

ЮГОЗАПАДЕН
УНИВЕРСИТЕТ
·НЕОФИТ РИЛСКИ·



**ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ПСИХОЛОГИЯ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд на тема:

БЪРНАУТ, ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И КОПИНГ СТРАТЕГИИ ПРИ УЧИТЕЛИ

за присъждане на образователна и научна степен “доктор”

Област на висше образование: 3. Социални, стопански и правни
науки, Професионално направление: 3.2 Психология

Научна специалност Педагогическа и възрастова психология

Докторант:

Кристина Костадинова Стоянова

Научен ръководител:

Доц. д-р Русанка Манчева

Благоевград, 2020

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на заседание на катедра "Психология" при Философски факултет на ЮЗУ "Неофит Рилски" – Благоевград на 19.02.2020 година.

Дисертационната работа съдържа 254 стандартни страници, включително библиография и приложения на методологическия инструментариум. Разработката е онагледена с 33 таблици и 9 фигури. Библиографията съдържа 220 заглавия, от които 65 на кирилица (57 на български, 8 на руски език) и 155 на латиница (150 на английски език и 5 на други езици - 2 на немски, 1 на испански и 1 на полски).

Защитата на дисертацията ще се състои на 08.05.2020 г. от 11.00 ч. в зала 1210 Б, Първи корпус на ЮЗУ "Неофит Рилски" - Благоевград пред научно жури.

Материалите по защитата са на разположение в канцеларията на катедра „Психология“ на трети етаж, Първи корпус на ЮЗУ "Неофит Рилски" – Благоевград

УВОД

Бърнаут се актуализира в съвременния професионален и човешки свят като феномен на контекста и на системата. Синдромът на професионалното изчерпване (прегаряне, изгаряне, изпепеляване) се проецира върху психиката в измеренията на емоционално изтощение, дехуманизация и намалена работоспособност. Уязвимостта към бърнаут се интерпретира като съчетание между личностна предиспозиция и професионална среда в перспективата на утвърдени парадигми за личността. Тя е профилирана в различни модели за уязвимост без те да са универсални, но в достоверна степен обяснителни. В теоретичния обзор са концептуално представени модел за вероятност от развитие на бърнаут в съответствие с личностните характеристики по Ханс Айзенк (Харизанова & Стоянова, 2017), модел за уязвимост към бърнаут в термините на психобиологичната теория (Stoyanov & Cloninger, 2012), връзка между психологичният тип по Карл Юнг и бърнаут (Пенчева, 2006; Стоянова, 2018).

В процесуалността на изгарянето са признати и описани обратими и необратими фази, диагностично диференцирани са предиктивни, медиаторни и сродни състояния и фактори като стрес, умора, психично пресищане, монотония, знания, способности, личностен тип, социална подкрепа. Съществува понятието битов бърнаут, значимо по отношение на порочния кръг в механизма на изпепеляването и неговия контекстуален характер (Стоянов, 2012). Разширено е съвременното разбиране за предразположение към бърнаут с твърдението, че емоционалното изтощение е психосоциален артефакт във всички професии (Стоянова, 2018). Lazarus (1966) развива теорията си за стреса до теория за емоциите, наименувайки я когнитивно-мотивационно-релационна система за обяснение, която постулира, че емоциите при стрес са продукт на затруднена адаптация. Независимо от методологичната рамка за оценка бърнаут е феноменологично движение към физиологично, емоционално и умствено изчерпване през стреса, хроничната умора, чувството за безпомощност, негативното отношение към себе си, другите, работата и живота.

Професията на учителя е предпочетена в настоящия труд по няколко причини. Първо, защото е древна, интелектуална, емоционална, и по подразбиране уязвима. В нея традиционно се

докладват високи нива на стрес. Второ, защото е осъзната потребността тази професия да бъде трансформирана и реадаптирана към системата на образование в принципите на модерния личностно-ориентиран подход. И трето, поради особената стойност на човешкия ресурс в това поприще. Изследванията показват, че учителите с високи нива на прегаряне често прилагат неефективни стратегии на справяне като избягване, асоциални и агресивни действия, докато тези, при които нивата на бърнаут са ниски използват адаптивни стратегии на социално свързване, търсене на социална подкрепа, асертивни действия (Tikhonova et al., 2019).

Общо поле на изчерпването, на копинг стратегиите, поле на отношение на личността към професионалната среда, и поле на емоционалната култура на човека, са емоциите. Това мотивира опита да формулираме бърнаут като философска тема в науката, обединявайки тези конструкти в изследователски дизайн. Емоционалната интелигентност при учителите е анализирана като личностен ресурс, който предсказва ефективността, субективното благополучие и удовлетвореността от труда (Илиева & Бурлянова, 2014). Призната е ролята ѝ в позитивната успешна регулация на взаимоотношенията между хората, както и гъвкавостта и креативността на емоционално интелигентния подход в решаването на проблеми (Голман, 2011; Goffman, 1959; Mendes, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Wasielewski, 1985).

Емоционалното изтощение и емоционалната интелигентност се посрещат на едно и също място в човешката психика. Там където някои автори говорят за негентропия, или естествено придвижване към самоорганизация, и салутогенеза (Antonovsky, 1987). В салутогенна перспектива ние проучваме емоционалната интелигентност в естествената устойчивост/съпротива към бърнаут, или като негентропиен фактор. Салутогенната концепция привлича вниманието към философска, психосоматична и духовна нагласа към здравето и позволява мултидисциплинарност на превенцията и грижата за човека. Това е предпоставка за нов тип социална подкрепа, която да съпровожда преодоляването на бърнаут в социално-значимите системи и професионалните общности, които страдат от него.

ГЛАВА ПЪРВА. ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА.

В тази глава е обсъден «носещият» конструкт на изследването, бърнаут, който контекстуализира копинг поведението. Разгледани са неговата феноменология, етиология, диференциално-диагностичен аспект и парадигми за личността, които обогатяват научното познание за начините, по които човек се самоактуализира в процеса на изчерпване. Представени са модели на уязвимост към бърнаут, теория за стреса и копинг механизмите на Lazarus (1966), особености на професионалната среда на учителите. Акцентът в работната теория на настоящия труд е поставен върху личностния потенциал за конструктивно и интелигентно копинг поведение през емоционалните измерения, в които всички конструкти се припокриват. В науката личностните ресурси за справяне и съпротива са обединени в понятието салутогенно функциониране (Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Mittelmark et al., 2017).

1.1. Феноменология на бърнаут

В психосоциален и културно-исторически план в развитието на бърнаут се наблюдават два фундаментални фактора – *траен дисбаланс на потребности и ресурси* и *конфликт на ценности между личността и системата* (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Глобализацията, приватизацията и либерализацията активно променят професионалния живот на съвременния човек посредством натиска за по-висока продуктивност и качество на труда, през хектиката и липсата на време, до необходимостта от овладяването на нови умения (Maslach, 2009).

Класическата и съвременна дефиниция за бърнаут включва емоционално изтощение, деперсонализация (в смисъла на дехуманизация) и снижаване на личните постижения. Тя съответства на основните дименсии на Maslach Burnout Inventory (MBI), конструиран от Maslach & Jackson (1981) за оценка на бърнаут. Емоционалното изтощение се определя като изчерпване на енергетичния ресурс от „даването“ на другите. Манифестира се от невротични преживявания като тревожност, раздразнителна слабост, нисък фрустрационен толеранс, безсъние, липса на апетит и т.н. Деперсонализацията тук не се разглежда като психопатологично разстройство, а като негативно себевъзприятие, изразяващо се в социално отдръпване, отрицателно отношение към себе си и към

другите, враждебност. Сnižаването на личните постижения се свързва с намален интерес към професионалното развитие и усъвършенстване.

В своята пълнота синдромът на професионалното изпепеляване се разгръща като състояние на физиологично, емоционално и умствено изчерпване. Характерни за него са хронична умора, чувство за безпомощност, негативно отношение към себе си и другите. Обичайно се наблюдава при служители в областите на здравеопазването, образованието, социалните грижи. Те са посветени ежедневно и интензивно на човешките проблеми – здравословни, психологически или социални. Професионалната им дейност често е придружавана от емоции като гняв, възмущение, страх, отчаяние. Разрешаването на проблемите на хората – ученици, пациенти, безработни, социално слаби – е свързано с усилия, в които нерядко се развиват несигурност и безпомощност. В допълнение възнагражденията в тези сектори са регламентирани по-ниски в сравнение с частните. Тези обстоятелства очертават риска от емоционално изчерпване и са предиктор за бърнаут (Стоянов, 2012). В някои европейски страни като Швеция и Холандия бърнаут е официална медицинска диагноза и страдащите от него подлежат на диспансеризация. В здравните и трудови политики на други са планирани кампании за информиране по проблемите на стреса на малките и средни организации по модела на големите корпорации (Германия), предвидени са административни и наказателни санкции при некоректно управление на професионалния стрес (Англия), финансови обезщетения за семействата в случаи на смърт от преработване („кароши“) на техен член и финансови санкции за работодателя (Япония), строго регламентирани са 35 часова работната седмица, петседмичен отпуск и дълга обедна почивка (Франция), петдневна работна седмица (Южна Корея), превантивно се прилага ротиране на длъжности (Гърция) (Ботинова, 2015; Харизанова & Стоянова, 2017).

