



**ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ” – БЛАГОЕВГРАД  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ”**

## **А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

на дисертация за придобиване на образователна и  
научна степен  
„Доктор“

Област на Висшето образование 3. Социални,  
стопански  
и правни науки. Професионално направление: 3.2  
Психология.  
Научна специалност: Педагогическа и възрастова  
психология.  
на тема:

### **Асертивност и темпераментова харак- теристика ергичност на учители**

Докторант: Андреас Апостолос Зисис  
Научен ръководител: доц. д-р Мария Мутафова

Благоевград 2026 г.

Дисертацията съдържа увод, три глави, изводи и препоръки за практиката, приноси, литература и приложение.

Обемът на дисертацията е 131 страници. Онагледена е с 20 таблици и 3 фигури. Литературата съдържа 125 източника на латиница.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 15.05.2026 г. От 12:30 часа в зала 210А, на ЮЗУ „Неофит Рилски“ – гр. Благоевград, на открито заседание на Научното жури.

## Introduction

В контекста на съвременното образование ролята на учителя надхвърля границите на традиционното преподаване, като обхваща функции като възпитател, лидер, фасилитатор, организатор, изследовател, реформатор и дори доверено лице. Образованието, като социален процес, изисква децата не само да усвояват теоретични знания и технически умения, но и да развиват междуличностна осъзнатост и самопознание (Gouvras, Kyridis & Mavrikaki, 2001). Централно място в тази еволюираща роля заема комплексната идентичност на учителя – формирана от академична подготовка, професионална компетентност и балансирано психо-емоционално и социално присъствие

Освен това, ергичността – като измерение на темперамента – играе съществена роля в проявата на увереност, постоянство и енергична ангажираност на учителя към неговите ученици и към по-широката образователна среда. Ергичните и социално ергичните характеристики представляват темпераментни черти, които значително влияят върху поведението на учителя в учебния процес (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011). Ергичната нагласа на учителя подпомага устойчивостта, проактивното поведение и

способността за продължително взаимодействие с различни групи ученици. Поради това съвременната подготовка на педагогическите кадри следва да обхваща четири основни направления: общообразователна подготовка, професионално обучение, педагогическа психология и педагогика в мултикултурна среда (Troulis, 1996). Тези направления в своята цялост изграждат професионална идентичност, която е многопластова, адаптивна и социално ангажирана.

## **ГЛАВА 1: Теоретични възгледи**

### **1.1 Основни принципи и цели на образованието**

Образованието, като основен стълб на демократичните общества, трябва да насърчава основни ценности като демокрация, човешки права, мир и свобода. То следва да подпомага цялостното развитие на личността на учащия и да съдейства за ефективната му социална интеграция чрез формиране на споделени ценности и развитие на когнитивни, емоционални и психомоторни компетентности (Bandura, 1997).

### **1.1.1 Осигуряване на общо образование**

Общото образование служи като основа за цялостното развитие на личността, като постига баланс между социално-емоционалното израстване и технологичната и академичната грамотност. То трябва да осигурява интелектуално, морално, емоционално, естетическо и физическо развитие на учениците (Blank & de las Alas, 2009; Athanasoula-Reppa, 1998). В този контекст общото образование следва да:

- насърчава развитието на индивидуалните интереси и способности,
- осигурява достъп до разнообразни източници на информация,
- стимулира критичния анализ на социалната и фактическата действителност,
- развива изразни, интелектуални и социално-комуникативни умения,
- подпомага съвместното учене и чувството за социална отговорност.

### **1.1.2 Развитие на уменията и интересите на учениците**

Съвременното образование трябва да отчита разнообразието от таланти и способности на

учениците и да ги подготвя за свят, изпълнен с непрекъснато променящи се възможности и предизвикателства. То следва да насърчава активни, ориентирани към ученика учебни процеси, при които знанието се изгражда съвместно и творчески (Blank & de las Alas, 2009).

Според Botsas (2007), училището трябва да поставя акцент върху това да научи учениците как да учат, като по този начин се развиват автономност и рефлексивно мислене. В същия дух Butler (2007) подчертава, че учениците трябва да се научат и как да прилагат знанията си – като ги използват по прагматичен начин в личния и професионалния си път. Така образованието ще подпомогне и намаляването на социалната изолация и безработицата чрез изграждане на практически умения и увереност в собствените възможности.

### **1.1.3 Насърчаване на равнопоставеността и приобщаването в образованието**

Демократичната и приобщаваща образователна система гарантира равенство чрез отчитане на разнообразните потребности на всички учащи, включително на тези с увреждания, с обучителни затруднения или с неблагоприятен социално-икономически произход (Catts & Kamhi, 2004).

Равните възможности означават по-скоро

осигуряване на справедлива подкрепа според индивидуалните особености и обстоятелства на всеки ученик (Chatzichristou, 2004; Catts & Kamhi, 2004). Такъв подход подпомага социалната интеграция, предотвратява изключването и създава условия за участие на всички деца в образователния процес.

#### **1.1.4 Ролята на образованието за подкрепа на културната и езиковата идентичност**

В условията на все по-свързан и глобализиран свят културното многообразие се превръща в отличителна характеристика на съвременните общества (Bogler & Somech, 2004). Образованието следва да насърчава межкултурното разбирателство, като подготвя учениците да общуват и да си сътрудничат в плуралистичен контекст. В същото време то трябва да съдейства за съхраняване на културната идентичност и за утвърждаване на уважението към различните традиции и ценности (Garet et al., 2001; Bogler & Somech, 2004).

Соорег (1993) подчертава значението на езика и културното познание за развитието на емпатия, взаимно уважение и ефективно групово сътрудничество.

Учителите играят ключова роля в този процес – те следва да развиват тези компетентности не само

чрез съдържанието на учебния предмет, но и чрез своето поведение, като отворени към различията, проявяват уважение и в същото време изграждат приобщаваща култура в класната стая (Cole, 2002; Bogler & Somech, 2004).

### **1.1.5 Насърчаване на общностната осъзнатост**

Устойчивото развитие изисква образователен подход, който формира чувство за отговорност към заобикалящата среда и насочва ценностните системи към общностно съзнание (Henson, 2001). Училището трябва да подготвя учениците да използват природните ресурси разумно и да оценяват критично социално-екологичните последици от човешката дейност.

Образованието в тази област трябва да надхвърля простото предаване на информация. То следва да изгражда грамотност и да насърчава модели на поведение в заобикалящата среда, които подкрепят устойчивото развитие. Този процес предполага активни и ангажирани педагогически подходи, които отговарят както на глобалните предизвикателства, така и на заобикалящата реалност (Henson, 2001).

### **1.1.6 Интегриране на информационните и комуникационните технологии**

Съвременните информационни и комуникационни технологии представляват мощен инструмент за насърчаване на индивидуализираното обучение, за улесняване на достъпа до знания и за подпомагане процеса на учене през целия живот. Въпреки това тяхното педагогическо прилагане трябва да бъде целенасочено и ръководено от хуманистични принципи (Day, 2005; Henson, 2001).

Ellett (1993) подчертава необходимостта от подходяща инфраструктура, обучение на преподавателите и разработване на съпътстващи дигитални учебни материали, за да бъде интеграцията на технологиите в образователния процес ефективна (Day, 2005; Henson, 2001; Ellett, 1993).

### **1.1.7 Физическо, психическо и социално развитие на личността**

В епоха, характеризираща се с непрекъснати технологични, културни, екологични и социални промени, цялостното развитие на личността е по-важно от всякога. Физическото здраве, психическата устойчивост и социалната компетентност представляват основата на способността на индивида да участва пълноценно в обществения живот и да

допринася за неговото благополучие. Тези три измерения не съществуват изолирано, а са взаимосвързани и динамично оформяни чрез социалното взаимодействие и личния опит.

Пътят към самоосъзнаване, благополучие и социална отговорност започва още в ранните етапи на развитието, като образователната среда играе решаваща роля в неговото насочване. Особено в периоди на бързи промени влиянието на социалната среда върху изграждането на личността и формирането на идентичността придобива все по-голямо значение (Garet et al., 2001; Elliott & Place, 1998).

### **1.1.8 Съвременната роля на учителя в контекста на модерното образование**

Съвременните изследвания определят ефективния учител като професионалист, способен да изгражда положителен емоционален климат в класната стая, като демонстрира подготовка, организационни умения и яснота в преподаването. Според Moore (2008) такива учители се отличават с ентузиазъм и искрена отдаденост на процеса на учене и напредъка на своите ученици. Те активно ангажират учащите чрез мотивация, въпроси, насочващи към размисъл, и участие в дискусии.

В областта на оценяването и регулирането на учебния процес ефективните учители прилагат справедливи практики на оценяване, установяват прозрачни правила и насърчават вътрешната мотивация. От емоционална гледна точка тяхната професионална философия се ръководи от непрекъснат стремеж към самоусъвършенстване и рефлексия върху собствената педагогическа практика (Cave & Mulloy, 2010; Moore, 2008).

## **1.2. Влияния върху поведението на учителя и педагогическата практика**

### **1.2.1 Социалното взаимодействие в класната стая**

Поради естеството на своята роля учителят се отличава социално от групата ученици в класната стая. Въпреки това тази социална дистанция не бива да бъде прекомерна, ако целта е ефективно взаимодействие с учениците. Учители, които подчертават тази дистанция – чрез езика си, външния си вид или поведение, възприемано като високомерно или отчуждено – рискуват своя педагогически авторитет. Подобно отношение може да създаде впечатление за критичност или превъзходство, което от своя страна провокира съпротива, враждебност или дори опити за ответна реакция от страна на учениците (Hoffman, 2002).

От друга страна, учители, които се стремят да бъдат прекалено фамилиарни или се опитват да спечелят одобрението на учениците, като подражават на техния език и поведение, също застрашават професионалната си идентичност. Учениците обикновено бързо разпознават подобно поведение като неавтентично и рядко проявяват уважение към учител, който се опитва да се държи „като един от тях“ (Fullan, 2002).

Учениците очакват техният учител да притежава собствена индивидуалност и авторитет. Когато педагогът не демонстрира ясно и автентично присъствие, това често води до недоверие и дори до липса на уважение (Matsagouras, 1999; 2002; 2003).

Оптималната позиция на учителя е тази на балансирана емпатия – способността да разбира и приема как мислят и чувстват учениците, без да губи своята професионална и социална идентичност. Такъв тип взаимодействие изгражда взаимно уважение и конструктивни отношения, които са от съществено значение за ефективното преподаване и управлението на класа.

### **1.2.2 Професионализъм и ефективност на учителя в съвременната образователна среда**

В контекста на съвременното образование ролята на учителя се разширява далеч отвъд

традиционните граници на предаването на знания. Тя вече включва широк спектър от педагогически, социални и организационни отговорности. Съвременният учител трябва едновременно да съчетава функциите на възпитател, лидер, организатор, фасилитатор, изследовател, съветник и реформатор.

Според Gouvras, Kyridis и Mavrikaki (2001), образованието представлява преди всичко социален процес, чрез който учащите се опознават себе си, развиват междуличностни умения и придобиват както теоретични знания, така и практически компетентности.

Ефективността на съвременния учител се проявява чрез дълбочината на неговата теоретична подготовка, равнището на професионална експертиза и качеството на психо-емоционалните и социалните му умения. Troulis (1996) определя четири основни измерения, които лежат в основата на подготовката на учителите днес: общообразователна подготовка, професионална специализация, образователна психология и межкултурно образование. В рамките на тази структура учителят поема множество взаимосвързани професионални идентичности – социален работник, учен, държавен служител и посредник между младите хора и обществото (Troulis, 1996).

