, изследването на Khawaja, Ibrahim и Schweitzer (2017) показва, че насърчаването на психическото благосъстояние е върховна и важна цел, която влияе на различни аспекти от живота на подрастващите и децата, а напредъкът на психическото благополучие се влияе от различни променливи, като психическа устойчивост, депресия, тревожност и социална подкрепа. Според тези резултати може да се заключи, че психическото благополучие на учениците се влияе от различни фактори, особено от отношенията им с учителите и взаимодействията им с други възрастни, като членове на семейството (Ferguson, Kasser & Jahng, 2011).

6.2 Заключение

Според резултатите от настоящото изследване могат да бъдат направени следните изводи:

1. **Организационната ангажираност на учителите** влияе върху развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са ангажирани с училището, толкова повече проявяват загриженост и отговорност към развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD.
2. **Удовлетвореността на учителите** се счита за значителен фактор, който влияе върху развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са удовлетворени от училището и условията на работата си, толкова повече проявяват загриженост и отговорност за развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD.
3. **Мотивацията на учителите** влияе върху развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Колкото повече учителите са мотивирани в училището, толкова повече проявяват загриженост и отговорност за развитието и усъвършенстването на психическата устойчивост на учениците с ADHD.
4. **Комуникацията и взаимодействието между учителя и ученика** допринасят за развитието на тясна система от взаимоотношения между тях, включително емоционалния аспект, който се засилва положително и кара учениците да се чувстват комфортно и най-вече да се чувстват ценени от учителите.
5. **Система от взаимоотношения**, основана на признание, доверие, комфорт, отговорност и уважение, както и система от загриженост и човешко отношение към учениците, ще

улесни култивирането на тяхната психическа устойчивост и ще доведе до по-положително благосъстояние.

- 6. Организационната ангажираност, мотивацията и удовлетвореността** на учителите влияят и допринасят за развитието на психическата устойчивост на учениците както по отношение на личностните им качества, така и по отношение на подобряването на академичните, поведенческите, социалните и емоционалните аспекти и укрепването на самооценката на учениците.

6.3 Препоръки

Основната констатация подчертава важността на ключови променливи в личността на учителя, като организационна ангажираност, мотивация и удовлетвореност, за да се допринесе за развитието на психическата устойчивост на учениците с ADHD. Въз основа на тази основна констатация, следващият списък представя приложни препоръки от настоящото изследване:

- 1. Препоръчва се развиване на психическата устойчивост сред учениците.** Препоръчително е да се създадат различни програми в рамките и извън училището, които да поставят акцент върху развитието на психическите аспекти на учениците.
- 2. Препоръчва се създаването на индивидуализирани структурирани интервенционни програми** за всеки ученик, които да се прилагат в уроците, особено при ученици с ADHD. Необходимо е използването на активности според персонализирани програми, предписани от Министерството на образованието.
- 3. Препоръчва се интегриране на външни фактори** в процеса на култивиране на психическата устойчивост на учениците с ADHD, като например лични разговори, подкрепа и насърчаване, като се включат родителите и парамедицинския персонал в програмите за развиване на психическата устойчивост.

4. **Организационната ангажираност, мотивацията и удовлетвореността са важни променливи** за култивиране на психическата устойчивост на учениците. Затова се препоръчва тези компоненти да бъдат насърчавани сред учителите, за да се запази ефективността на тяхната работа и добрите им резултати. Необходимо е да се насърчават учителите, да се подкрепят и да им се предоставят възможности за кариерно развитие, така че да могат да допринасят повече за училищната система.

6.4 Ограничения и препоръки за бъдещи изследвания

В настоящото изследване бяха установени някои ограничения, които произлизат основно от удобството при идентификацията на изследователската извадка. Отне сравнително дълго време да се достигне до участниците в изследването и да се получи тяхното съгласие. Не всички учители бяха предварително съгласни да участват. Някои учители се колебаеха, докато вземат решение, а други смятаха, че участието им не би имало стойност и няма да добави нещо значимо към тяхната работа. Въпреки разясненията относно целите на изследването и гаранцията за анонимност, процесът на събиране на данни и попълване на въпросниците се оказа труден.