1.2. Бърнаут в научна перспектива

Тук са синтезирани най-ранните и съвременни научни тълкувания на бърнаут. Общоприето е научният дебют на понятието да се свързва с имената на Кристина Маслах (1982) и Хърбърт Фройденбергер (1974). Прегарянето е идентифицирано (сред здравни работници) като „състояние на умора или неудовлетвореност заради

преданост към кауза, начин на живот или отношения, които не са успели да произведат очаквано възнаграждение“ (Tsigilis et al., 2004: 666-667). Популярно схващане за бърнаут е „състояние на физическо, емоционално и психично изтощение, дължащо се на дългосрочно участие в ситуации, които са емоционално възискателни“ (Harrison, 1999: 25). Като прояви на прегаряне са описвани стресът, депресията, отчуждението, общата тревожност и неврастенията. Според А.М. Pines, Е. Aronson и D. Kafry (1985) това е душевно състояние, често срещано при хора, които са в позицията на даващи в работата си с другите, душевно опустошаване, наблюдавано като постепенно настъпващо изчерпване сред най-добрите в определена професионална група (Pines, Aronson, Kafry, 1985). Други автори подчертават процесуалния характер на бърнаут. J. Edelwich и А. Brodsky (1982) отделят пет негови фази – ентузиазъм, стагнация, фрустрация, апатия (резигнация), бърнаут – които според тях са обратими, потенциално повторяеми и преустановими във всеки един етап (Edelwich, J., Brodsky, A., 1982). Специалистите по организационна и социална психология са изследвали сродни състояния като удовлетвореност от труда, отчуждение, физиологични и психологични реакции на напрежение и трудово натоварване. Pine (1982) разграничава няколко различни значения на понятието: „бърнаут“-стрес синдром като емоционално-когнитивен комплекс от симптоми; „бърнаут“ като психично нарушение – има се предвид последния стадий на изпепеляването; „бърнаут“ като процес с регулярни фази; „бърнаут“-фактори, или всичко, което предполага възникването му и „бърнаут“ като последица на ниво организация. Хората все повече се определят чрез своята работа и в този смисъл изгарянето е демонстрация на историческата промяна в отношението към труда, тъй като професията освен средство за материално осигуряване е и възможност за израстване, развитие и самоактуализация (Ценова, 1993).

Синдромът на професионално изчерпване се разглежда в последователното и динамично развитие на три състояния – flame out (изгаряне), burn out (бързо изчерпване, изпепеляване) и rust out (ръждясване). Стадият FLAME OUT се характеризира с умора, неприемане на реалността на изчерпването, неефективност в справянето със служебните задължения, депресивност. При него човек все още има ресурси да се съпротивлява и да компенсира

фрустрацията, което води до свръхкомпенсация и епизодично повишаване на личните постижения. BURN OUT е закономерно следващ и отделен стадий. Отбелязва се като „преумора – състояние след изчерпване на жизнените сили“. Това е етап на емоционално изтощение, дехуманизация и деперсонализация. Тези термини обозначават безразличието и незаинтересоваността към другите, стигащи до негативни нагласи и алиенация – загуба на ценностна свързаност с хората. Професионалното представяне е под обичайното ниво на функциониране. Работоспособността е намалена поради изчерпване на личната мотивация. Регистрират се нарушения в когнитивните процеси – разпределеност и превключваемост на оперативното внимание, пластичност на репродуктивната памет и т.н. RUST OUT е необратима фаза от професионалното изчерпване. Лайдер и Бухолц (1995) я описват със задълбочаване на проявите от преходните два, неудовлетворение от работата и анхедония. Развива се апатия, компрометирана е работоспособността. Това предполага затварянето в репродуктивен кръг на рутинен подход към професионалните предизвикателства. Значима в съвременните интерпретации на феномена е хипотезата за битовия бърнаут, изразена от Д. Писева (2005). Представен е като ефект на професионалния бърнаут, който дискредитира възможността на семейството да функционира съразмерно на потребностите си. Липсата на подкрепа в семейството задълбочава проблемите на работа. По този начин битовият бърнаут повлиява функционирането в професионалната среда. Създава се порочен кръг, който по подобие на заучената безпомощност се самоподкрепя и потенцира (Стоянов, 2012).

1.3. Диференциално-диагностичен аспект на бърнаут

Диференциално-диагностичният подход към бърнаут изисква регистрирането на диапазон от състояния, които са в причинността и в хода на проявата му. Освен стреса, такива фактори могат да бъдат психичното пресищане, нервната умора, монотонността, депресията и невротизма. Бърнаут не е стрес, а резултат от хроничен стрес, възникващ във взаимоотношението „помагач-зависим“, характерно за професиите в услуга на човека. Работещите в тях влагат когнитивни ресурси (внимание, памет, мислене) и емоционална енергия в дейността си, а това променя преживяването и поведението им в посока на изчерпване на

емоционалния им ресурс. Стресът е свързан с прекалена заетост, изострени емоционални реакции, преживяване на успешност и свръх активност, изразходване на енергетичния психичен потенциал, чувство за нетърпение и тревога. При него водещи са физическите последици. Бърнаут се дефинира от липсата на интерес към каквато и да било заетост, притъпени емоции, преобладаващо безразличие, чувство за безпомощност и безинициативност, загуба на мотивация, надежда и желание, оттегляне и изолиране от света. Преобладават емоционалните последици (Стоянов, 2012).

В съвременната научна литература е обоснована идеята, че бърнаут е съчетание от личностна предиспозиция и професионална среда (Stoyanov et al., 2011). „Добре очертан бърнаут“ е допускане, основано на ретроспективни проучвания, според които определена професия и определена професионална група са по-чувствителни към развитие на синдрома. Не съществуват имунизирани професии, както и професии на високия риск. Във всички професии са докладвани различни степени на емоционално изтощение (Стоянова, 2018: 47).

1.4. Етиология на бърнаут

Между условията на средата и субективното възприятие, в преживяването на изпепеляването, имат своята роля различни фактори-медиатори като: знания, способности, очаквания, тип личност, социална подкрепа, индивидуална предразположеност. Прегледът на литературата разкрива няколко генерални групи фактори на риска от развитие на бърнаут – *индивидуални, социални и свързани с труда*. В изследвания на автори през осемдесетте години на миналия век (Chernis, 1980; Pines et al., 1985) е установено, че свързани с бърнаут са *личностни особености* като емпатия, чувствителност, хуманност, идеализъм, ориентация към мнението на другите, тревожност, интроверсия, свръх ентузиазъм, повишена склонност към идентифициране с други хора, зависимост на самооценката от постигане на нереалистични цели, чувство за дълг, работохолизъм. Актуалните и свързаните с развитието жизнено промени (криза на средната възраст), както и заучената безпомощност също повлияват бърнаут. *Социалната подкрепа* е особено значим фактор в развитието и при справянето с изгарянето. По отношение на свързаните с трудовата активност фактори акцентът е върху специфичните за дадена професия стресори. За

всички социални професии са характерни дълго работно време, изолация, липса на автономност, потребности на клиента, ограничени ресурси, отсъствие на критерии за оценка на успеха, нереалистични изисквания към продуктивността, размито разбиране от страна на общността за същината на работата, управленски конфликти, професионална неподготвеност. В работата на учителите стресовите състояния се генерират от поведението на учениците, неблагоприятните условия на труд, дефицита на време, училищната политика (Ценова, 1993).

В по-ново време теоретичната рамка на синдрома интегрира индивидуални и ситуационни фактори на влияние по модела *работаличност*, измерими в ключови области на работната среда – *трудова натоварване, контрол, (въз)награждаване, общност, справедливост и ценности*. Хроничното несъответствие между тях и личността предопределя вероятността от възникване на бърнаут, който е значим *медиатор на причинната връзка* за негативните последици в личностен и организационен план (Ценова, 2008).

1.5. Личност и бърнаут

В този параграф разглеждаме проучвания на съчетанията между определени личностни черти и нагласи с различни измерения на организационния климат и на бърнаут в концепциите за личност на С. R. Cloninger, Ханс Айзенк и Карл Юнг.

1.5.1. Психобиологична теория и модел на уязвимост

Психобиологичната теория разглежда личността като структура на характер и темперамент. Анализират се седем области на личността, които позволяват да се установят различия както при нормални, така и при абнормни, неестествени, модели на поведение. Областите на темперамента са: *Стремеж към новости (Novelty seeking)*, *Стремеж към избягване на опасности (Harm avoidance)*, *Зависимост от възнаграждение (Reward dependence)*, *Упорство/Постоянство (Persistence)*. Областите на характера са: *Себенасоченост (Self-directedness)*, *Кооперативност (Cooperativeness)*, *Самоусъвършенстване (Self-transcendence)* (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993). На тази концептуална рамка е разработен модел за уязвимост към бърнаут, в който се конфигурират три компонента – *неблагоприятен психоклимат, бърнаут и индивидуална уязвимост*. Моделът дава възможност да бъдат идентифицирани уязвими групи от хора в самото начало на процеса

на професионално изгаряне, което осмисля навременната интервенция и прилагането на превантивен подход. Психологичният климат е измерен в осем категории – *автономия, сплотеност, доверие, натиск, подкрепа, признание, честност, иновация*. Компонентите на модела функционират като порочен кръг. Те се усилват взаимно, когато уязвимата личност попадне под *комплементарно* на нейните дефицити влияние на отрицателния психологичен климат на работното място (Raycheva et al., 2012). Някои от емпиричните находки на работата по модела имат следното тълкувание: предпазлив човек в условия на натиск е по-уязвим към изпепеляване; упорит човек поставен в среда, за която са характерни ниски нива на автономия и иновация е в риск от занижаване на собствените постижения, и обратно (Стоянов, 2012).

1.5.2. Типология на Ханс Айзенк и модел за оценка на риска от възникване на бърнаут

Методът, разработен по модела на Х. Айзенк за личност измерва *невротизъм, екстравертност-интровертност* и *психотизъм* (Иванов, 1999). Harizanova, Mateva & Turnovska (2014) адаптират и валидират методиката на В. Бойко за диагностика и оценка на бърнаут синдром при работещи в места за лишаване от свобода в съчетание с личностния въпросник на Х. Айзенк. С прогностична стойност 91.89% е съставен математичен модел на вероятността от развитие на бърнаут в съответствие с личностовите характеристики – човекът, предразположен към изпепеляване се определя като идеалист, ориентиран към хората, мек, хуманен, съчувстващ, интровертен и емоционално неустойчив.