### **1.2.3 Емоционална сигурност и зрелост на учителя**

Емоционалната стабилност и зрелостта на учителя са основополагащи за ефективното преподаване и за изграждането на сигурна и подкрепяща среда в класната стая. Учителят не само предава знания, но и служи като модел за емоционална регулация, емпатия и междуличностно уважение (Rogers, 1983).

Стабилният емоционален профил на педагога му позволява да реагира спокойно в стресови ситуации, да управлява конфликтите конструктивно и да запази педагогическата си обективност дори в предизвикателни обстоятелства (Marzano, 2003). Емоционално зрелият учител може да поддържа баланс между личните си преживявания и професионалните си задължения, като демонстрира самообладание и осъзнатост по отношение на собствените си реакции.

Такъв подход не само укрепва доверието на учениците, но и насърчава позитивен модел на общуване в учебната среда. Учителят, който умее да съчетава емоционална топлина с последователност и справедливост, допринася за създаването на психологически безопасна атмосфера, в която учениците се чувстват уважавани и мотивирани да се развиват (Marzano, 2003; Rogers, 1983).

#### **1.2.4 Отношение на учителя и професионална адаптивност**

Ежедневните изисквания на преподавателската професия често подтикват учителите към по-консервативни подходи – не вследствие на загуба на идеализъм, а като прагматичен отговор на несъвършените работни условия. Учителите често се сблъскват с препълнени класни стаи, недостатъчна материална база, твърди учебни програми или ученици с комплексни поведенчески и емоционални затруднения. Допълнително предизвикателство представлява необходимостта да работят заедно с колеги, които споделят различни педагогически философии или преподавателски стилове (Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008).

#### **1.2.5 Управление на класа и взаимоотношения между учител и ученик**

Ефективното управление на класа надхвърля прилагането на правила; то включва създаването на психологически сигурна и мотивираща среда, в която могат да се осъществяват както когнитивно, така и социално-емоционално учене. Изследванията показват, че трудностите при поддържането на ред в класната стая често не произтичат от индивидуално недисциплинирано поведение, а от груповата динамика и колективните реакции в класа (Hoffman,

2002; Hansen, 1988; Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008). Дори добре настроени ученици могат да изпитват границите на авторитета или да реагират негативно на методи на преподаване, които възприемат като несправедливи или неангажиращи.

Способността на учителя да поддържа продуктивен учебен климат се основава на набор от професионални компетентности и междуличностни нагласи. Сред най-важните са яснота, последователност, емпатия и емоционална саморегулация. Според Hoffman (2002) учителите засилват хармонията в класа, когато поддържат интереса на учениците чрез ангажиращо преподаване, демонстрират уважително поведение и прилагат правилата последователно и обективно. Учителите, които проявяват чувство за хумор, справедливост и увереност в комуникацията, обикновено изграждат доверие и сътрудничество. Обратно, прояви като гняв, унижение, прекомерна фамилиарност или нереалистични заплахи подкопават авторитета и нарушават връзката между учител и ученик (Hoffman, 2002; Hansen, 1988; Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008).

### **1.2.6 Ролята на емоциите и емоционалната интелигентност в образованието**

Емоцията е основен определящ фактор за ученето и личностното развитие. Любопитството, ентузиазмът и вътрешната потребност от разбиране на заобикалящия свят представляват емоционални двигатели, които поддържат когнитивната ангажираност и оформят моралното и характеровото развитие (Mprouzoz, 1999). Емоционалното присъствие на учителя – страстта към преподавания предмет, топлото отношение към учениците и автентичността в общуването – действа като катализатор за мотивация и постоянство (Mprouzoz, 1999; Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010).

Образователната психология все по-често признава, че ефективното преподаване изисква повече от когнитивна компетентност. Емоционалната интелигентност, която включва самоосъзнатост, емпатия и умение за регулиране на емоциите, се утвърждава като ключов фактор за образователния успех (Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010). Учителите с висока емоционална интелигентност са по-добре подготвени да разпознават нуждите на учениците, да реагират адаптивно на предизвикателствата в класната стая и да служат като модели на емоционална зрялост (Mprouzoz, 1999; Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010)

### **1.2.7 Учителят като консултант и фасилитатор на личностното развитие**

В съвременната образователна психология ролята на учителя се простира далеч отвъд предаването на знания. Модерната психология разглежда учителя като професионалист, който насочва когнитивното, емоционалното и социалното развитие на учениците чрез подкрепящо и рефлексивно взаимодействие (Crockett, Chen & Zilimu, 2009). За да изпълнява тази роля ефективно, учителят се нуждае не само от експертиза в съответната учебна област, но и от компетентности в областта на консултативната и консултативно-психологическата практика, които му позволяват да реагира емпатично на разнообразните потребности на учащите (Crockett, Chen & Zilimu, 2009).

Важно е да се подчертае, че никакво техническо обучение не може да компенсира липсата на лична автентичност. Както отбелязва Mprouzou (1999), способността да се подпомагат другите произтича не толкова от използваните техники или словесни интервенции, колкото от личността на консултанта, неговата емпатия и искрена загриженост за човешкото развитие. Следователно, преподаването се превръща във взаимоотношенска практика, при която самоосъзнаването и моралната

цялост на учителя определят качеството на междуличностните взаимодействия (Mprouzou, 1999).

### **1.2.7 Развиване на интерес и вътрешна мотивация в процеса на учене**

Вътрешната мотивация представлява основно понятие в образователната психология, което описва ангажираността в учебния процес, основана на вътрешно удовлетворение, а не на външни награди (Hidi, 1990). Когато учениците проявяват истински интерес към дадена задача, те демонстрират по-високи нива на внимание, упоритост и когнитивна ангажираност. Вътрешната мотивация подпомага задържането на знания, насърчава използването на задълбочени стратегии на учене и води до по-високо чувство за самоефективност и емоционално благополучие.

Въпреки значението си, вътрешната мотивация често остава недостатъчно използвана в рамките на формалното образование. Според Pintrich (2003) учителите могат да насърчават интереса на учениците, като съчетават учебните дейности с личен смисъл, новаторство и когнитивно предизвикателство. Особено ефективни са дейностите, които се свързват с житейския опит на учениците, провокират любопитство и предлагат

възможности за изследване и откривателство. Включването на задачи, свързани с решаване на проблеми, парадокси или реални приложения, стимулира трайна ангажираност и насърчава възприемането на знанието като лично значимо (Ainley et al., 2002).

### **1.3. Асертивност и ергичност – теории и възгледи**

Съществено измерение на личностната компетентност е способността човек да отстоява собствените си позиции, да преследва индивидуалните си цели и да преодолява предизвикателствата с решителност – като същевременно уважава правата на другите и запазва контрол върху агресивните си импулси. Тази съвкупност от черти се обобщава в психологическия конструкт, известен като асертивност.

Асертивността представлява фундаментално качество в развитието на личността. Тя се отнася до способността уверено да се защитават собствените права и интереси, без това да накърнява или омаловажава правата и достойнството на другите. Асертивността е от съществено значение за изграждането и поддържането на ясни лични граници и последователното им спазване, като по този начин

се гарантират самоуважението и психологическата цялост (Bower & Bower, 1976; Lefevre & West, 1981; Delamater & McNamara, 1986; Williams & Stout, 1984; Peneva & Mavrodiev, 2013).

Системното изследване на асертивността като самостоятелен психологически конструкт се появява през средата на XX век, главно в резултат на предизвикателства, възникнали в рамките на клиничната и психотерапевтичната практика. Практикуващи психолози и психотерапевти забелязват, че значителна част от лицата, проявяващи невротични разстройства, депресивна симптоматика и тревожни състояния, имат общи характеристики: изразена несигурност, усещане за самота и значителни дефицити в междуличностната комуникативна компетентност.

Клиничните наблюдения показват, че липсата на асертивни поведенчески модели допринася за неадаптивно социално функциониране, което от своя страна засилва психологическия дистрес. Пациентите често съобщават за трудности при изразяване на личните си нужди, поставяне на граници и ефективно договаряне на социалните роли – умения, които днес се считат за основни компоненти на асертивното поведение. Възприетата неспособност за уверено участие в социални взаимодействия поражда вътрешно напрежение и хронична несигурност –

състояния, които, както изглежда, могат да предизвикат или поддържат различни форми на невропсихологична дисфункция (Bower & Bower, 1976; Lefevre & West, 1981; Delamater & McNamara, 1986; Williams & Stout, 1984; Peneva & Mavrodiev, 2013).

Първите изследвания на асертивността са проведени от американския психолог и психотерапевт Андрю Салтър през 1949 г. Докато работи с пациенти, страдащи от депресия през 40-те години на XX век, Салтър се стреми да открие корените на личната несигурност и да изследва начини за намаляване на нейното невротично въздействие. Обобщавайки своите клинични наблюдения, той предлага теоретична рамка в своето основополагащо произведение „Терапия на обусловените рефлексии“ (Salter, 2002; Peneva & Mavrodiev, 2013).

Салтър приписва емоционалната ригидност и несигурността преди всичко на физиологични (органични) фактори. Опирайки се на теориите на И. П. Павлов, той твърди, че подобна несигурност произтича от превес на инхибиторните процеси над възбуждащите в централната нервна система. Този дисбаланс води до формирането на „инхибирани“ личности, които изпитват затруднения да изразяват открито и спонтанно своите чувства, желания и

потребности. В резултат тези индивиди срещат сериозни пречки пред самоосъществяването и изпитват трудности при изграждането на ефективни междуличностни взаимоотношения. Според Салтър този дисбаланс в нервните процеси е широко разпространен в различна степен сред хората в съвременното общество (Salter, 2002; Peneva & Mavrodiev, 2013).

### **1.3.1 Теория за темперамента**

Понятието „темперамент“ е обект на задълбочен анализ от множество изследователи, всеки от които предлага различна перспектива относно неговите психологически компоненти. За да разграничат конструктите на темперамента и личността, Олпорт (1961), цитиран от Ротбарт, Ахади и Евънс (2000, с. 123), определя темперамента като „характерните феномени на емоционалната природа на индивида, включително неговата податливост на емоционална стимулация, обичайната сила и скорост на реакцията, както и качеството на преобладаващото му настроение, като тези феномени се разглеждат като зависими от конституционната му структура.“ В контраст, личността е дефинирана като „динамичната организация в рамките на индивида на онези психофизични системи, които определят неговата уникална адаптация към средата.“ (Allport, 1961; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

Макар понятието „темперамент“ да се използва предимно в областта на психологията – особено при изследванията на детското развитие – то намира приложение и в други дисциплини, като например съвременното управление на преподавателската дейност, където служи като инструмент за развитие чрез използването на психометрични оценки (Allport, 1961; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

Концептуализацията на типологиите на личността и темперамента не е съвременно откритие. Настоящият раздел проследява историческата еволюция на теорията за темперамента и разглежда нейното значение за съвременната практика. Етимологично, терминът „темперамент“ произлиза от латинската дума *temperamentum*, означаваща „смес“ или „правилна пропорция“. Идеята може да бъде проследена до около 400 г. пр.н.е., когато гръцкият лекар Хипократ (460 - 370 г. пр.н.е.) предполага, че човешките предразположения се определят от вродения баланс между телесните течности, или хумори. Според този класически модел индивидуалните различия в емоциите и поведението възникват в резултат на различната доминация на тези хумори, като по този начин се поставя основата на най-ранната типология на човешкия темперамент (Allport, 1961; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

### **1.3.2 Ергичността на учителя като структурна темпераментна и личностна характеристика**

За да се разбере напълно преобразяващата сила на ролята на учителя в образованието, ергичността не бива да се разглежда само като теоретично понятие, а като структурирана темпераментна и социално-психологическа характеристика, която подпомага адаптивността, реактивността и инициативността в педагогическата дейност (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011).