Друго ограничение касае размера на извадката, която беше сравнително малка. Общо 150 учители от пет начални и средни училища участваха в изследването, така че тази извадка не представлява основа за генерализация на други проби от същото население. С други думи, мненията и отговорите на учителите, участвали в това изследване, не отразяват мненията на други арабски учители в различни райони или на еврейските учители в израелското общество.

В бъдещи изследвания е необходимо да се включи по-широка извадка, която да обхваща учители от различни региони в страната, както и от различни социални сектори – араби (мюсюлмани,

християни и друзи) и евреи. Освен това, трябва да се включат и учители от гимназиите в арабското общество, за да бъде изследването по-представително и по-надеждно.

Допълнително, използваният в настоящото изследване инструмент предостави значими резултати; въпреки това в бъдещи изследвания може да се добави и друг инструмент, като провеждане на интервюта, за да се изследват възприятията на учителите относно влиянието на тези променливи върху психическата устойчивост. Освен това, може да се изследват и допълнителни променливи сред учителите, които влияят на развиването на психическата устойчивост както на нормални ученици, така и на ученици с други увреждания.

6.5. Приноси на дисертационния труд

1. Проучването допринесе за разбирането как учителите могат да помогнат на ученици с ADHD, особено за насърчаване на тяхната умствена устойчивост. Удовлетвореността на учителите, тяхната организационна ангажираност, емоционална подкрепа, търпение и разбиране може да помогне много за успеха на училището, успеха на учениците и особено на учениците с ADHD. Тази емоционална подкрепа е важна за ученици с ADHD, които често имат затруднения със социалните взаимодействия и саморегулирането. Способността на учителя да разпознава и отговаря на емоционалните нужди на тези ученици може да засили тяхната устойчивост.

2. Насърчаването и положителното подсилване от страна на учителите може да подобри чувството за самоефективност и устойчивост за ученици с ADHD. Те са също модели за подражание

на своите ученици. Когато учителите показват устойчивост, адаптивност и умения за решаване на проблеми пред предизвикателствата, учениците, особено тези с ADHD, са склонни да приемат подобни подходи.

3. Среда в класната стая: Личността на учителя до голяма степен оформя динамиката в класната стая. Учител, който създава положителна, приобщаваща и подредена среда, допринася учениците да се чувстват сигурни и ценени. За учениците с ADHD добре организираната класна стая може да намали безпокойството и безпокойството и да им помогне да се концентрират и да участват в ученето.

4. Проучването допринесе за разбирането, че сътрудничеството с родители и експерти е необходимо за напредъка на учениците с ADHD. Ангажирани учители, които активно общуват с родители и специалисти по специално образование, насърчават холистична система за подкрепа за ученици с ADHD. Това сътрудничество помага да се гарантира, че интервенциите и стратегиите са съвместими, като по този начин поддържа устойчивостта и успеха в учебната среда.

ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Ali Nabeel (2022). The relationship between attention deficit hyperactivity disorder and test anxiety among adolescents in middle schools in arab society in Israel, e-Journal на ВСУ „Черноризец Храбър“, Секция „Психология и социални дейности“ бр. 18, 2022. ISSN 1313-7514.

2. Ali Nabeel (2022). The influence of teachers' attachment and support on the development of students' mental resilience, e-Journal на

ВСУ „Черноризец Храбър“, Секция „Психология и социални дейности” бр. 18, 2022. ISSN 1313-7514.

3. Ali Nabeel (2022).. The relationship between teacher-student relations and the advancement of emotional wellbeing and mental resilience among students in arab society in Israel, e-Journal на ВСУ „Черноризец Храбър“, Секция „Психология и социални дейности” бр. 18, 2022. ISSN 1313-7514.