1.5.3. Психологичен тип и бърнаут в парадигмата на Карл Юнг

Психологичните типове са теоретични модели, в които се оценяват индивидуалните особености и предпочитаните стилове на възприемане и справяне с действителността. Методологията на психологичния тип е заслуга на Изабел Майерс и Катрин Бригс, които създават Myers-Briggs Type Indicator (МВТИ). Той измерва четири двойки дихотомии: нагласите *Екстраверсия-Интроверсия, Съждение-Възприятие* и функциите *Усеждане-Интуиция, Мислене-Чувстване*, които се комбинират в общо шестнайсет патерна на организация на психичната енергия. В Юнгианската перспектива психиката е структура за движение, трансформация и промяна.

Личността се структурира съобразно дихотомиите, но типът е универсален (Пенчева, 2006).

Типовете са проучени и при български учители с идеята за класификация и в подкрепа на образователната промяна в България (Пенчева, 2000). В извадка от 182 учители (159 жени и 23 мъже) се откриват всичките шестнайсет типа като два от тях преобладават – *интроверти с доминантно усещане и спомагателно мислене* и *екстраверти с доминантно мислене и спомагателно усещане*. В по-мощно изследване няколко години по-късно тези резултати се повтарят (Пенчева, 2006). Извадката е разширена до 888 човека – 116 директори, 308 учители преподаващи в различни образователни степени на средните училища и 464 лица от общата българска популация, упражняващи други професии на възраст между 20 и 60 години. Най-високо представени са предпочитанията *Усещане (S)*, *Мислене (J)* и *Съждение (J)*, значими различия по отношение на *Екстравертност-Интровертност* няма.

По данни на Lawrence (1995) пропорцията на интуитивните типове прогресира с придвижването към по-висока образователна степен и категорично присъства във висшето образование, тъй като преподавателите с това предпочитание са привлечени от абстрактни дисциплини и академични роли. Интуитивните типове са представени при 2/3 от преподавателите в колежите и университетите. NF (Интуиция-Чувстване) са почти еднакво представени на всички нива на образованието. SF (Усещане-Чувстване) са три пъти повече в детските градини и началното училище, отколкото във висшето образование. Еднакво разпространени на всички нива са ST (Усещане-Мислене). В собствено пилотно проучване на връзката между психологичния тип и бърнаут при университетски преподаватели, разпределени в девет от общо шестнайсет типа, установихме повтораемостта на тези зависимости - най-силно изразени са предпочитанията към Интроверсия (I), Съждение (J), Интуиция (N) и Усещане (S). Откриват се следните зависимости: негативна корелация между *Емоционално изтощение*, *Обща интензивност на бърнаут* и *Екстраверсия*; позитивна корелация между *Интроверсия* и *Общ бърнаут*; позитивна корелация между функция *Мислене* и *Работоспособност* и негативна връзка между *Работоспособност* и функция *Чувстване* (Стоянова, 2018). Тези резултати сигнализират

уязвимостта на интровертите към изпепеляване, както и естествената предразположеност на мисловния тип към последователност и логика, показани във високо ниво на работоспособност.

1.6. Концепции за емоционална интелигентност

В тази точка на теоретичната глава разглеждаме емоционалната интелигентност в концепциите на Peter Salovey и John D. Mayer (1990, 1995) и на Монсеф Гитуни (2003). Тя е сложен, нехомогенен конструкт и има много и различни операционализации. Съществуват модели за емоционална интелигентност, базирани на способностите (като този на Salovey и John D. Mayer) и модели, базирани на чертите (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Научният интерес към емоционалната култура на човека търси разбиране за това как определени умения да осъзнава и контролира емоциите си допринасят да бъде по-адаптивен, по-интегративен, по-конструктивен в отношенията и общуването с другите. Емоционалната интелигентност е личностен ресурс (Гитуни, 2003; Илиева & Бурлянова, 2014; Epstein & Meier 1988, 1989; Hobfoll, 1989; Lee & Ok, 2012; Mayer & Salovey, 1995; Mayer et al., 2001; Salovey & Mayer, 1990; Solomon, 1980; Stoyanova, 2010; Taylor, 2001; Wasielewski, 1985). Нашето изследване на този тип интелигентност по отношение на резистентността към бърнаут попада в предмета на салутогенния подход. Направен е обзор на реферирана литература върху изследвания на връзката емоционална интелигентност и бърнаут.

1.6.1. Модел на Peter Salovey и John D. Mayer

Peter Salovey и John D. Mayer (1990, 1995) разглеждат емоциите като организирани отговори, пресичащи границите на много психологични субсистеми – физиологични, когнитивни, мотивационни, експериментални, и като отговор на външни или вътрешни събития, носещи положително или отрицателно зареден смисъл за индивида, по-кратки и по-интензивни от настроенията. Авторите анализират *организирания отговор на емоциите* като *адаптивен потенциал* за трансформация на личното и социално взаимодействие в процеса на обогатяване на опита. Според тях емоционалната интелигентност се вписва в концептуалните рамки за интелигентност на дефиниции като тази на Wechsler (1958), а именно – съвкупен или глобален капацитет на индивида да действа целенасочено, да мисли рационално и да се справя ефективно със

средата. Salovey & Mayer (1990) обосновават емоционалната интелигентност в контекста на социалната и я разглеждат като нейна субгрупа, показваща способност за наблюдение на собствени и чужди чувства и емоции, умение те да бъдат дискриминирани и информация от тези процеси, насочвана от мисленето и действията.

В търсене на набор от концептуално свързани мисловни процеси съдържащи емоционална информация, Salovey & Mayer (1990) разработват модел, базиран на присъщи за всички хора процеси като – *оценка и израз на емоциите в себе си и в другите, регулиране на емоциите в себе си и другите и използване на емоциите адаптивно*. В индивидуалното протичане на тези процеси те търсят контрастите като се опират на утвърденото между клиницистите съгласие за различията между хората в изразяването и разбирането на емоции, както и на обстоятелството, че такива нюанси се коренят в умения, които могат да бъдат научени и да укрепят психичното здраве. Salovey & Mayer (1997) разглеждат емоционалната интелигентност като система от четири когнитивни способности и умения – възприемане, използване, разбиране, управление на емоциите.

Дефицитите в емоционалния опит като затруднено идентифициране на емоции, контрол и планиране предпоставят изграждането на култура, в която хората са в недостатъчна степен възнаградени и регулират емоциите си в полето на отчуждението (Skinner, 1986). Отчуждението е характерен признак на задълбочено и необратимо изчерпване в развитието на бърнаут.

Емоционалната интелигентност се отнася до здравата личност и нейното усъвършенстване допринася за необходимите промени в социалните институции и културните практики (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1995).

1.6.2. Емоционална интелигентност и идентичност – модел на Монсеф Гитуни

Постановката на Гитуни (2003) гласи, че: отвъд привидната структурираност на разума, съществува неконтролирана реакция с честота, която позволява да бъде описана като явление и я нарича *заглушаване*. Заглушаването е неизявено вътрешно състояние на дистанциране на емоционалното от рационалното, неподатливо на психичен контрол. То е свързано със загубата на сила, *липса на общ поглед* и неумение да се интегрират глобалните елементи на

идентичността – разум, инстинкти, емоция. Между даденото от природата (инстинкти, наследственост) и културата (възпитание, обучение) се простира *девятвен терен*, или пространство на емоционална идентичност, която човек сам трябва да усъвършенства, защото в него той разполага с абсолютна власт. Това пространство често е пренебрегвано и в известен смисъл непонятно през рационалния подход за опитомяване на животинското у човека – страхът от наказание, различните убеждения, силовото налагане на определено поведение, поддържането на установени норми за неутрализиране на съпротивата, логиката, че емоциите трябва да бъдат контролирани и потискани. Практически унаследено е незнание за същността на емоционалната идентичност, както и неспособност тя да бъде разбрана. Това изисква *вслушване в себе си*, или процес на усиляване на собствената идентичност, посредством научаване още от ранно детство да бъде преодолявана потребността от афективна сигурност. Гитуни (2003) е автор на подход за *укрепване на идентичността*, убеден в силата ѝ да редуцира личностния страх от себе си и другите, както и тревогата от осъзнаването на емоциите. Той интерпретира емоционалната интелигентност като реално познание, като нещо повече от модел или понятие, като структура на идентичността.

1.6.3. Връзка между емоционалната интелигентност и бърнаут

Многобройни изследвания на емоционалната интелигентност потвърждават ролята ѝ за развитието и успеха в различни дейности, включително и за постиженията в работата (Фърнам, 2012; Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Изведена е като фактор за редуциране на стреса и бърнаут, както и за подобряване на физическото и психологично здраве при учителите (Chan, 2006; Chang, 2009). Емоционалната интелигентност е негативно свързана с изгарянето и е негативен предиктор на бърнаут (Vaezi & Fallah, 2011; Alavinia & Ahmadzadeh, 2012; Cazan & Năstăsă, 2015; Mérida-López & Extremera, 2017; Delpasand et al., 2011; İlhan, Hakki & Ender, 2014; Iqbal & Abbasi, 2013). Хората с високи стойности на емоционална интелигентност са по-ефективни съобразно изискванията на средата и натиска, свързан с професионалния стрес, отколкото тези с ниска емоционална интелигентност (Mendes, 2003). Емоционално интелигентните индивиди се справят по-добре с предизвикателствата на живота и постигат успешен контрол над емоциите си (Taylor, 2001). Те

разполагат със стратегии за регулиране на емоцията, които служат като емоционален ресурс и обясняват увереността и комфорта им в емоционални трудови ситуации. Това се съгласува с теорията за запазване на ресурсите на Hobfoll (1989), според която хората се стремят да получат, поддържат и защитават ресурси, а емоционалното изтощение идва от загубата на тези ресурси или от невъзможността да бъдат попълнени след значима инвестиция (Hobfoll, 1989; Lee & Ok, 2012).