В този контекст ергичността се отнася до способността на индивида активно и рефлексивно да се ангажира в социални, педагогически и емоционални ситуации, особено когато се сблъсква със сложни или променящи се среди. Тази особеност е особено значима за учителите, които работят в динамични, мултикултурни и технологично развиващи се класни стаи.

Според дефиницията на В. М. Русалов личностната скала в структурата на темперамента съдържа девет подскали.

Русалов интерпретира темперамента като система от формални поведенчески промени, които отразяват афективния синтез, програмирането, изпълнението и обратната връзка по време на функционирането на

човешката психика във взаимодействие с обективния свят и обществото (Rusalov, V.M., 1989).

Афективният синтез съответства на ергичността; програмирането е свързано с пластичността; изпълнението – с темпото; а обратната връзка отразява емоционалната чувствителност.

Изследването, базирано на личностните подскали на В. М. Русалов в неговия *Въпросник за структурата на темперамента*, е насочено както към обективния (материален) свят, така и към субективната (комуникативна) сфера на обществото (Rusalov, V.M., 1989; сс. 10–21).

Личностната скала на *Въпросника за структурата на темперамента* на В. М. Русалов включва девет подскали:

1. Ергичност, насочена към обекти
2. Социална ергичност
3. Пластичност
4. Социална пластичност
5. Темпо
6. Социално темпо
7. Емоционалност
8. Социална емоционалност

## 9. Контролна скала за социална желателност

# ГЛАВА 2: ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОГРАМА

## 2.1 Цел, задачи и хипотези на изследването

### 2.1.1 Цел

В съвременната образователна практика връзката между асертивността на учителите и нивото им на ергичност се превръща във все по-актуален обект на изследване.

Целта на настоящата дисертация е да се изследват взаимозависимостите между различните нива на асертивност и ергичност сред учителите.

### 2.1.2 Задачи

1. Създаване на условия за провеждане на изследването на асертивността и ергичността сред учителите.
2. Осигуряване на необходимия брой изследвани лица за по-голяма представителност.
3. Да се изследват различните нива на асертивност, проявявани от учителите.

4. Да се анализира ергичността като структурен компонент на темперамента.

### **2.1.3 Хипотези**

**Хипотеза 1:** Асертивността на учителите е свързана с нивото на тяхната ергичност, т.е. между тях съществува взаимна зависимост.

**Хипотеза 2:** Различните нива на ергичност са независими от пола на учителите, т.е. между тях няма зависимост.

**Хипотеза 3:** Асертивността на учителите не зависи от техния пол.

**Хипотеза 4:** Трудовият опит на учителите не е свързан с различните нива на тяхната ергичност.

## **2.2 Предмет на изследването и изследвани лица**

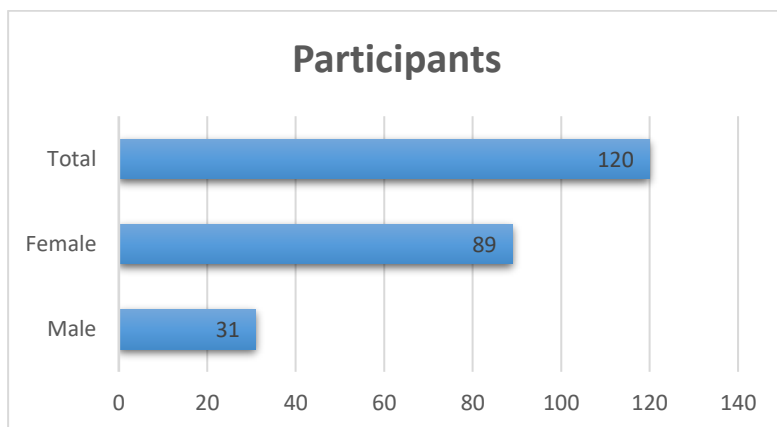
### **2.2.1 Предмет на изследването**

Предмет на изследването е асертивността и ергичността на учителите.

### **2.2.2 Изследвани лица**

Изследването е проведено сред 120 учители с професионален опит в диапазона от 1 до 34 години. От всички участници 31 са мъже, а 89 – жени.

Статистически данни за трудовия стаж показват средна стойност от 13 години. Минималният отчетен педагогически опит е 1 година, а максималният – 34 години.



Изследването е проведено през месец май 2019 година. По населено място и училище данните за изследваните лица са както следва: 31 учители от град Добринище, община Банско, работещи в училище „Климент Охридски“; 65 учители от 7-мо основно училище „Г. Раковски“ в град Перник, Софийска област; и 24 учители от град Бобов дол, община Кюстендил.

## 2.3 Методически инструментариум

### 2.3.1 Методи за провеждане на изследването

Изследването е осъществено по тестови метод, като са приложени методиките:

1. Личностна скала на темперамента на Русалов (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011) (Приложение 1).

Темпераментът се интерпретира от В. М. Русалов като система от формални поведенчески промени, които отразяват афективния синтез, програмирането, изпълнението и обратната връзка във функционирането на човешката психика по време на взаимодействието ѝ с обективния свят и обществото (Rusalov, V.M., 1989; Mutafova, 2011). Изследването, базирано на личностните подскали на *Въпросника за структурата на темперамента* на Русалов, е насочено както към обективната сфера (материалния свят), така и към субективната (комуникативната) сфера на обществото (Rusalov, V.M., 1989, сс. 10–21; Mutafova, 2011).

2. Лична скала за изследване на асертивния профил  
(Йорданова, М., 1996, с. 131) (Приложение 2)  
Асертивността, като личностна черта, лежи в основата на асертивното поведение на учениците. Осъзнаването на субективното значение на асертивното поведение включва както невербални, така и вербални характеристики, които се отразяват в личностната скала, използвана за изследване на асертивния профил на учениците.

**Невербалните характеристики на асертивното поведение включват:**

- физическо присъствие и открита телесна поза;
- добър зрителен контакт;
- спокойно излъчване;
- мимика, съответстваща на съдържанието на изказването;
- спокоен, умерено силен и уверен тон на гласа.

**Разграничават се следните вербални компоненти на асертивното поведение:**

- ясно и конкретно изразяване на мисли, чувства и потребности;

- използване на „аз“-послания вместо обвинителни формулировки;
- способност за отказ без чувство за вина;
- инициативност в междуличностните взаимодействия;
- предлагане на алтернативи.

### **2.3.2 Методи за обработка и анализ на изследването**

Статистическата обработка на резултатите е реализирана с програма SPSS v.20. като са използвани статистическите методи:

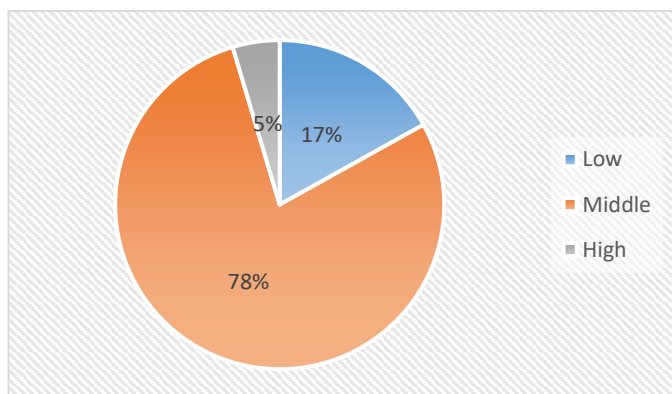
1. Статистическа процедура Т-тест (Independent Samples T-Test).
2. Линеен регресионен анализ (Linear Regression Analysis).
3. Анализ Чи Скуеър (Chi-Square Analysis)

## **ТРЕТА ГЛАВА: АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ**

След анализа на ергичността на учителите, извършен чрез Личностната скала на темперамента на Русалов

(Rusalov, 1989; Mutafova, 2011), бяха установени различни нива на ергичност сред изследваните лица. Тези нива са представени подробно чрез разпределението на резултатите, илюстрирано на фигура 1.

Фигура № 1: Нива на ергичност, представени в проценти



Анализът на резултатите от статистическата процедура линеен регресионан анализи представи данни за проверка на хипотеза 1 – асертивността на учителите е свързана с нивото на тяхната ергичност, т.е. между тях съществува зависимост. Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007; 2014; Peneva, 2012).

Условно са приети следните означения:

$R^2$  - коефициент на детерминация;

$R^2_a$  - коригиран коефициент на детерминация;

$B$  - регресионен коефициент;

Sig - равнище на значимост на регресионните коефициенти.

Резултатите от прилагането на статистическата процедура линеен регресионен анализ за установяване на зависимост между асертивността на учителите и нивото на тяхната ергичност са представени в таблица 1 (Коефициент на корелация ( $R$ ), Коефициент на детерминация ( $R^2$ ) и стандартна грешка на оценката).

Table 1: Резултати от приложена статистическа процедура линеен регресионан анализ за установяване на зависимост между асертивността на учителите и нивото на тяхната ергичност

### **Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.208 <sup>a</sup>	.043	.035	6.148

a. Predictors: (Constant), assertiveness

b. Dependent Variable: ergicity

Изчисленият коефициент на корелация на Пиърсън (R) е 0.208, което показва слаба връзка между асертивността на учителите и нивото на тяхната ергичност. Коефициентът на детерминация ( $R^2$ ) е 0.043.

Таблица 2 представя резултатите от приложената статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA) или критерия на Фишер за проверка на адекватността на модела.

Таблица 2: Резултатите от приложената статистическа процедура еднофакторен дисперсионен анализ (One Way ANOVA) или критерия на Фишер за проверка на адекватността на модела.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	201.291	1	201.291	5.325	.023 <sup>a</sup>
Residual	4460.676	118	37.802		
Total	4661.967	119			

a. Predictors: (Constant), ergicity

b. Dependent Variable: assertiveness

От анализа на резултатите, представени в таблица 2, може да се направи извод, че линейният регресионен модел не е адекватен. Причината за това предположение е стойността на коефициента на значимост  $p(F)=0.023$ , която е по-малка от 0.005. Това означава, че моделът не е статистически значим.

Таблица 3 представя регресионните коефициенти и тяхната статистическа значимост, получени от приложения линеен регресионен анализ, насочена към изследване на връзката между асертивността на учителите и нивото на тяхната ергичност. Резултатите са в съответствие със съществуващите теоретични рамки и емпирични изследвания, свързани с асертивността и ергичността

на личността (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007; 2014; Peneva, 2012).

Таблица 3: Коефициенти от приложената статистическа процедура линеен регресионен анализ за връзката между асертивността на учителите и тяхното ниво на ергичност.

### Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	9.732	5.123		1.900	.060
ergicity*	.406	.176	.208	2.308	.023

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	9.732	5.123		1.900	.060
ergicity*	.406	.176	.208	2.308	.023

a. Dependent Variable:  
assertiveness \*\*

Note:

\*ergicity – Ergicity of the teachers

\*\* assertiveness – Assertiveness of the teachers.

Връзката между изследваните променливи е право пропорционална, което показва, че увеличаването на независимата променлива води до съответно увеличаване на стойността на зависимата променлива.

За проверка на Хипотеза 2, която предполага, че нивата на ергичност (високо, средно и ниско) са независими от пола на учителите, беше проведен t-тест с цел да се установи наличието или липсата на статистически значими разлики между половете на учителите при различните нива на ергичност. Наблюдаваните тенденции, заедно с техните съответни статистически параметри са представени и обобщени в Таблици от 4 до 9. Тези таблици предоставят цялостна илюстрация на емпиричните резултати, получени от проведените анализи.