Високата емоционална интелигентност при учителите се анализира като личностен ресурс, който предсказва ефективността, благополучието и удовлетвореността от труда им. Емоционално интелигентните учители приемат изискванията на работата и трудностите в процеса на преподаване като *предизвикателство*, не като *заплаха* и са по-успешни в справянето с отрицателните емоционални ситуации (Илиева & Бурлянова, 2014). За сравнение – специфично за оценъчния процес при стресовата реакция съгласно теорията на Lazarus (1966) е категоризирането на източника на стрес като вреда (загуба), заплаха или *предизвикателство* (разгледано в следваща точка на дисертационния труд). Нашето изследване проучва и съвместната психична функция на емоционалната интелигентност и конструктивните копинг стратегии.

1.7. Стратегии на справяне със стреса

Представена е теорията за стреса на Ричард Лазарус (Lazarus, 1966), разширена впоследствие до системна теория за емоциите. Стресът е интерпретиран от позициите на когнитивната психология и теорията за социалното научаване и по компоненти на оценъчния процес в стресовата реакция. Разгледани са променливите на емоционалния процес в аспекта на стреса. В този теоретичен раздел са обсъдени връзката между копинг поведение и защитни механизми, стратегии на справяне при бърнаут и салутогенен модел за здраве.

1.7.1. Теория за справяне стреса и системна теория за емоциите – Richard Lazarus

Lazarus (1966) разглежда стресовата реакция единствено в контекста на личностната структура при взаимодействието ѝ със света през когнитивното функциониране в процесите на *оценка на опасността* и на *справяне със стреса*. Значим в разбирането на прехода между стимул и реакция е оценъчният процес. При него се извършва първична оценка (*primary appraisal*), свързана с процеса

на възприемане и оценяване на заплахата, и вторична оценка (*secondary appraisal*), отнасяща се до процеса на търсене на потенциален отговор на тази заплаха. Справянето със стреса (*coping*) е психичният процес на изпълнение на отговора.

Когнитивният план на развитие на стресовата реакция включва: наблюдение на чужди негативни емоции, служещи като модел за наблюдаващия, в определени ситуации да прилага същия тип реакции; заучено изкривяване на възприетата информация в негативна посока, или формиране на погрешни перцепции (*faulty perceptions*); прилагане на лични убеждения или очаквания към възприетата ситуация, несъответни на реалността (*irrational thoughts*); поведение, базирано на погрешни заключения в потенциално стресова ситуация (*faulty conclusions*) (Русинова-Христова & Карастоянов, 2000).

Емоционалното значение на взаимоотношението личност-среда се изгражда в оценъчния процес, който е централен конструкт в теорията за емоциите. Най-изчерпателен анализ на стресовия процес позволяват три групи променливи. Първа група са *антсидентните, или предшестващи променливи*, включващи условията на средата и личностните характеристики, които си взаимодействат. Втората група *променливи на медиаторния процес* са оценката и процесите на справяне със стреса. Те възникват в транзакционалния контекст и се проявяват само при потенциална стресова ситуация (Lazarus, 1966). Разграничават се два вида познавателна дейност в емоционалния процес: *получаване на информация (атрибуция)* и *оценка, отнасяща се до психичното благополучие*. Първичната оценка на стреса е фиксирана в три категории – вреда (загуба), заплаха и предизвикателство. Независимо от нея протича процес на вторична оценка, който включва избор на начини за справяне съобразно изискванията на специфичната ситуация и търсене на възможен отговор на заплахата. Това е оценка на индивидуалния капацитет, на ресурсите на социалната среда, на различни подходи за преодоляване на стреса. Когато ресурсите бъдат оценени като *достатъчни* за справяне със ситуацията и за благоприятен изход се поражда положително емоционално преживяване, което редуцира първоначалната негативна емоция. С оценката за *недостатъчност* на ресурсите за справяне се развива стресовата реакция. В теорията за емоциите оценката има адаптивна

задача – да интегрира и изискванията и реалностите на средата с личния интерес без нито едно от тях да има предимство (Русинова-Христова и Карастоянов, 2000; Lazarus, 1994, 1996). Взаимоотношенията на човека със средата са динамични, в тях се генерира обратна връзка за психологическата ситуация, както и нова информация. Това е предпоставка за следващ процес – *преоценка*. Тя отчита успеваемостта на вече приложените стратегии. Миналият опит е част от оценъчния процес, който не протича строго последователно. Съществуват готови оценъчни решения и модели за много събития, но те не са статични. Те са относително устойчив конструкт, който се развива в транзакциите, защото хората изграждат *относително стабилен оценъчен стил*. Оценъчният стил подсказва разграничение на емоциите като черта и като състояние. Стабилността (респективно нестабилността) на тази оценъчност има два различни фокуса – промяна и повторяемост. Трети в конфигурацията на емоционалния процес са *изходните променливи*. Lazarus (1994) ги разделя на *променливи с непосредствени ефекти* (физиологични промени, позитивни, негативни емоции, адаптационен резултат) и *променливи с дълготрайни ефекти* (соматично здраве или болест, психично благополучие или психични разстройства, социално функциониране).

1.7.2. Копинг поведение и защитни механизми

Копинг стратегиите са осъзнати средства и стилове за справяне със стресови ситуации. Lazarus (1991) разглежда *конструктивни* копинги – самоконтрол, търсене на социална подкрепа, поемане на отговорност, планиране на поведенческо решение, положителна преоценка и *неконструктивни* копинги – бягство, дистанциране, конфронтация. В литературата липсва ясно и пълно уточнение на критериите, разграничаващи конструктите на копинг стратегиите и защитните механизми, но отделно и съвместно те принадлежат на системата на саморегулация в човешкото поведение. Открива се сходство между неконструктивните копинги по Lazarus (1991) и защитните механизми. Копинг стратегиите стоят йерархично по-високо в саморегулацията, докато психичните защити осигуряват емоционално равновесие и благоприятни психични условия за продължително оптимално когнитивно функциониране на личността. Предполага се, че между защитните механизми и копинг

стратегии се осъществява своеобразен преход като защитите имат потенциали да бъдат развивани до стратегии на справяне „в условията на психотерапия и при психологическа консултация“ (Мадолев, 2012: 73). Преустановяването, честата и безконтролна актуализация на психичните защити, тяхното осмисляне и адекватно оценяване, целенасоченото им, планомерно и пристрастно прилагане ги трансформира от хронични самозаблуди в конструктивна реорганизация на субективно-сложните ситуации. Тази особеност ги уподобява с копингите.

1.7.3. Копинг-стратегии, бърнаут и салутогенетичен подход

Изследванията показват, че снижаването на личните постижения е свързано с проблемно-фокусирани стратегии, а емоционалното изтощение и деперсонализацията – с емоционално-фокусирани копинги (Нюјунг et al., 2014). Учители, приоритетно жени с високи нива на изгаряне, по-често прилагат неефективни стратегии на справяне като *Избягване*, *Асоциално действие* и *Агресивни действия*, докато учители, при които нивата на бърнаут са ниски, използват адаптивни стратегии като *Социално свързване*, *Търсене на социална подкрепа* и *Асертивни действия*. Възрастта като опит е обратнопропорционална на показателите на изгарянето (Tikhonova et al., 2019). Отново при учители стратегии като *Решаване на проблеми* са силно свързани с нивото на бърнаут. Системното прилагане на копинги като *Избягване* води до силни чувства на емоционално изтощение. *Търсенето на социална подкрепа* е негативно свързано с ниските степени на деперсонализация и позитивно с емоционалното изтощение (Cristea & Pascal, 2010). Стратегията на избягване е силен предиктор на бърнаут (Gibbons, 2010).

Създателят на салутогенния модел за насърчаване на здравето Antonovsky (1987) обозначава силите, движещи здравето като *негентропични*, или *негентропийни фактори*. Той обобщава като *генерализирани ресурси за съпротива* (*generalized resources for resistance*) у хората в ситуациите на стрес: желанието да бъдат мотивирани да се справят (смысленост); вярата, че предизвикателството е разбрано (разбираемост); вярата, че ресурсите за справяне са налични (управляемост). Те са релевантни на силно *чувство за кохерентност* (*sense of coherence*). Antonovsky (1987) ги дефинира като особена комбинация от поведение, когниция и

мотивация. Чувството за кохерентност (сплотеност) се усилва от житейския опит (последователност, баланс на натоварването, социална стойност на вземането на решения) и позволява на личността *достигането* до всяка ситуация и прилагане на подходящи за стресора ресурси. Степента на тази опитност се оформя от позицията на човека в социалната структура и от неговата лична култура. Салутогенната концепция е много повече от измерване на чувството за кохерентност. Тя предполага и включва личностни качества, които структурират здраво отношение към себе си и към света (Mittelmark et al., 2017).

Проучена и потвърдена е структурната връзка между бърнаут и салутогенното функциониране с измерване на чувство за съгласуваност, смелост и научена находчивост. Личните постижения (*Personal accomplishment*) са свързани позитивно с всички салутогенни променливи. Работещите при високи нива на бърнаут показват ниски нива на салутогенните конструкти, и обратно – високите нива на салутогенно функциониране противодействат на ефектите на бърнаут (Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Cilliers, 2003; Jaarsveld, 2004).

1.8. Професията на учителя – особености, актуална среда на работа и бърнаут.