Таблица 4: Резултати от дискриптивна статистика (брой, средно аритметични и стандартни отклонения) относно връзката между ниските нива на ергичност на учителите и техния пол.

## **Group Statistics**

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Low Ergicity	Male	8	12.23	2.548	.316
	Female	12	13.02	2.564	.346

Таблица 5: Резултати от статистическата процедура t-тест за независими извадки, относно липсата на статистическа зависимост между ниските нива на ергичност на учителите и техния пол.

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Low Ergicity	.000	.989	1.682	118	.095	-.787	.468	1.715	-.140
High			1.681	114.499	.095	-.787	.468	1.715	-.140

Анализът на резултатите, получени чрез прилагането на t-тест, не установи статистически значима зависимост между ниските нива на ергичност на учителите и техния пол ( $p = 0.095$ ). Това показва липса на връзка, което предполага, че полът не оказва съществено влияние върху ниските нива на ергичност сред изследваните учители (вж. Таблица 4 и Таблица 5).

Таблица 6: Резултати от приложена статистическа процедура линеен регресионен анализ (включващ

(брой, средно аритметични и стандартни отклонения), за връзката между високите нива на ергичност на учителите и техния пол.

### Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
High Ergicity	Male	2	16.42	2.046	.254
	Female	3	16.29	2.773	.374

Таблица 7: Резултати от статистическата процедура t-тест за независими извадки, свързани с липсата на статистическа зависимост между високите нива на ергичност на учителите и техния пол.

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Self-respect	Equal variances assumed	.776	.380	.282	118	.778	.124	.441	-.748	.997
	Equal variances not assumed			.275	97.690	.784	.124	.452	-.772	1.021

Анализът на резултатите от статистическата процедура t-тест за независими извадки, относно липсата на статистическа зависимост между високото ниво на ергичност на учителите и техния пол, показва стойност  $p = 0.778$ , т.е. обратно пропорционална зависимост (доказана липса на зависимост) (вж. Таблица 6 и Таблица 7).

Таблица 8 представя резултатите от приложена статистическа процедура (включващ брой, средно аритметични и стандартни отклонения) между средното ниво на ергичност на учителите и техния пол, които показват незначителни разлики в средните стойности.

Таблица 8: Резултатите от приложена статистическа процедура (включващ брой, средно аритметични и стандартни отклонения) между средното ниво на ергичност на учителите и техния пол

### Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Average Ergicity	Male	45	28.65	3.189	.396

Female	49	29.31	3.214	.433
--------	----	-------	-------	------

Таблица 9 представя резултатите от приложената статистическа процедура t-тест за независими извадки, относно липсата на статистическа зависимост между средното ниво на ергичност на учителите и техния пол.

Таблица 9: Резултати от статистическата процедура t-тест за независими извадки, относно липсата на статистическа зависимост между средното ниво на ергичност на учителите и техния пол.

#### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

								Lower	Upper	
Average	Equal variance assumed	.072	.789	1.131	118	.264	-.663	.586	1.824	.498
Ergicity	Equal variance not assumed			1.130	114.439	.261	-.663	.587	1.825	.499

Анализът на данните, представени в Таблица 9 за връзката между средните нива на ергичност на учителите и техния пол, показва несъществен резултат ( $p = 0.264$ ). Този резултат потвърждава липсата на статистически значима зависимост, което предполага, че полът не оказва влияние върху проявата на средни нива на ергичност сред учителите със средна ергичност (доказана липса на зависимост). Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007; 2014; Peneva, 2012).

За да се провери Хипотеза 3 – а именно, че асертивността на учителите не се влияе от техния пол, беше проведен t-тест за независими извадки. Резултатите от статистическия анализ потвърдиха липсата на значима връзка между изследваните

променливи, с което се затвърждава предложената хипотеза.

Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

Таблица 10: Резултати от описателната статистика (брой, средна стойност и стандартно отклонение) между асертивността на учителите и техния пол.

### Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

Assertiveness	Male	31	20.62	6.184	.767
	Female	89	22.51	6.248	.842

Таблица 11: Резултати от статистическата процедура t-тест за независими извадки, относно липсата на статистическа зависимост между асертивността на учителите и техния пол.

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

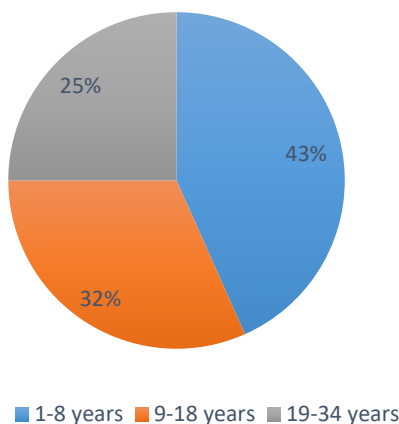
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Assertiveness	Equal variances assumed	.001	.976	-1.664	118	.099	-1.894	1.138	-4.148	.360
	Equal variances not assumed			-1.662	114	.099	-1.894	1.139	-4.151	.363

Резултатите от статистическата процедура t-тест за независими извадки показаха липса на статистическа зависимост между асертивността на учителите и техния пол ( $p = 0.99$ ) (вж. Таблица 10 и Таблица 11).

За проверка на Хипотеза 4, а именно че трудовият стаж на учителите не оказва съществено влияние върху разликите в нивата им на ергичност, беше проведен линеен регресионен анализ. Тази статистическа процедура беше приложена с цел да се изследва предсказателната връзка между независимата променлива (години професионален

опит) и зависимата променлива (ниво на ергичност). Анализът имаше за цел да определи дали трудовият стаж представлява статистически значим фактор при обяснението на вариациите в ергичността сред изследваните учители.

### Work Experience



*Фигура 3. Разпределение на изследваните лица според техния учителски стаж (в проценти).*

\*" Както е показано на Фигура 3, 43% от изследваните учители посочват професионален опит между 1 и 8 години, 32% имат стаж между 9 и 18 години, а 25% са натрупали между 19 и 35 години трудов опит.

Анализът на резултатите за връзка между трудовия стаж на учителите и тяхното ниво на ниска

ергичност разкрива право пропорционална зависимост, доказана чрез изчисления коефициент на корелация на Пийърсън ( $R = 0.488$ ). Коефициентът на детерминация ( $R^2$ ) е 0.338, което показва, че приблизително 33.8% от вариацията в ниската ергичност може да се обясни с различията в трудовия стаж. Това предполага наличието на допълнителни, неизмерени фактори, които също могат да влияят върху наблюдаваните нива на ниска ергичност сред участниците (вж. Таблица 12).

Адекватността на използвания линеен регресионен модел се потвърждава от резултатите, представени в Таблица 13. Моделът показва статистическа значимост според F-теста, при  $p(F) < .001$  – стойност, която е значително под приетия праг на значимост  $\alpha = 0.05$ , което потвърждава надеждността на модела.

Полученото регресионно уравнение за прогнозиране на зависимата променлива (ниска ергичност) на базата на независимата променлива (трудова стаж) включва нестандартизиран константен коефициент (интерцепт) със стойност 29.163. Този коефициент е статистически значим, с  $p < .001$ , което отговаря на критерия за значимост ( $\alpha = 0.05$ ).

Освен това, нестандартизираният регресионен коефициент за факторна променлива ( $B = 0.468$ ) също е статистически значим ( $p < .001$ ), което подчертава възможно влияние на трудовия стаж към

ниската ергичност. Съответният стандартизиран бета-коефициент позволява сравнителен анализ с други потенциални предиктори, ако в регресионния модел бъдат включени допълнителни фактори (вж. Таблица 14).

Таблица № 12: Резултати от приложената статистическа процедура линейна регресионна анализа за определяне на връзката между трудовия стаж и стойността на ниската ергичност на учителите.

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,488 <sup>a</sup>	,338	,231	9,583

a. Predictors: (Constant), value low ergicity

Таблица № 13: Резултати от приложената статистическа процедура еднофакторен ANOVA анализ (критерий на Фишер) за проверка на адекватността на модела.

## ANOVA<sup>b</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	3379,407	1	3379,407	36,799	,000 <sup>a</sup>
Residual	10836,518	118	91,835		
Total	14215,925	119			

a. Predictors: (Constant),  
value low ergicity

b. Dependent Variable:  
work experience

Таблица № 14: Резултати от приложената статистическа процедура линейна регресионна анализа за определяне на връзката между трудовия стаж и стойността на ниската ергичност на учителите.

## Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	29,163	5,569		5,237	,000
Low ergicity *	,468	,077	,488	6,066	,000

a. Dependent Variable: work experience

Таблица № 15: Резултати от приложената статистическа процедура линеен регресионен анализ за определяне на връзката между трудовия стаж и стойността на средната ергичност на учителите.

## Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.773 <sup>a</sup>	.700	.739	874.779

a. Predictors: (Constant), value average ergicity

Според коефициента на корелация R, показан в Таблица 15 ( $R = 0.773$ ), връзката между двете променливи е право пропорционална. Коефициентът на детерминация ( $R^2$ ) е равен на 0.739, т.е. зависимостта между средното ниво на ергичност и трудовия стаж е 73.9% (вж. Таблица 15).

Въз основа на резултатите, представени в Таблица 16, може да се приеме, че моделът е статистически значим според стойността на критерия на Фишер ( $F = 23.367$ ) и съответното ниво на значимост  $p = 0.001$ .

Таблица № 16: Резултати от приложената статистическа процедура еднофакторен ANOVA анализ (критерий на Фишер) за проверка на адекватността на модела.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1842.592	1	1842.592	23.367	.001 <sup>a</sup>
Residual	7438.999	118	61.517		
Total	10381.592	119			

a. Predictors: (Constant),  
value average ergicity

b. Dependent Variable: work  
experience

Таблица № 17: Резултати от приложената статистическа процедура линеен регресионен анализ за определяне на връзката между трудовия стаж и стойността на средната ергичност на учителите.

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	33.042	4.603		7.178	.001
Average ergicity *	.363	.070	.433	5.212	.001

a. Dependent Variable: work experience

Таблица 17 представя обобщение на коефициентите на функцията и тяхната статистическа значимост. Зависимостта между променливите е право пропорционална, т.е. с увеличаването на независимата променлива се увеличава и стойността на зависимата променлива.

Коефициентът на корелация R, показан в Таблица 18 ( $R = 0.753$ ), показва, че връзката между двете променливи е право пропорционална. Коефициентът на детерминация ( $R^2$ ) е равен на 0.729, т.е.

зависимостта между трудовия стаж и нивото на ергичност е 72.9% (вж. Таблица 18).

Таблица № 18: Резултати от приложената статистическа процедура линеен регресионен анализ за определяне на връзката между стойността на високата ергичност и трудовия стаж на учителите.

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.753 <sup>a</sup>	.700	.729	874.779

a. Predictors: (Constant), high ergicity

Моделът е статистически значим според стойността на критерия на Фишер ( $F = 23.367$ ) (вж.

Таблица 19) и съответното ниво на значимост  $p = 0.001$ .

Таблица № 19: Резултати от приложената статистическа процедура еднофакторен ANOVA анализ (критерий на Фишер) за проверка на адекватността на модела.

### ANOVA<sup>b</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1842.592	1	1842.592	23.367	.001 <sup>a</sup>
Residual	7438.999	118	61.517		

Total	10381.592	119			
-------	-----------	-----	--	--	--

a. Predictors: (Constant),  
high ergicity

b. Dependent Variable: work  
experience

Таблица № 20: Резултати от приложената статистическа процедура линеен регресионен анализ за определяне на връзката между стойността на високата ергичност и трудовия стаж на учителите.

### Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	33.001	4.559		7.178	.001

High ergicity*	.363	.070	.433	5.212	.001
-------------------	------	------	------	-------	------

a. Dependent Variable: work  
experience

Според резултатите, представени в Таблица 20, зависимостта между променливите е право пропорционална, т.е. с увеличаването на независимата променлива се увеличава и стойността на зависимата променлива.

## **Изводи и препоръки за практиката**

Настоящата дисертация има за цел да изследва зависимостта между асертивността и темпераментната характеристика ергичност сред учителите, като поставя това изследване в по-широкия психологически и педагогически контекст на личността, саморегулацията и професионалната компетентност.

Теоретичната основа на изследването интегрира класическите модели на темперамента – от Хипократ и Кант до Ротбарт, Русалов и Бъс и Пломин – с модерните поведенчески теории за асертивността,

разработени от Салтър, Уолп и Алберти и Емънс, в съответствие с посочените изследвания относно връзката между асертивността и ергичността на личността (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007; 2014; Peneva, 2012).

Емпиричният анализ потвърди тази концептуална връзка. Учителите, проявяващи по-високи нива на ергичност – характеризирани с енергичност, устойчивост и адаптивност – демонстрират и по-силно изразено асертивно поведение. Тази емпирична зависимост подчертава, че асертивността функционира като поведенчески канал, чрез който темпераментната енергия се насочва и регулира, превръщайки вътрешната активация в социално и педагогически ефективно действие.

1. Асертивността на учителите е свързана с нивото на ергичност, т.е. между тях съществува зависимост. Хипотеза 1 беше частично потвърдена. Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността. (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva &

Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

2. Различните нива на ергичност са независими от пола на учителите, т.е. между тях не съществува зависимост. Хипотеза 2 беше потвърдена. Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността. (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).
3. Асертивността на учителите не зависи от техния пол. Хипотеза 3 беше потвърдена. Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността. (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).
4. Трудовият стаж на учителите не е свързан с различните нива на тяхната ергичност. Хипотеза 4 беше потвърдена. Това е в съответствие с теориите и изследванията, свързани с асертивността и ергичността на личността. (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

## Приноси

1. Разработване на теоретичен модел, интегриращ асертивността и ергичността при учителите
2. Прилагане на оригинален изследователски дизайн за измерване на асертивността и темперамента
3. Използване на съвременни статистически процедури и задълбочена интерпретация на данните
4. Идентифициране на основни зависимости между асертивността и ергичността, релевантни за образователната практика

## **Публикации по темата на дисертацията**

1. Zasis, A. (2017). Views of Ergiciti characteristics. Годишник по психология, Благоевград, 295-301.

2. Zasis, A. (2019). Assertiveness and Ergicity - theories and views. Годишник по психология, Благоевград, 96-105.

3. Zasis, A. (2026). Teacher Ergicity as a Structured Temperamental and Disposition. Годишник по психология, том 17, брой 2, под печат.



**SOUTH - WEST UNIVERSITY OF  
BLAGOEVGRAD “NEOFIT RILSKI”**

*Faculty of Philosophy  
Department of Psychology*

*Andreas Apostolos Zisis*

## **Assertiveness and temperament`s characteristic ergicity of teachers**

For acquiring of educational and scientific degree  
“Doctor”

Area of high education: 2. Social, Economic and Legal  
Sciences

Professional field: 3.2 Psychology

Field: “Educational and developmental psychology”

**Scientific Supervisor:  
Assoc. Prof. Maria Mutafova, PhD**

Blagoevgrad, 2026

*The dissertation work was discussed and proposed for defense at a meeting of the Department of Psychology at the Southwestern University Philosophical Faculty of Neofit Rilski – Blagoevgrad*

*The dissertation work was discussed and proposed for defense at a meeting of the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of the Southwestern University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad*

*In its content, the dissertation includes an introduction, three chapters, conclusions, contributions and appendixes.*

*The text is in a volume of 131 pages, which includes 20 tables and 3 figures. The cited literature covers 147 titles in Bulgarian and English.*

*The defense of the dissertation will be held on 15.05.2026 year from 12:30 h. Hall 210A First Corps of SWU "Neofit Rilski" - Blagoevgrad, before a scientific jury.*

*The defense materials are available at the office of the Psychology Department on the third floor, First Building of Southwestern University "Neofit Rilski" – Blagoevgrad*

# Introduction

In the context of contemporary education, the role of the teacher transcends the boundaries of conventional instruction, encompassing functions such as educator, leader, facilitator, organizer, researcher, reformer, and even confidant. Education, as a fundamentally social process, requires that children not only acquire theoretical knowledge and technical competencies but also develop interpersonal awareness and self-understanding (Gouvras, Kyridis, & Mavrikaki, 2001). Central to this evolving role is the teacher's composite identity - one shaped by academic training, professional expertise, and a balanced psycho-emotional and social presence.

Furthermore, *ergicity* - as a dimension of temperament - plays a crucial role in the teacher's assertiveness, perseverance, and energetic engagement with their students and the broader educational environment. The *ergicity characteristic* and the *social ergicity characteristic* are temperament traits that significantly influence a teacher's behavior in educational settings (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011). A teacher's ergic disposition supports resilience, proactive behavior, and sustained interaction with diverse student populations. Modern teacher preparation should therefore

address four key domains: general education, vocational training, educational psychology, and intercultural pedagogy (Troulis, 1996). These domains collectively underpin a professional identity that is multifaceted, responsive, and socially embedded.

## **CHAPTER 1: Theoretical views**

### **1.1 Core Principles and Aims of Education**

Education, as a cornerstone of democratic societies, must promote core values such as democracy, human rights, peace, and freedom. It should foster the comprehensive development of the learner's personality and support effective social integration by cultivating shared values and enhancing cognitive, emotional, and psychomotor competencies (Bandura, 1997)

#### **1.1.1 The Provision of General Education**

General education serves as the foundation for holistic development, balancing socio-emotional growth with technological and academic literacy. It should enable the intellectual, moral, emotional, aesthetic, and physical development of students (Blank & de las Alas, 2009; Athanasoula-Reppa, 1998). In this regard, it must:

- promote the cultivation of individual interests and aptitudes,
- provide access to diverse sources of information,

- encourage critical analysis of social and factual realities,
- develop expressive, intellectual, and social communication skills,
- support cooperative learning and social responsibility.

### **1.1.2 Developing Students' Skills and Interests**

Modern education must cater to the diversity of students' talents and prepare them for a world of evolving opportunities and challenges. It should encourage active, student-centered learning processes where knowledge is constructed collaboratively and creatively (Blank & de las Alas, 2009). As Botsas (2007) asserts, schools must prioritize teaching students how to learn, fostering autonomy and reflective thinking. Similarly, Butler (2007) emphasizes that students should also learn "how to do" - applying knowledge pragmatically in personal, professional, and civic domains to mitigate social exclusion and unemployment.

### **1.1.3 Promoting Equity and Inclusion in Education**

A democratic and inclusive educational system ensures equity by addressing the diverse needs of all learners, including those with disabilities, learning differences, or socio-economic disadvantages (Catts &

Kamhi, 2004). Equal opportunities should not imply uniformity, but rather equitable support based on learners' unique circumstances (Chatzichristou, 2004; Catts & Kamhi, 2004).

#### **1.1.4 The Role of Education in Supporting Cultural and Linguistic Identity Development**

In an increasingly interconnected world, cultural diversity has become a defining characteristic of contemporary societies (Bogler & Somech, 2004). Education must foster intercultural understanding, enabling students to communicate and cooperate in a pluralistic context. At the same time, it should safeguard cultural identities and promote respect for different traditions (Garet et al., 2001; Bogler & Somech, 2004).

Cooper (1993) highlights the role of language and cultural knowledge in cultivating empathy, mutual respect, and effective group collaboration. Teachers must nurture these competencies, not only through content but through an ergic disposition - embracing diversity and fostering inclusive classroom cultures (Cole, 2002; Bogler & Somech, 2004).

#### **1.1.5 Promotion of Environmental Awareness**

Sustainable development necessitates an educational approach that encourages environmental responsibility and reorients value systems toward ecological consciousness (Henson, 2001). Schools must

prepare students to manage natural resources wisely and critically assess the socio-environmental consequences of human activity.

Education in this domain must go beyond information dissemination. It should aim to develop ecological literacy and foster behaviors conducive to sustainability - again, a process requiring ergonomic teaching approaches that respond to global urgencies and contextual realities (Henson, 2001).

### **1.1.6 Integrating Information and Communication Technologies**

The new information and communication technologies represent powerful tools for promoting individualized learning, fostering access to knowledge, and supporting lifelong learning. However, their pedagogical integration must be intentional and guided by humanistic principles (Day, 2005; Henson, 2001). Ellett (1993) underscores the necessity for infrastructure, training, and the development of supportive digital learning materials (Day, 2005; Henson, 2001; Ellett, 1993).

### **1.1.7 The Physical, Mental, and Social Development of the Individual**

In an era marked by continuous transformations - technological, cultural, environmental, and societal - the comprehensive development of the individual is more

important than ever. Physical health, mental resilience, and social competence form the foundation of a person's capacity to engage meaningfully with life and contribute to a thriving society. These dimensions are not isolated, but interdependent and dynamically shaped by ongoing social interaction and experience.

The pathway toward self-awareness, well-being, and social responsibility is cultivated early, and the educational environment plays a decisive role in guiding this process. Particularly during times of rapid change, the influence of the social environment on personality development and identity formation becomes increasingly critical (Garet et al., 2001; Elliott & Place, 1998).

### **1.1.8 The Contemporary Role of the Teacher in the Modern Educational Context**

Contemporary research identifies the *effective* teacher as a professional capable of cultivating a positive emotional climate within the classroom, demonstrating preparedness, organizational ability, and clarity throughout instruction. According to Moore (2008), such teachers are distinguished by their enthusiasm and their genuine commitment to the learning and progress of their students. They actively engage learners through motivation, interactive questioning, and participation in discussions. In the domain of assessment and regulation, effective teachers apply fair grading practices, establish

transparent rules, and promote intrinsic motivation. From an emotional perspective, their teaching philosophy is guided by a continuous pursuit of self-improvement (Cave & Mulloy, 2010; Moore, 2008).

## **1.2. Influences on Teacher Behavior and Instructional Practice**

### **1.2.1 Social Interaction in the Classroom**

By virtue of their role, teachers are naturally distinguished from the social group of students within the classroom. However, this social distance must not be excessive if the teacher is to engage effectively with the group. Teachers who highlight this separation - whether through speech, dress, or attitude that is perceived as dismissive or detached - risk diminishing their pedagogical authority. Such behavior may create the impression of criticism or superiority, which in turn can provoke resistance, hostility, or even attempts at retribution from students (Hoffman, 2002).

Conversely, teachers who strive to appear overly familiar or aim to win students' approval by mimicking their language or demeanor may also undermine their professional identity. Students are typically quick to perceive such behavior as inauthentic and are unlikely to respect a teacher who attempts to behave "like one of them" (Fullan, 2002). Students expect the teacher to bring their own unique personality and authority to the

classroom. When educators lack a clear and authentic presence, students may respond with suspicion or even disregard (Matsagouras, 1999; 2002; 2003).

The ideal stance for the teacher is one of balanced empathy: understanding and accepting how students think and feel without surrendering their own social and professional identity. This balanced interaction cultivates respect and constructive relationships, which are essential for effective teaching and classroom management.