Модернизацията, осъществявана в българското училище е в посока на: преподаване за разбиране, не за фактологични знания; преход от репродуктивно към творческо преподаване; преминаване от академично-абстрактно познание към практически знания и умения; *лично-ориентиран подход*; акцент върху индивидуалната креативност; отговорност на директора и учителите за тези нововъведения. Това предполага децентрализация и хуманизиране на училището, приложение на активни и интерактивни методи на обучение. Трансформацията в ролите на учител-обучаван е свързана с нова позиция на учителя като *фасилитатор на промяната и ученето* – да гради различни взаимоотношения с учениците и да им бъде морален партньор, чиято крайна цел е личностното развитие (Пенчева, 1993; Наков, Цветкова, 2001). Демократизирането на българското образование е разгледано като овластяване и самоорганизиране на актьорите в него (Вълчев, 2002). Тези промени пораждат естествени съпротиви у ключовите фигури в образованието за овладяване на нови дидактически технологии,

преодоляване професионални и ролеви рефлексии като традиционализъм, инерция, заучена безпомощност, склонност към силово решаване на конфликти, предпочитание към ролята на инструктор в обучението, недостатъчна готовност за партньорски взаимоотношения, за емпатия и безусловно положително отношение. Образователната система е предизвикана да стимулира новата роля на „учителя като учещ“ (Пенчева, 2006: 35).

Стресът, претоварването и недоволството от работата влошават представянето на учителите, докато условия като административна подкрепа, намален професионален стрес и разумни очаквания за ролята стимулират решението им да останат на работа (Kauffman & Hallahan, 2011). Високите нива на бърнаут са доказано свързани с хронично високи нива на стрес (Hamann & Gordon, 2009; Maslach & Leiter, 1999). Балансът между работа и лично време, разгледан не като разграничение, а като хармонично сливане на личната и професионална сфера е значим аспект в професията на учителя (Wolski & Szymańska, 2013). Установено е, че натоварването, което не е свързано с преподаването е по-силен предиктор на бърнаут от работата, свързана с преподаване при учители от гимназиален курс, а възприетата организационна подкрепа води до умерени отношения между интензивността на работа и емоционалното изтощение (Lawrence, Loi & Gudex, 2018). В национално изследване на психосоциалното трудово натоварване, условията, генериращи стрес и влиянието им върху различни измерения на психичното благополучие при български учители и административен персонал от държавни училища е установено, че 46.7% от учителите са над 50 годишна възраст, 3.4% - под 30 г. като средната възраст на учителите нараства непрекъснато с по-бърз темп от възрастта за пенсиониране. Същата тенденция се наблюдава в повечето европейски страни. 3/4 от учителите описват трудовото си натоварване като високо. 62% работят на смени, което затруднява и допълнително натоварва 12.5% от изследваните. За психично изтощение повече от два пъти месечно след работа съобщават 63% от учителите, за физическо изтощение – 48%, за трудно заспиване и нарушения на съня – 40%. От изразен общ стрес страдат 35% от учители – до толкова, че да искат да напуснат часа си повече от два пъти месечно. Над 80% не са доволни от заплащането на труда си, въпреки повече от двойното увеличение на учителското възнаграждение и въвеждането на различни стимули

и поощрения от 90-те години насам. 1/4 от тях съобщават за конфликти и семейни проблеми, пряко свързани с натоварването им на работа. Най-чести стресори в работата, посочени от 2/3 от учителите са: шумът на работното място, поведението на учениците (бягство от час, закъснения, нарушаване на дисциплината и осуетяване на работата в клас, ругане, заплахи и обиди към съученици и понякога към учители, посегателства върху материалната база), контактите с много хора (родители, колеги, администрация, външни посетители), лошото състояние на въздуха в помещенията, неоторизираните отговорности, липсата на учебни материали, липсата на признание (докладвано от 1/3 от учителите), недостатъчно време за удовлетворяващ професионален пърформанс, небалансирана учебна програма, кратки срокове за изпълнение на срочни задачи; 1/4 от учителите посочват недостатъчна почивка, работна поза и неясни изисквания. Между 10 и 16% от учителите определят като източници на стрес и напрежение липсата на възможност за изразяване на оплаквания, неергономичната мебел, неизправното оборудване и работата с компютри, работното пространство, извънредните часове, негодния сграден фонд, опасността от травми, несигурността на работното място и липсата на възможности за развитие. Рискове за здравето на тази професионална група произтичат от няколко характеристики на работната среда – недостатъчно ресурси (материални и социални), неадекватно заплащане, неблагоприятни изисквания, непредсказуемост (Tzenova, Dimitrova & Vangelova, 2015). Голяма част от учителите се намират под постоянен натиск да се справят с неща, за които не са подготвени (Игов, Коралов, 2012).

Според нас тези реалности обективно мотивират проучването на устойчивостта в контрапункт на уязвимостта (или континуално по Antonovsky) към бърнаут при учителите. Намираме, че изучаването на салутогенното функциониране в тази интелектуална професия може да способства науката и професионалната практика през грижата за повишаване на емоционалната компетентност на учителите в контекста на тяхната работа.

Все пак, епистемологично, салутогенезата е постоянен учебен процес (Mittelmark et al., 2017).

ГЛАВА ВТОРА. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОГРАМА.

2.1. Цел на изследването

Проучване на връзката между емоционална интелигентност и стратегии на справяне в контекста на бърнаут при учители. Методологичното решение включва оценка на четири психологични конструкта – бърнаут, социална среда (професионалната среда на учители), копинг стратегии и емоционална интелигентност.

2.2. Предмет на изследването

Предмет на изследване е връзката между бърнаут, емоционалната интелигентност, субективната оценка на професионалната среда и изборът на копинг-стратегии в поведението на учителите.

2.3. Участници в изследването

Изследването е реализирано с доброволното и осигурено анонимно участие на 157 учители от различни степени на училищното образование в България. Те са на възраст от 24 до 63 години с различна продължителност на професионален опит. Жените в извадката са 140, мъжете са 17. Изследването е реализирано в периода от месец септември 2016 до месец септември 2018 година като в него са включени учители, упражняващи своята професия на територията на градовете София, Хасково, Благоевград, Кюстендил, Русе, Шумен, Белица, Батановци, Симитли и селата Минерални бани, Крупник, Яхиново.

2.4. Задачи на изследването

2.4.1. Организационни задачи

1. Избор на оптимално съчетание от психологични методи за оценка на развитието на бърнаут, нивото на емоционална интелигентност, предпочитанието на стратегии за справяне в трудни ситуации и оценка на работната среда на учителите.

2. Подготовка и предоставяне на комплект от психологични въпросници за учители, съобразно поставената цел и организация на изследването.

3. Интегриране на формуляр за информирано съгласие в батерията от тестове.

2.4.2. Изследователски задачи

1. Обзор на научната литература върху феноменологичните и психологични особености на бърнаут, емоционалната интелигентност и копинг стратегиите, както и върху естеството на

учителската професия и изграждане на работна теория на проучването.

2. Осигуряване на съгласието на директори и учители за участие в научно изследване.

3. Провеждане на изследването в условия на анонимност, добра воля и при спазване на етичните принципи на Европейската харта на психолозите и правилника на Съюза на учените в България (Meta-Code of Ethics, 2005; Устав и правилници за дейността на СУБ, 2010).

4. Изследване на емоционалната интелигентност на учителите.

5. Изследване на интензивността на бърнаут.

6. Психодиагностика на субективната представа за професионална среда на учителите, или оценка на психологичния климат.

7. Оценка на прилаганите стратегии на справяне в условията на бърнаут.

8. Анализ на връзката между емоционалната интелигентност, интензивността на бърнаут, психологичния климат и копинг стратегиите при учителите.

9. Адаптиране на методите за оценка на професионалната среда и за оценка на копинг стратегиите при учители.

10. Формулиране на препоръки към практиката на учителската професия, мотивирани от психологичното изследване.

2.5. Хипотези

Основна хипотеза: *Емоционалната интелигентност на учителите е предиктор за избор на конструктивни стратегии и на нивата на работоспособност при развитие на бърнаут.*

Хипотеза 1: В качеството си на фактор на устойчивост емоционалната интелигентност е свързана с бърнаут като негативен предиктор.

Хипотеза 2: Негативните дименсии на бърнаут, *Емоционално изтощение* и *Деперсонализация*, са свързани с избор на деструктивни копинг стратегии, и обратно – *Работоспособността* е свързана с конструктивни копинги.

Хипотеза 3: Бърнаут е свързан с оценката на професионална среда.

Хипотеза 4: Емоционалната интелигентност е свързана с конструктивни стратегии на справяне.

Хипотеза 5: Емоционалната интелигентност е свързана с оценката за професионална среда.

Хипотеза 6: Изборът на деструктивно копинг поведение при учителите е свързан с негативна оценка на професионалната среда.

2.6. Методология

2.6.1. Въпросник за бърнаут на Кристина Маслах – Maslach Burnout Inventory (MBI)

За български учители въпросникът е адаптиран от Бистра Ценова (Ненова, А. и съвт., 2005). Трите му дименсии съответстват на основните аспекти на синдрома – *Емоционално изтощение* (ЕИ), *Дехуманизация* (Д) (оригиналното наименование на скалата е Деперсонализация) и *Работоспособност* (Р) (снижаване на личните постижения по MBI). Въпросникът съдържа 22 твърдения, свързани с различни преживявания в контекста на работата на учителите. Отговаря се по седем степенна скала като се оценява честотата на описаните преживявания. Значенията на отговорите с трансформация в балове са: 0 – никога, 1 – веднъж в годината или по-малко, 2 – веднъж в месеца, 3 – няколко пъти в месеца, 4 – веднъж в седмицата, 5 – няколко пъти в седмицата, 6 – всеки ден. Интерпретирани са резултати и по скала *Общ бърнаут* (ОБ).

2.6.2. Тест за емоционална интелигентност на Станислава Стоянова

Оригиналният тест е продукт на N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden & L. Dornheim (1998). Използва се адаптираната от С. Стоянова форма на въпросника, която измерва *общата емоционална интелигентност* (ОЕИ) и отделни нейни компоненти – *Споделяне на емоции и емпатия* (СЕЕ), *Мотивация за преодоляване на трудности и оптимизъм* (МПТО), *Разпознаване на невербалните прояви на емоциите* (РНПЕ), *Разпознаване на собствените емоции и самоконтрол* (РСЕС) (Stoyanova, 2010). Въпросникът съдържа 33 твърдения, три от които реверсирани. Оценката се формира при следната по степенна скала: 1 – Не, никога, 2 – Понякога, 3 – Често, 4 – Почти винаги, 5 – Да, винаги.

2.6.3. Метод за оценка на социалната среда на А. Величков и М. Радославова

Въпросникът е конструиран от Ангел Величков и Мария Радославова през 2002 г. Авторите дефинират средата като самостоятелно обособена и устойчиво организирана цялост от материални условия и установени социални взаимоотношения. Тя изисква от хората разход на време, средства и разнообразни ресурси, като им предоставя възможност да задоволяват лични потребности. Средата е описана от базисни дименсии, отразяващи типични процеси и характеристики. Първата от тях е *организационно и функционално състояние* и се отнася до комплексната функция на средата. На нея принадлежат дименсиите: *Нормативна база (НБ)*, *Строгост на реда (СР)*, *Противоречивост (П)*. Втората базова дименсия изразява *отношението на конкретната среда към по-широкия социален контекст* и е представена от скалите: *Достъпност (ДС)*, *Престижност (ПР)*, *Изолираност (И)*. Третата дименсия обхваща *отношението на средата към хората в нея* със следните скали: *Натоварване (Н)*, *Задоволителност (З)*, *Впримченост (В)*, *Защитеност (ЗЩ)*.

Методът е аналог на традиционно прилаганите методи за диагностика на субективната представа за организационна среда, обозначена в литературата като *психологичен климат*. Според авторите психологичният климат обикновено включва аспектите от първата дименсия. Скалите се формират от различен брой айтеми, а балът е сума от оценките за всяко описание на средата, като значенията им са: 1 – изобщо невярно, 2 – вярно в малка степен, 3 – вярно донякъде, 4 – вярно в голяма степен, 5 – напълно вярно. Общият брой на айтемите е 50, някои от тях изискват рекодиране (Радославова & Величков, 2005).

2.6.4. Въпросник за копинг-стратегии на Ричард Лазарус

Използвана е руска адаптация на Т.Л. Kryukova, Е.В. Kuftyak, М.С. Замишляева (2004) на оригинално разработения от Р. Лазарус и С. Фолкман от 1988 г. метод. В процеса на работа е осигурен професионален превод на български от филолог и преподавател по психология, необходими за адаптация при български учители. Въпросникът съдържа 50 айтема, свързани с поведението на справяне в трудни жизнени ситуации. Респондентите преценяват степента, в която всяко твърдение се отнася до тях по четиристепенна

скала: 0 – никога, 1 – рядко, 2 – понякога, 3 – често. Интерпретират се стиловете на осъзнато справяне с трудности: *Конфронтация, Дистанциране, Самоконтрол, Търсене на социална подкрепа (ТСП), Приемане на отговорността (ПО), Бягство, избягване (Б), Планиране на решаването на проблема (ППП), Положителна преоценка (ПП)*.

2.6.5. Статистически методи за обработка и анализ на получените резултати.

Статистическите методи/анализи за обработка на събраните данни (осъществени с програмна система SPSS – Statistical Package for Social Sciences – version 19), съобразно целта и задачите на изследването и според обема и вида на данните са:

- ❖ Дескриптивна статистика за предварителен анализ на първичната информация – представяне на данните в таблици и графики, честотно разпределение на множеството от различните стойности на данните от извадката;
- ❖ Анализ на вътрешната съгласуваност на скалите (Cronbach's Alpha);
- ❖ Корелационен анализ по Пийрсън за анализ на взаимозависимостите между изследваните характеристики;
- ❖ Еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) за установяване статистически значими различия между средните стойности (суровия бал) по скалите или общия бал между повече от две независими извадки;
- ❖ Непараметричен дисперсионен анализ (Kruskal-Wallis test) за установяване статистически значими различия между повече от две независими извадки;
- ❖ Т-тест (Independent samples t-test) за две независими извадки за установяване статистически значими различия между средните стойности (суровия бал) по скалите/общия бал между две независими извадки;
- ❖ Ман-Уитни тест (Mann-Whitney Test) – за установяване статистически значими различия между две независими извадки;
- ❖ Линеен регресионен анализ за установяване на влиянието на някои от изследваните характеристики.

ГЛАВА ТРЕТА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

3. Анализ на демографските характеристики на изследваните учители

Извадката е представена от 140 жени (89.17%) и 17 мъже (10.83%). Учителите са разпределени в три групи по възраст като 35.53% от тях са на възраст 24-43 години, 36.18% - на възраст 44-50 години и 28.29% - на възраст между 51 и 63 години. Също така са групирани според продължителността на професионалния им стаж: 33.12% от учителите са с 1-14 години трудов стаж, 31.17% - с 15-24 години трудов стаж и 35.71% - с 25-40 години стаж по специалността. 51.59% от учителите преподават в начална училищна възраст, 27.39% - в гимназия и 21.02% - в прогимназия.

3.1. Вътрешна консистентност

Анализът на вътрешната съгласуваност на скалите на емоционалната интелигентност (Таблица 1), както и на целия въпросник като скала показва, че получените резултати могат да бъдат включени в последващия статистически анализ. По-критично следва да се разглеждат стойностите по две от скалите, доколкото Алфа на Кронбах по *Споделяне на емоции и емпатия* и по *Разпознаване на невербалните прояви на емоциите* е малко пригодна ($\alpha > 0.5$). Въпреки това в нашето изследване тези резултати ще бъдат използвани. Анализът на вътрешната консистентност на скалите от въпросника за бърнаут (МВІ) и на общия бърнаут като скала показва, че получените резултати могат да бъдат включени в последващия статистически анализ, доколкото стойностите на Алфа на Кронбах са приемливи ($\alpha > 0.7$) или добри ($\alpha > 0.8$) (Таблица 2).

Таблица 1. Надеждност на скалите на емоционална интелигентност

Скали на емоционалната интелигентност	Алфа на Кронбах (Cronbach's α)
Споделяне на емоции и емпатия	0.566
Мотивация за преодоляване на трудности и оптимизъм	0.658
Разпознаване на невербалните прояви на емоциите	0.584
Разпознаване на собствените емоции и самоконтрол	0.641
Общ бал на емоционалната интелигентност	0.847

Таблица 2. Надеждност на измеренията на бърнаут (MBI)

Ска̀ли на MBI	Алфа на Кронбах (Cronbach's α)
Емоционално изтощение	0.889
Дехуманизация	0.761
Работоспособност	0.752
Общ бърнаут	0.750

Анализът на вътрешната консистентност по ска̀лите от въпросника за оценка на професионалната среда показва недопустими нива на вътрешна съгласуваност (Наследов А., 2005) при две от ска̀лите – *Достъпност* и *Впримченост*, характеризиращи се със стойност $\alpha < 0.5$ (таблица 3).

Таблица 3. Надеждност на метода за оценка на професионална среда

Ска̀ли	Алфа на Кронбах (Cronbach's α)
Нормативна база	0.736
Строгост на реда	0.591
Достъпност	0.174
Престижност	0.845
Изолираност	0.759
Натоварване	0.864
Задоволителност	0.762
Впримченост	0.465
Защитеност	0.824
Противоречивост	0.682

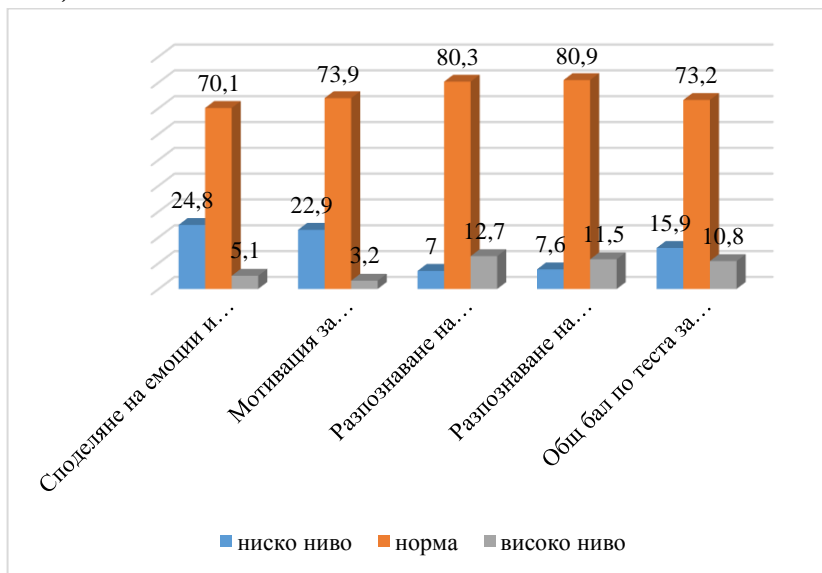
На таблица 4 са представени резултатите за надеждност на ска̀лите от въпросника за копинг стратегии. Анализът отново показва недопустими нива на вътрешна съгласуваност ($\alpha < 0.5$) при три от ска̀лите, а именно: *Конфронтация*, *Дистанциране*, *Самоконтрол*. Поради това резултатите по тези ска̀ли следва да бъдат изключени в последващия статистически анализ.