### **1.2.2 Teacher Professionalism and Effectiveness in the Modern Educational Landscape**

In the context of contemporary education, the role of the teacher has expanded beyond the traditional boundaries of knowledge transmission to encompass a broad spectrum of pedagogical, social, and organizational responsibilities. The modern teacher must simultaneously embody the attributes of educator, leader, organizer, facilitator, researcher, counsellor, and reformer. Education, as Gouvras, Kyridis, and Mavrikaki (2001) emphasize, is fundamentally a social experience through which learners discover themselves, cultivate interpersonal skills, and acquire both theoretical understanding and practical expertise.

The effectiveness of the modern teacher is reflected through the depth of theoretical preparation, the

level of professional expertise, and the quality of psycho-emotional and social competence. Troulis (1996) identifies four core dimensions that underpin teacher training in the contemporary era: general education, vocational specialization, educational psychology, and intercultural education. Within this framework, the teacher assumes multiple and interrelated professional identities - social worker, scientist, civil servant, and mediator between youth and society (Troulis, 1996).

### **1.2.3 Emotional Safety and Maturity of the Teacher**

A defining trait of effective teachers is their emotional maturity, which includes the ability to remain composed in the face of provocations or challenges from students. This does not mean passivity or indifference, but rather the capacity to avoid personalizing conflicts or engaging in power struggles. Teachers must not react with visible irritation, even when provoked. This is particularly important for novice teachers or those perceived by students as unable to establish order, as these individuals are often more vulnerable to targeted testing behaviors (Garet et al., 2001; Matsagouras, 2002).

When a teacher responds with visible frustration or agitation, students may perceive it as a signal of vulnerability - and this can lead to further testing or even

enjoyment in pushing boundaries. In contrast, educators who maintain a calm, composed demeanor in the face of disruption often find that students lose interest in antagonizing them. As students realize that the teacher remains unaffected by their provocations, disruptive behaviors tend to diminish (Goddard, 2000; Garet et al., 2001; Matsagouras, 2002).

#### **1.2.4 Teacher Attitudes and Professional Adaptability**

The everyday demands of teaching can often push educators toward more rigid or conservative approaches, not due to a loss of idealism, but as a practical response to less-than-ideal working conditions. Teachers may be faced with overcrowded classrooms, insufficient infrastructure, rigid curricula, or students with complex behavioral and emotional needs. They may also have to work alongside colleagues who hold opposing philosophies or teaching styles (Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008).

#### **1.2.5 Classroom Management and Teacher - Student Relationships**

Effective classroom management extends beyond the enforcement of rules; it involves the creation of a psychologically safe and motivating environment in which both cognitive and socio-emotional learning can

occur. Research indicates that challenges in maintaining classroom order often arise not from individual misbehavior but from group dynamics and collective reactions within the class (Hoffman, 2002; Hansen, 1988; Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008). Even well-intentioned students may test the boundaries of authority or respond negatively to instructional approaches perceived as unfair or disengaging.

A teacher's ability to sustain a productive classroom climate is grounded in a set of professional competencies and interpersonal attitudes. Central among these are clarity, consistency, empathy, and emotional regulation. According to Hoffman (2002), teachers enhance classroom harmony by maintaining students' interest through engaging instruction, modeling respectful behavior, and applying rules consistently and objectively. Teachers who display a sense of humor, demonstrate fairness, and communicate confidence tend to cultivate trust and cooperation. Conversely, behaviors such as anger, humiliation, excessive familiarity, or unrealistic threats undermine authority and damage student - teacher rapport (Hoffman, 2002; Hansen, 1988; Cave & Mulloy, 2010; Hardre & Sullivan, 2008).

### **1.2.6 The Role of Emotion and Emotional Intelligence in Education**

Emotion is a central determinant of learning and personal growth. Curiosity, enthusiasm, and the intrinsic

desire to understand one's environment are emotional drives that sustain cognitive engagement and shape moral and character development (Mprouzos, 1999). The teacher's affective presence - passion for the subject, warmth toward students, and authenticity in communication - functions as a catalyst for motivation and persistence (Mprouzos, 1999; Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010).

Educational psychology increasingly acknowledges that effective teaching requires more than cognitive competence. Emotional intelligence, encompassing self-awareness, empathy, and emotion regulation, has emerged as a critical factor in educational success (Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010). Teachers with high emotional intelligence are better equipped to recognize students' needs, respond adaptively to classroom challenges, and serve as models of emotional maturity (Mprouzos, 1999; Hardre & Sullivan, 2008; Cave & Mulloy, 2010).

### **1.2.7 The Teacher as Consultant and Facilitator of Personal Development**

In contemporary educational psychology, the teacher's role extends far beyond the transmission of knowledge. Modern psychology positions the teacher as a professional who guides learners' cognitive, emotional,

and social development through supportive and reflective interaction (Crockett, Chen, & Zilimu, 2009). To fulfill this role effectively, teachers require not only subject-matter expertise but also competencies in consultative and counseling psychology, allowing them to respond empathetically to the diverse needs of learners (Crockett, Chen, & Zilimu, 2009).

Importantly, no amount of technical training can compensate for the absence of personal authenticity. As Mprouzos (1999) emphasizes, the capacity to assist others arises not primarily from techniques or verbal interventions, but from the counselor's personality, empathy, and genuine concern for human growth. Teaching, therefore, becomes a relational practice in which the educator's self-awareness and moral integrity shape the quality of interpersonal encounters (Mprouzos, 1999).

### **1.2.7 Cultivating Interest and Intrinsic Motivation in the Learning Process**

Intrinsic motivation represents a core construct in educational psychology, describing engagement in learning for its inherent satisfaction rather than for external rewards (Hidi, 1990). When students are genuinely interested in a task, they demonstrate higher levels of attention, persistence, and cognitive investment. Intrinsic motivation enhances memory retention,

promotes the use of deep learning strategies, and leads to greater self-efficacy and emotional well-being.

Despite its importance, intrinsic motivation often remains underutilized in formal education. According to Pintrich (2003), teachers can foster student interest by aligning learning activities with personal meaning, novelty, and cognitive challenge. Activities that connect with students' lived experiences, provoke curiosity, and offer opportunities for exploration are particularly effective. The inclusion of problem-solving tasks, paradoxes, or real-world applications stimulates sustained engagement and encourages students to perceive knowledge as personally relevant (Ainley et al., 2002).

### **1.3. Assertiveness and Ergicity – Theories and Views**

An essential dimension of personal competence is the capacity to assert one's own positions, pursue individual goals, and overcome challenges with determination - while simultaneously respecting the rights of others and maintaining control over aggressive impulses. This constellation of traits is encapsulated by the psychological construct known as assertiveness.

Assertiveness represents a fundamental quality in the development of an individual's personality. It refers to the ability to confidently defend one's own rights and

interests without infringing upon or diminishing the rights and dignity of others. Assertiveness is essential for establishing and maintaining clear personal boundaries and adhering to them consistently, thereby ensuring self-respect and psychological integrity (Bower & Bower, 1976; Lefevre & West, 1981; Delamater & McNamara, 1986; Williams & Stout, 1984; Peneva & Mavrodiev, 2013).

The systematic study of assertiveness as a distinct psychological construct emerged during the mid-20th century, largely in response to challenges encountered within clinical and psychotherapeutic practice. Practicing psychologists and psychotherapists observed that a significant proportion of individuals presenting with neurotic disorders, depressive symptomatology, and anxiety-related conditions shared common features: pronounced insecurity, pervasive feelings of loneliness, and marked deficits in interpersonal communication competencies.

Clinical evidence suggested that the absence of assertive behavioral patterns contributed to maladaptive social functioning, which in turn exacerbated psychological distress. Patients frequently reported difficulties in expressing personal needs, setting boundaries, and negotiating social roles effectively - skills that are now understood as fundamental components of assertive behavior. The perceived

inability to engage confidently in social interactions fostered internal tension and chronic uncertainty, conditions which appeared to precipitate or maintain various forms of neuropsychological dysfunction (Bower & Bower, 1976; Lefevre & West, 1981; Delamater & McNamara, 1986; Williams & Stout, 1984; Peneva & Mavrodiev, 2013).

The first systematic research on assertiveness was conducted by the American psychologist and psychotherapist Andrew Salter in 1949. While working with clients suffering from depression in the 1940s, Salter sought to identify the roots of personal insecurity and explore ways to reduce its neurotic impact. Summarizing his clinical observations, he provided a theoretical framework in his seminal work "Conditioned Reflex Therapy" (Salter, 2002; Peneva & Mavrodiev, 2013).

Salter attributed emotional rigidity and uncertainty primarily to physiological (organic) factors. Drawing upon I. P. Pavlov's theories, he argued that such insecurity stemmed from a dominance of inhibitory processes over excitatory ones within the central nervous system. This imbalance resulted in the formation of "inhibited" individuals who struggled to express their feelings, desires, and needs openly and spontaneously. Consequently, these individuals faced significant barriers to self-realization and encountered difficulties in

establishing effective interpersonal relationships. According to Salter, this imbalance in neural processes was widespread to varying degrees among people in modern society (Salter, 2002; Peneva & Mavrodiev, 2013).

### **1.3.1 Temperament theory**

The concept of temperament has been the subject of extensive analysis by numerous scholars, each offering distinct perspectives on its psychological components.

To delineate the constructs of *temperament* and *personality*, Allport (1961), as cited in Rothbart, Ahadi, and Evans (2000, p. 123), conceptualized temperament as

“the characteristic phenomena of an individual’s emotional nature, including his susceptibility to emotional stimulation, his customary strength and speed of response, and the quality of his prevailing mood, these phenomena being regarded as dependent upon constitutional make-up.”

In contrast, personality was defined as

“the dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustment to his environment.”

(Allport, 1961; Rothbart, Ahadi, and Evans, 2000).

While the notion of temperament has been predominantly employed within the field of psychology - most notably in the study of child development - it has also been extended to applied domains such as modern teaching management, where it serves as a developmental tool through the use of psychometric assessments (Allport, 1961; Rothbart, Ahadi, and Evans, 2000).

The conceptualization of personality and temperament typologies is by no means a modern innovation. This chapter traces the historical evolution of temperament theory and examines its relevance to contemporary practice. Etymologically, the term *temperament* derives from the Latin *temperamentum*, signifying a “mixture” or “proper proportion.” The idea can be traced back to approximately 400 BC, when the Greek physician Hippocrates (460–370 BC) proposed that human dispositions were governed by an innate balance of bodily fluids, or *humors*. According to this classical model, individual differences in emotion and behavior were believed to arise from variations in the relative dominance of these humors, thereby laying the foundation for the earliest typology of human temperament (Allport, 1961; Rothbart, Ahadi, and Evans, 2000).

### **1.3.2 Teacher Ergicity as a Structured Temperamental and Disposition**

To fully understand the transformative power of the teacher's role in education, ergicity shouldn't be defined not merely as a theoretical idea, but as a structured temperament and social-psychological quality that supports educational adaptability, responsiveness, and agency (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011).

Ergicity, in this context, refers to the individual's capacity to actively and reflexively engage in social, pedagogical, and emotional contexts, especially when facing complex or changing environments. This disposition is especially crucial for educators operating in dynamic, multicultural, and technologically evolving classrooms.

Based on the Rusalov's definition the personality scale of the temperament structure contains 9 scales:

Temperament is interpreted by V.M. Rusalov as a system of formal behavioral changes reflecting affective synthesis, programming, execution, and feedback during the functioning of the human psyche in its interaction with the objective world and society (Rusalov, V.M., 1989).

Affective synthesis corresponds to ergicity; programming relates to plasticity; execution is associated with tempo, and feedback reflects emotional sensitivity.

The study using the personal subscales of V.M. Rusalov's Temperament Structure Questionnaire is both objectively oriented (toward the material world) and subjectively oriented (communicative, within society) (Rusalov, V.M., 1989; pp. 10–21).