Таблица 4. Надеждност на скалите на копинг стратегиите

Скала	Алфа на Кронбах
Конфронтация	0.168
Дистанциране	0.492
Самоконтрол	0.489
Търсене на социална подкрепа	0.619
Приемане на отговорността	0.520
Бягство, избягване	0.638
Планиране на решаването на проблема	0.636
Положително преоценяване	0.646

3.2. Анализ на нивата на бърнаут, копинг стратегии, оценка на професионална среда и емоционална интелигентност

Фигура 1. Разпределение на изследваните лица според нивото на емоционална интелигентност



Способността за *споделяне на емоции и емпатия* на по-голямата част от изследваните учители (70.1%) е в рамките на нормата, и едва при 5.1% от тях това умение е по-силно изразено (фигура 1). По-голямата част от учителите (73.9%) имат *мотивация*

за преодоляване на трудности и умерен оптимизъм в стойностите на нормата, докато 3.2% от тях оценяват в себе си тази мотивация като висока. По отношение на способността за *разпознаване на невербалните прояви на емоциите у другите*, резултатът е, че 12.7% от учителите се характеризират с висока емоционална интелигентност и съответно високи нива на тази способност, 80.3% - попадат в нормата и при 7% това умение е слабо изразено. С висока способност за *разпознаване и контролиране на собствените емоции* се описват 11.5% от учителите, докато при 7.6% от извадката тя е ниско изразена. По-голямата част от групата отново обитават нормата. Висока *емоционална интелигентност* е присъща на 10.8% от изследваните учители, и ниска – на 15.9% от тях.

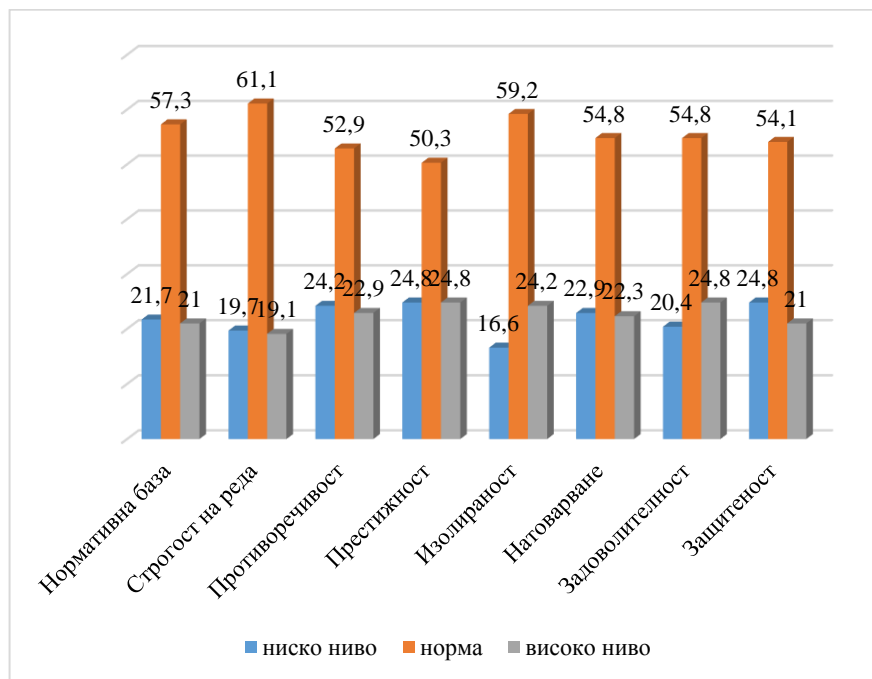
Фигура 2. Разпределение на изследваните лица спрямо интензивността на отделните измерения на бърнаут



При анализа на резултатите на отделните дименсии на бърнаут според тяхната интензивност се установява, че 19.7% от изследваните лица са с високи показатели на *Емоционално изтощение*, при 38.9% от тях то е в умерена степен и при 41.4% от групата интензивността на изтощението е ниска. По отношение на скала *Дехуманизация* 77.1% от изследваните показват ниски нива, 17.2% са с умерена интензивност и при 5.7% от учителите интензивността на дехуманизация е висока. Разпределението по скала *Работоспособност* в групата показва, че при 40.1% от

учителите нивото на професионално представяне е умерено. Почти една трета от учителите – 33.1% демонстрират ниски нива на работоспособност и 26.8% от тях заявяват високи нива. Висока интензивност на общия бърнаут е налице при 10.8% от изследваните лица, докато при 73.2% от учителите степента на кумулативно проявление на трите аспекта на бърнаут е в границите на нормата.

По-голямата част от учителите (57.3%) възприемат професионалната си среда като предявяваща предписания и правила в нормална степен (фигура 3). Едва при 21% от тях скалата *Нормативна база* получава висока оценка, изразена в приемането, че средата предявява високи изисквания в това отношение. При 61.1% от изследваните стойностите по скалата *Строгост на реда* са средни, а при 19.7% - ниски. За 19.1% от учителите степента на санкция за отклоненията от установените норми в средата им на работа е висока. *Фигура 3. Разпределение на изследваните лица според оценката за професионална среда*

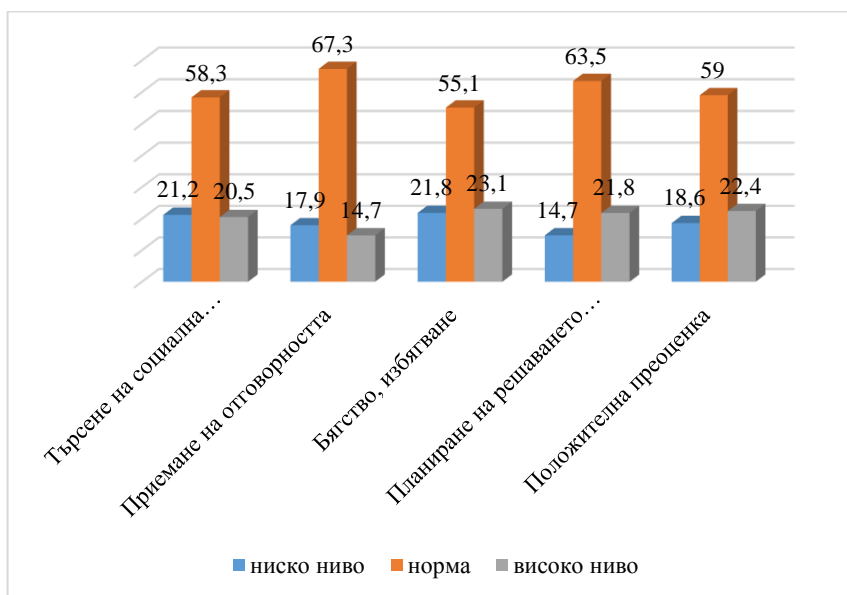


Според 22.9% от изследваните във висока степен за средата са присъщи несъвместими или конфликтни изисквания за действие. 52.9% от учителите оценяват *Противоречивостта* като умерена и за 24.2% от тях степента ѝ е ниска. Тези три скали се отнасят към глобалната дименсия на *Организационно и функционално състояние* на средата (Радославова & Величков, 2005). Разпределението на групата показва, че еднакъв процент от учителите (24.8%) оценката за професионалната си среда като престижна в ниска във висока степен, докато 50.3% от изследваните са със средни показатели по скала *Престижност*. Това е свързано с разбирането, че пребиваването в конкретната работна среда в умерена степен способства за изграждането и поддържането на позитивен образ за себе си. По скала *Изолираност* 24.2% от учителите намират, че присъствието в общността във висока степен ограничава контактите с хора от други среди в социалното обкръжение. По-голямата част от учителите (59.2%) изпитват изолираност в стойностите на нормата, а при 16.6% от тях нивото на този показател е ниско. Скалите *Престижност* и *Изолираност* представят втората базисна дименсия за описание на средата – *Отношение на конкретната среда към по-широкия социален контекст*. Тук авторите на метода включват и скала *Достъпност* (Радославова, Величков, 2005: 79). Тя е извън обекта на нашия анализ поради недопустимо ниво на вътрешна съгласуваност и стойност на $\alpha=0.174$. *Натоварването* е високо според 22.3% от учителите и ниско според 22.9% от тях. 54.8% от групата възприема необходимостта да се изразходват лични ресурси за постигане на целите в професионалната си среда в нормална степен. За 24.8% от учителите възможностите на средата да удовлетворява индивидуалните потребности са големи, докато при 20.4% от тях по скала *Задоволителност* показателите са ниски. Също така 21% от учителите се чувстват във висока степен защитени в трудовата си среда, докато 24.8% от тях оценяват *Защитеността* в средата като ниска. По-голямата част от групата (54.1%) се чувства умерено предпазена от неблагоприятните събития и въздействия от по-широката социална общност. Измеренията *Натоварване*, *Задоволителност* и *Защитеност* принадлежат на третата базова дименсия – *Отношение на средата към индивидите в нея*, съобразно оригиналната конструкция на метода (Радославова & Величков,

2005). В нея попада и ска̀ла *Впримченост*, която изключихме при анализа на вътрешна консистентност, поради стойност на $\alpha=0.465$.

Малка част от изследваните учители (21.2%) в ниска степен търсят социална подкрепа в опита си да разрешат даден проблем, докато 58.3 % от тях умерено разчитат на привличане на външни социални ресурси (търсене на информационна, емоционална и реална подкрепа). Във висока степен *Търсене на социална подкрепа* показват 20.5% от учителите (фигура 4).