The personal scale of V.M. Rusalov's Temperament Structure Questionnaire includes 9 subscales:

1. Object-related ergicity
2. Social ergicity
3. Plasticity
4. Social plasticity
5. Tempo
6. Social tempo
7. Emotionality
8. Social emotionality
9. Control scale for social desirability

# **CHAPTER 2: RESEARCH PROGRAM**

## **2.1 Aim, Objectives and Hypotheses of the Research**

### **2.1.1 Aim**

In contemporary educational practice, the relationship between teachers' assertiveness and their level of ergicity is becoming an increasingly relevant subject of investigation.

The aim of this dissertation is to explore the interdependencies between varying degrees of assertiveness and ergicity among teachers.

### **2.1.2 Objectives**

1. To define and establish the necessary conditions for conducting empirical research on assertiveness and ergicity among teachers.
2. To ensure an adequate sample size of respondents in order to achieve reliable and representative results.

3. To investigate the varying levels of assertiveness demonstrated by teachers.
4. To examine ergicity as a structural component of temperament.

### **2.1.3 Hypotheses**

**Hypothesis 1:** The assertiveness of the teachers is related to the level of the ergicity, i.e. they are dependent.

**Hypothesis 2:** The different levels of ergicity are independently from the gender of the teachers, i.e. they are independent.

**Hypothesis 3:** The assertiveness of the teachers does not depend on their gender.

**Hypothesis 4:** The work experience of the teachers is not related to the different levels of their ergicity.

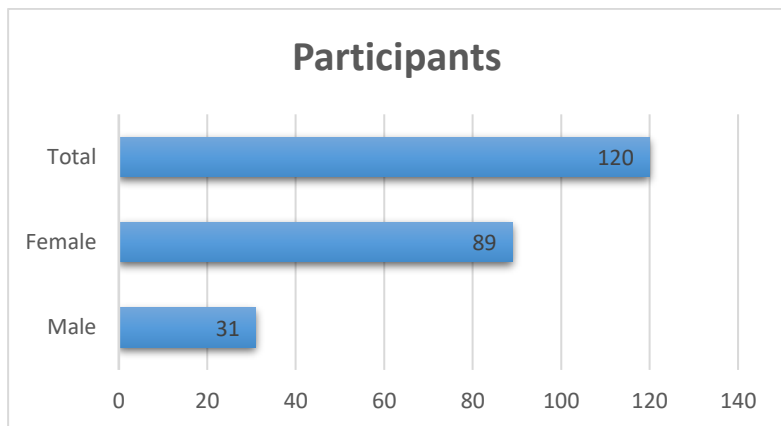
## 2.2 Topic of the research and participants of the research

### 2.2.1 Topic of the research

**Topic of the research** is the assertiveness and the ergicity of the teachers.

### 2.2.2 Participants of the research

The study sample consisted of 120 teachers with professional experience ranging from 1 to 34 years. Of the total participants, 31 were male and 89 were female. Descriptive statistics for teaching experience indicated a mean of 13 years. The minimum reported teaching experience was 1 year, while the maximum was 34 years.



The data collection was carried out in May 2019. The geographic distribution of the respondents was as follows: 31 teachers from the town of Dobrinishte, Bansko Municipality, employed at "Kliment Ohridski" School; 65 teachers from the 7th Primary School "D. Rakovski" in Pernik, Sofia region; and 24 teachers from the town of Bobov Dol, Kyustendil Municipality.

## **2.3 Methodological tools**

### **2.3.1 Methods for conducting the research**

The research is conducted as a test method with the following methods applied:

- 1. Rusalov's Personal Temperament Scale** (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011) (Appendix 1). Temperament is interpreted by V.M. Rusalov as a system of formal behavioral changes reflecting affective synthesis, programming, execution, and feedback in the functioning of human psyche during interaction with the object world and society (Rusalov, V.M., 1989; Mutafova, 2011). Affective synthesis corresponds to ergicity; programming corresponds to plasticity; execution relates to tempo; and feedback is associated with emotional sensitivity. The research based on the personal subscales of Rusalov's Temperament Structure Questionnaire

is both objectively oriented (towards the object world) and subjectively oriented (towards communication in society) (Rusalov, V.M., 1989; pp. 10–21; Mutafova, 2011).

## **2. Personal Scale for Researching the Assertive Profile**

(Yordanova, M., 1996; p. 131) (Appendix 2)

Assertiveness, as a personality trait, underpins the assertive behavior of students. The self-actualization of students manifests in their self-identifications of self-affirming and affirming behavior, as well as their talents.

Awareness of the subjective significance of assertive behavior includes both nonverbal and verbal characteristics, which are reflected in the personal scale used to research the assertive profile of students.

### **Nonverbal characteristics of assertive behavior include:**

- Physical presence and open body posture;
- Good eye contact;
- Calm appearance;
- Facial expressions consistent with the content of what is being said;

- Calm, moderately strong, and confident tone of voice.

**The following verbal components of assertive behavior are distinguished:**

- Immediate and open expression of feelings and beliefs;
- Standing up for one's legitimate rights;
- Expression of respect and empathy toward others;
- Use of "I-messages";
- Initiative in interpersonal encounters;
- Offering alternatives.

### **2.3.2 Methods of processing and analysis of the research**

The statistical processing of the results is accomplished with the program SPSS v.20. The used statistical methods are:

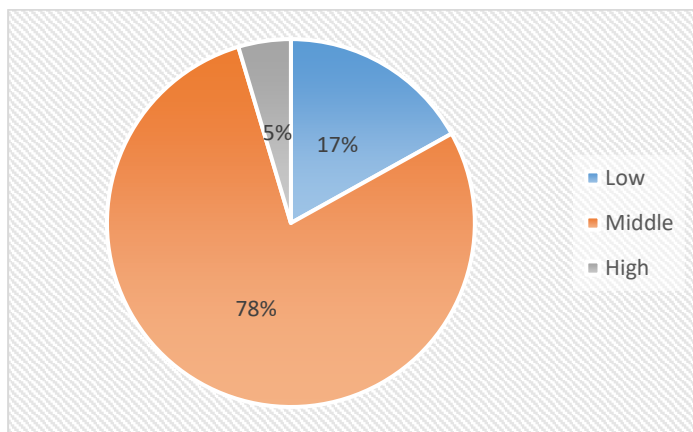
1. Independent Samples T-Test
2. Linear Regression Analysis
3. Chi-Square Analysis

## CHAPTER 3: ANALYSIS OF THE RESULTS

Following the analysis of the teachers' ergicity, assessed using Rusalov's Personal Temperament Scale (Rusalov, 1989; Mutafova, 2011), different levels of ergicity were identified among the teachers.

These levels are presented in detail through the distribution of scores depicted in Figure 1.

Figure № 1: Result of the different levels of ergicity presented in %



The analysis of the results of the statistical procedure linear regression analysis presented data for

verifying hypothesis 1, the assertiveness of the teachers is related to the level of the ergicity, i.e. they are dependent.

This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

The following indications are conditionally adopted:

$R^2$  – coefficient of determination;

$R^2_a$  – corrected coefficient of determination;

B – regression coefficient;

P – level of significance of the regression coefficients.

Results of the appliance of the statistical procedure linear regression analysis for establishing a dependency between assertiveness of the teachers and their level of ergicity are presented in table 1 (Correlation coefficient (R), Determination coefficient (R square) and the Std. Error of the Estimate).

Table 1: Results of applied statistical procedure linear regression analysis for establishing a dependency between assertiveness of the teachers and their level of ergicity

## Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.208 <sup>a</sup>	.043	.035	6.148

a. Predictors: (Constant), assertiveness

b. Dependent Variable: ergicity

The calculated Pearson correlation coefficient (R) was 0.208, indicating a weak positive relationship between teachers' assertiveness and their level of ergicity. The coefficient of determination ( $R^2$ ) was found to be 0.043, suggesting that approximately 4.3% of the variance in

assertiveness scores can be explained by differences in ergicity levels among the participants.

Table 2 displays results of an applied statistical procedure One Way ANOVA or Fisher criterion for adequacy check of the model.

Table 2: Results of an applied statistical procedure One Way ANOVA or Fisher criterion for checking the adequacy of the model.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	201.291	1	201.291	5.325	.023 <sup>a</sup>
Residual	4460.676	118	37.802		
Total	4661.967	119			

a. Predictors: (Constant), ergicity

b. Dependent Variable: assertiveness

From the results analysis presented in table 2 can be assumed that the linear regression model is not adequate. Reason for this assumption is the level of

significance correlation coefficient  $p(F)=0.023$  which is smaller than 0.005). This means that the model is not significant.

Table 3 presents the regression coefficients and their statistical significance derived from the applied linear regression analysis, aimed at examining the relationship between teachers' assertiveness and their level of ergicity. The results are consistent with existing theoretical frameworks and empirical studies. related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

Table 3: Coefficients of an applied statistical procedure linear regression analysis for establishing a dependency between teachers' assertiveness and their level of ergicity.

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.
-------	-----------------------------	---------------------------	---	------

	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	9.732	5.123		1.900	.060
ergicity*	.406	.176	.208	2.308	.023

a. Dependent Variable:  
assertiveness \*\*

Note:

\*ergicity – Ergicity of the teachers

\*\* assertiveness – Assertiveness of the teachers.

The relationship between the examined variables is directly proportional, indicating that an increase in the independent variable corresponds to a subsequent increase in the value of the dependent variable.

To test Hypothesis 2, which postulates that the levels of ergicity (high, medium, and low) are independent of the teachers' gender, an Independent Samples T-Test was

performed to examine the presence or absence of statistically significant differences between the gender of the teachers across the identified ergicity levels.

The observed tendencies, along with their corresponding statistical parameters, are presented and summarized in Tables 4 through 9. These tables provide a comprehensive illustration of the empirical results derived from the conducted analyses.

Table 4: Results of the descriptive statistical analysis (including frequency, mean values, and standard deviation) concerning the relationship between teachers' low levels of ergicity and their gender.

### **Group Statistics**

	Gen der	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

Low Ergicity	Male	8	12.23	2.548	.316
	Fem ale	12	13.02	2.564	.346

Table 5: Results of the statistical procedure Independent Samples T-Test regarding the absence of statistical dependency teachers' low levels of ergicity and their gender.

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Varianc es	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Low Ergicity	.000	.989	-1.682	118	.095	-.787	.468	-1.715	.140
High Ergicity			-1.681	114.499	.095	-.787	.468	-1.715	.140

The analysis of the results obtained through the application of the Independent Samples T-Test revealed no statistically significant dependency between teachers' low levels of ergicity and their gender ( $p = 0.095$ ). This indicates an absence of relationship, suggesting that gender does not significantly influence low ergicity levels among the teachers surveyed (see Table 4 and Table 5).

Table 6: Results of the descriptive statistical analysis (including frequency, mean values, and standard deviation) concerning the relationship between teachers' high levels of ergicity and their gender.

## Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
High Ergicity	Male	2	16.42	2.046	.254
	Female	3	16.29	2.773	.374

Table 7: Results of the statistical procedure Independent Samples T-Test regarding the absence of statistical dependency teachers' high levels of ergicity and their gender.

### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Self-respect	.776	.380	.282	118	.778	.124	.441	-.748	.997
			.275	97.690	.784	.124	.452	-.772	1.021

The analysis of the results of statistical procedure Independent Samples T-Test regarding the absence of statistical dependency between the high level of ergicity of the teachers and their gender resulted in  $P = 0.778$ , i.e. inverse proportional dependency (proved absence of dependency) (table 6 and table 7).

Table 8 displays results from descriptive statistics (number, average and standart deviation) between the

average level of ergicity of the teachers and their gender that indicate minor differences in the mean values.

Table 8: Results from descriptive statistics (number, average and standart deviation) between average level of ergicity of the teachers and their gender

**Group Statistics**

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Average Ergicity	Male	45	28.65	3.189	.396
	Female	49	29.31	3.214	.433

Table 9 presents results from applied statistical procedure Independent Samples T-Test regarding the absence of statistical dependency average level of ergicity of the teachers and their gender.

Table 9: Results of statistical procedure Independent Samples T-Test regarding the absence of statistical dependency average level of ergicity of the teachers and their gender

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variance s		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed )	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Average variance Ergicity assumed	.072	.789	-1.131	118	.264	-.663	.586	-1.824	.498	

Equal variance s not assumed			- 1.13 0	114.43 9	.261	-.663	.587	- 1.825	.499
---------------------------------------	--	--	----------------	-------------	------	-------	------	------------	------

The analysis of the data presented in Table 9 regarding the relationship between teachers' average levels of ergicity and their gender indicates a non-significant result ( $p = 0.264$ ). This outcome confirms the absence of a statistically significant dependency, suggesting that gender does not exert an influence on the manifestation of medium levels of ergicity among the teachers with average ergicity (proved absence of dependency). This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

To examine Hypothesis 3 - namely, that the assertiveness of teachers is not influenced by their gender - an Independent Samples t-Test was conducted. The results of this statistical analysis confirmed the absence of a significant relationship between these variables, thereby supporting the proposed hypothesis.

This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

Table 10: Results from descriptive statistics (number, average and standard deviation) between assertiveness of the teachers and their gender

**Group Statistics**

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Assertiveness	Male	31	20.62	6.184	.767

Female	89	22.51	6.248	.842
--------	----	-------	-------	------

Table 11: Results of statistical procedure Independent Samples T-Test regarding absence of statistical dependency between the assertiveness of the teachers and their gender

**Independent Samples Test**

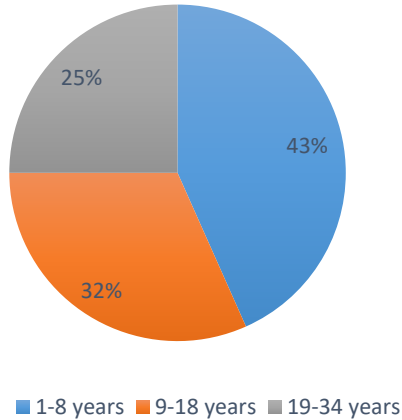
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

Assertiveness	Equal variances assumed	.001	.976	1.664	118	.099	-1.894	1.138	4.148	-.360
	Equal variances not assumed			1.662	114	.099	-1.894	1.139	4.151	-.363

The results of the statistical procedure Independent Samples T-Test showed absence of statistical dependency between the assertiveness of the teachers and their gender ( $p = 0.99$ ) (Table 10 and Table 11).

To test Hypothesis 4, i.e. that teachers' work experience does not significantly influence the variability in their levels of ergicity - a linear regression analysis was performed. This statistical procedure was employed to examine the predictive relationship between the independent variable (years of professional experience) and the dependent variable (ergicity level). The analysis aimed to determine whether work experience serves as a statistically significant factor in explaining the variance in ergicity among the participating teachers.

## Work Experience



*Figure. 3. Distribution of the persons surveyed according to their experience in teaching (percentage)*

\*"As illustrated in Figure 3, 43% of the surveyed teachers reported professional experience ranging from 1 to 8 years, 32% indicated experience between 9 and 18 years, and 25% had accumulated between 19 and 35 years of service.

The analysis of the relationship between teachers' work experience and their level of low ergicity reveals a directly proportional association, as evidenced by the computed Pearson correlation coefficient ( $R = 0.488$ ). The coefficient of determination ( $R^2$ ) equals 0.338, indicating that approximately 33.8% of the variance in low ergicity can be accounted for by differences in work

experience. This suggests the existence of additional, unmeasured factors that may contribute to the observed levels of low ergicity among participants (Table 12).

The suitability of the linear regression model employed for this analysis is further supported by the results presented in Table 13. The model demonstrates statistical significance based on the F-test, with  $p(F) < .001$ , a value well below the conventional alpha threshold of 0.05, confirming the model's adequacy.

The derived regression equation for predicting the dependent variable (low ergicity) from the independent variable (work experience) features an unstandardized constant coefficient (intercept) of 29.163. This coefficient is statistically significant, as indicated by a p-value less than .001, satisfying the criterion of significance ( $\alpha = 0.05$ ).

Furthermore, the unstandardized regression coefficient for the predictor variable ( $B = 0.468$ ) is also statistically significant ( $p < .001$ ), underscoring the predictive contribution of work experience to low ergicity. The corresponding standardized beta coefficient allows for comparative analysis with other potential predictors should additional factors be introduced into the regression model (Table 14).

Table № 12: Results from applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship

between the work experience and the value low ergicity of the teachers.

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,488 <sup>a</sup>	,338	,231	9,583

a. Predictors: (Constant), value low ergicity

Table № 13: Results of an applied statistical procedure One Way ANOVA or Fisher criterion for checking the adequacy of the model.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

1	Regression	3379,407	1	3379,407	36,799	,000 <sup>a</sup>
	Residual	10836,518	118	91,835		
	Total	14215,925	119			

a. Predictors: (Constant),  
value low ergicity

b. Dependent Variable:  
work experience

Table № 14: Results from the applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship between the work experience and the value low ergicity of the teachers.

### Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.
-------	-----------------------------	---------------------------	---	------

	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	29,163	5,569		5,237	,000
Low ergicity *	,468	,077	,488	6,066	,000

a. Dependent Variable: work experience

Table № 15: Results from applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship between the work experience and the value average ergicity of the teachers.

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.773 <sup>a</sup>	.700	.739	874.779

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.773 <sup>a</sup>	.700	.739	874.779

a. Predictors: (Constant), value average ergicity

According to the correlation coefficient R shown in Table 15 ( $R=0.773$ ) the relation between the two variables is directly proportional. The coefficient of determination (R Square) is equal to 0.739, i.e. 73.9% is the dependence between the average level of ergicity and the work experience (Table 15)

As per the results shown in table 16 can be assumed that the model is statistical significant according to the value of F-criteria of Fisher (23.367) and the corresponding level of significance  $p=0.001$ .

Table № 16: Results of an applied statistical procedure One Way ANOVA or Fisher criterion for checking the adequacy of the model.

## ANOVA<sup>b</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1842.592	1	1842.592	23.367	.001 <sup>a</sup>
Residual	7438.999	118	61.517		
Total	10381.592	119			

a. Predictors: (Constant),  
value average ergicity

b. Dependent Variable: work  
experience

Table № 17: Results from the applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship between the work experience and the value average ergicity of the teachers.

## Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	33.042	4.603		7.178	.001
Average ergicity *	.363	.070	.433	5.212	.001

a. Dependent Variable: work experience

Table 17 gives an overview of the coefficients of the function and their statistical significance.

The dependency between the variables is directly proportional i.e. with the increase of the independent variable, increases the value of the dependent value as well.

The correlation coefficient R shown in Table 18 ( $R=0.753$ ) shows that the relation between the two variables is directly proportional. The coefficient of determination (R Square) is equal to 0.729, i.e. 72.9% is the dependence between the work experience (Table 18)

Table № 18: Results from applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship between the value high ergicity and the work experience of the teachers.

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.753 <sup>a</sup>	.700	.729	874.779

a. Predictors: (Constant), high ergicity

The model is statistical significant according to the value of F-criteria of Fisher (23.367) (Table 19) and the corresponding level of significance  $p=0.001$ .

Table № 19: Results of an applied statistical procedure One Way ANOVA or Fisher criterion for checking the adequacy of the model.

ANOVA<sup>b</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1842.592	1	1842.592	23.367	.001 <sup>a</sup>
Residual	7438.999	118	61.517		
Total	10381.592	119			

a. Predictors: (Constant), high ergicity

### ANOVA<sup>b</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1842.592	1	1842.592	23.367	.001 <sup>a</sup>
Residual	7438.999	118	61.517		
Total	10381.592	119			

b. Dependent Variable: work experience

Table № 20: Results from the applied statistical procedure linear regression analysis for determining the relationship between the value high ergicity and the work experience of the teachers .

## Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	33.001	4.559		7.178	.001
High ergicity*	.363	.070	.433	5.212	.001

a. Dependent Variable: work experience

The dependency between the variables is directly proportional according to the overview shown on table 20 i.e. with the increase of the independent variable, increases the value of the dependent value as well.

## **Conclusions and recommendations for the practice**

This dissertation set out to examine the intricate relationship between assertiveness and temperament's characteristic ergicity among teachers, situating this inquiry within the broader psychological and pedagogical discourse on personality, self-regulation, and professional competence. The study emerged from the recognition that the effectiveness of educators cannot be reduced solely to intellectual mastery or methodological proficiency. Instead, it depends profoundly on their internal psychological dynamics - the energy that drives behavior, the capacity for balanced emotional expression, and the skill of communicating assertively and ethically within the educational environment. This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

The theoretical foundation of the research integrated classical temperament models, from Hippocrates and Kant to Rothbart, Rusalov, and Buss & Plomin, with modern behavioral theories of assertiveness developed by Salter, Wolpe, and Alberti & Emmons and in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter,

2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

Empirical analysis supported this conceptual linkage. Teachers exhibiting higher levels of ergicity - characterized by energetic drive, persistence, and adaptability - tended to demonstrate stronger assertive behaviors. These educators managed interpersonal relationships with greater emotional stability, responded to classroom challenges with flexibility, and exhibited more democratic leadership styles. Conversely, teachers with lower ergic expression often displayed avoidance behaviors, communication difficulties, and heightened emotional fatigue. This empirical relationship underscores that assertiveness serves as a behavioral channel through which temperamental energy is directed and moderated, transforming internal activation into socially and pedagogically effective action.

1. The assertiveness of the teachers is related to the level of the ergicity, i.e. they are dependent. Hypothesis 1 was confirmed partially. This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).
2. The different levels of ergicity are independently from the gender of the teachers, i.e. they are

independent. Hypothesis 2 was confirmed. This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

3. The assertiveness of the teachers does not depend on their gender. Hypothesis 3 was confirmed. This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).
4. The work experience of the teachers is not related to the different levels of their ergicity. Hypothesis 4 was confirmed. This is in compliance with theories and researches related to the assertiveness and the ergicity of the personality (Salter, 2002; Rusalov, 1989; Peneva & Mavrodiev, 2013; Mutafova, 2007;2014; Peneva, 2012).

## **Contributions**

- 1.** Development of a Theoretical Model Integrating Assertiveness and Ergiticity in Teachers
- 2.** Implementation of an Original Research Design for Measuring Assertiveness and Temperament
- 3.** Application of Modern Statistical Procedures and Comprehensive Data Interpretation
- 4.** Identification of Core Dependencies Between Assertiveness and Ergiticity Relevant to Educational Practice.

### **Publications on the topic of the dissertation**

1. Zasis, A. (2017). Views of Ergicity characteristics. Neofit Rilski in Blagoevgrad, Bulgaria: University Press, pp 295-301.
2. Zasis, A. (2019). Assertiveness and Ergicity - theories and views. Year book of psychology, pp: 96-105.
3. Zisis, A. (2026). Teacher Ergicity As A Structured Temperamental And Disposition. Yearbook of Psychology, Volume 17, Issue 2, in press