Фигура 4. Разпределение на изследваните лица според прилаганите копинг стратегии



Приемането на отговорността има високи стойности при 14.7% от учителите, докато 17.7% от тях в ниска степен са склонни да признаят ролята си за възникването на проблем и отговорността си в неговото разрешаване. По-голямата част от групата (67.3%) попадат в рамките на нормата по този показател. 23.1% от учителите във висока степен реагират на трудностите по типа на отклоняване (отричане на проблема, фантазиране, неоправдани очаквания, инфантилност и т.н.). Ниски са стойностите по ска̀ла *Бягство, избягване* при 21.8% от изследваните. 55.1% от учителите

предпочитат умерено тази стратегия в поведението си. По отношение на *Планиране на решаването на проблема* 63.5% от учителите са разпределени в стойностите на нормата, докато 21.8% от тях във висока степен самооценяват прилагането на тази стратегия (целенасочен анализ на ситуацията и възможните варианти на поведение, вземане под внимание на обективните условия, натрупания опит и налични ресурси). 14.7% от изследваните са с ниски стойности по тази скала. Отново по-голямата част от учителите в извадката (59%) са склонни към *Положителна преоценка* на проблемните ситуации в границите на нормата. 22.4% от тях предпочитат във висока степен тази стратегия (положително, философско преосмисляне на проблема, подход към затруднението като към стимул за израстване).

3.3. Взаимозависимости между изследваните променливи

3.3.1. Връзка между емоционална интелигентност и бърнаут

Таблица 5. Корелации между емоционална интелигентност и бърнаут

	ЕИ	Д	Р	ОБ
СЕЕ	-0.168*	-0.115	0.291**	-0.249**
МПТО	-0.222**	-0.234**	0.340**	-0.322**
РНПЕ	-0.008	-0.099	0.312**	-0.174*
РСЕС	0.015	-0.092	0.229**	-0.098
ОЕИ	-0.118	-0.154	0.431**	-0.275**

*ниво на значимост на корелационния коефициент <0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент <0.01

Резултатите от проведения корелационен анализ (по Пиърсън), показват статистически значими корелации между компонентите на емоционална интелигентност и измеренията на бърнаут при учителите (таблица 5). Открива се отрицателна слаба корелация между интензивността на *общия бърнаут* и: *способността за споделянето на емоции и емпатия* $r=-0.249$ ($P<0.01$); *способността за разпознаване на невербалните прояви на емоциите* $r=-0.174$ ($P<0.05$); *нивото на емоционалната интелигентност* $r=-0.275$ ($P<0.01$). Отрицателна умерена е връзката между нивото на *общия бърнаут* и: *мотивацията за преодоляване на*

трудности и оптимизъм $r=-0.322$ ($P<0.01$); *емоционалната интелигентност* $r=-0.275$ ($P<0.01$). Тези резултати сигнализират това, че високата е емоционална интелигентност е свързана с ниски нива на бърнаут при учителите. *Работоспособността* корелира позитивно с всички компоненти на емоционална интелигентност. Открива се положителна слаба връзка между работоспособност и: *споделяне на емоции и емпатия* $r=0.291$ ($P<0.01$) и *разпознаването на собствените емоции и самоконтрол* $r=0.229$ ($P<0.05$). Позитивна и умерена е корелацията между работоспособността при учителите и: *мотивацията им за преодоляване на трудности и оптимизма им* $r=0.340$ ($P<0.01$); *разпознаването на невербалните прояви на емоциите* $r=0.312$ ($P<0.01$); *общата емоционална интелигентност* $r=0.431$ ($P<0.01$).

Емоционално интелигентният учител е по-ефективен, мотивиран, по-добре познава себе си и по-правилно се ориентира в отношенията с хората. По-силно развитите умения за споделяне на емоции и съпреживяване, за разпознаване на невербалния език на другите, за идентифициране на собствените емоции, самоконтрол и мотивация при преодоляването на трудности при учителите са свързани по-висока работоспособност и продуктивност. *Дехуманизацията* корелира значимо негативно и слабо $r=-0.234$ ($P<0.01$) с мотивационния компонент на емоционална интелигентност. Занижената мотивация е свързана с нарастващо негативно отношение към себе си или към другите. Негативна и слаба е връзката между *емоционалното изтощение* и: *мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизма* $r=-0.222$ ($P<0.01$); *способността за споделяне на емоции и емпатия при учителите* $r=-0.168$ ($P<0.05$). Тази корелация е в контекста и вътрешната логика на докладваните по-горе – натрупващото се изтощение е свързано с редуцирано умение (или неумение) за емпатия, споделяне на емоции и занижена мотивация.

3.3.2. Връзка между копинг-стратегии и бърнаут

Работоспособността е в позитивна слаба корелация със стратегията на *положителната преоценка* $r=0.244$ ($P<0.01$). Позитивна и умерена е корелацията между *работоспособността* и *планирането на решаването на проблема* $r=0.394$ ($P<0.05$). Тези връзки са признак на взаимното влияние между професионалното развитие и конструктивното справяне (таблица 6).

По-мотивираният и ефективен в професионалната си дейност учител има философски подход на позитивно преосмисляне на трудните ситуации. Обратна и слаба корелация има между интензивността на *бърнаут* и *скала планиране на решаването на проблема* $r=-0.202$ ($P<0.05$). Това е израз на връзката между развитието на бърнаут и ограниченото прилагане на стратегията за планиране на решения.

Таблица 6. Корелации между копинг стратегии и бърнаут

	ТСП	ПО	Б	ПРП	ПП
ЕИ	0.060	0.004	0.321**	-0.070	0.046
Д	0.050	0.041	0.351**	-0.097	0.078
Р	0.131	0.143	-0.148	0.394**	0.244**
ОБ	-0.012	-0.027	0.375**	-0.202*	-0.029

*ниво на значимост на корелационния коефициент <0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент <0.01

Права и умерена е корелацията между стратегията на *бягството* и: *емоционалното изтощение* $r=0.321$ ($P<0.01$), *дехуманизацията* $r=0.351$ ($P<0.01$) и *общия бърнаут* $r=0.375$ ($P<0.01$). Нарастващото изтощение води до емоционално и мислено отдръпване от работата. В аспекта на дехуманизация то може да стигне до враждебност, негативно отношение към себе си, социално отдръпване, алиенация от човека. Развитието на бърнаут е свързано с деструктивната стратегия на справяне бягство – отричане на проблема, неоправдани очаквания.

3.3.3. Връзка между оценка на професионална среда и бърнаут

Емоционалното изтощение е в права корелация с *натоварването* ($r=0.536$, $P<0.01$), с *противоречивостта* $r=0.419$ ($P<0.01$) и *изолираността* ($r=0.315$, $P<0.01$) (таблица 7). Изтощението в аспекта на бърнаут е инвестиция на когнитивен и емоционален ресурс. Несъвместимите и конфликтни изисквания на професионалната среда водят до изчерпване. Това от своя страна предполага бърнаут. Изтощеният учител се отдръпва психологически, чувства се откъснат и оценява средата като ограничаваща. *Изтощението* е слабо и негативно свързано с оценката за *нормативна база* ($r= - 0.176$, $P<0.05$) и *защитеност* ($r= -$

0.183, $P < 0.05$). В условия на стрес и развитие на бърнаут учителят не се чувства в безопасност и оценява нормативната рамка на работното си място негативно. *Емоционалното изтощение* корелира негативно с оценката за *престижност* ($r = -0.363$ ($P < 0.01$)). Изчерпаният учител губи усещане за авторитет на професионалната си съобщност.

Таблица 7. Корелация между оценка на професионална среда и бърнаут

	НБ	СР	П	ПР	И	Н	З	ЗЩ
ЕИ	-.176*	.021	.419**	-.363**	.315**	.536**	-.070	-.183*
Д	-.195*	-.123	.283**	-.148	.346**	.116	.148	.029
Р	.109	.019	-.233**	.175*	-.198*	-.172*	-.032	.121
ОБ	-.205*	-.030	.438**	-.323**	.383**	409**	.041	-.139

*ниво на значимост на корелационния коефициент < 0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент < 0.01

Дехуманизацията корелира негативно и слабо с оценката за *нормативна база* ($r = -0.195$, $P < 0,05$), позитивно и умерено с *противоречивостта* $r = 0.283$ ($P < 0,01$) и *изолираността* $r = 0.346$ ($P < 0.01$). Когато емоционалното и социално отдръпване се задълбочи, изразено в алиенация, учителите оценяват средата си на труд като ограничаваща и компрометираща. Тъй като бърнаут възниква и функционира като порочен кръг, обратното също е вярно – средата, психологичният климат, възприемани като ограничаващи и недостатъчно авторитетни може да индуцират негативно отношение към себе си и към другите, враждебност.

Работоспособността е негативно свързана с оценката за *противоречивост* ($r = -0.233$, $P < 0.01$). Ефективният учител не е склонен да оцени средата като противоречива. Зависимостта между *работоспособност* *изолираност* $r = -0.198$ ($P < 0.05$) и *натоварване* $r = -0.172$ ($P < 0.05$) е негативна, но слаба. Слаба и позитивна е корелацията между *работоспособност* и *престижност* $r = 0.175$ ($P < 0.05$). Когато учителят е продуктивен и професионалното му представяне е на високо ниво усещането му за изолираност и натовареност е редуцирано, а оценката му за престижност на средата нараства.

Нивото на *общия бърнаут* като показател за акумулирания ефект от всички измерения на изпепеляването е в позитивна умерена корелация с дименсиите *противоречивост* $r=0.438$ ($P<0.01$), *изолираност* $r=0.383$ ($P<0.01$) и *натоварване* $r=0.409$ ($P<0.01$). Умерено и негативно *общия бърнаут* е свързан с оценката за *престижност* $r=-0.323$ ($P<0.01$), негативна и слаба е връзката между интензивността на *бърнаут* и оценката за *нормативна база* $r=-0.205$ ($P<0.05$). Започващият и задълбочаващ се процес на бърнаут е свързан с негативни възприятия от пребиваването в средата на учителите. Тези дименсии на професионалната среда се отнасят до по-глобалните три – *организационно и функционално състояние, отношение на средата към хората в нея и съотносимост към социалния контекст*. Установените зависимости илюстрират комплексния характер на бърнаут, който в съвременната литература е дефиниран като системен феномен. В нашето проучване бърнаут (с изключение на скала работоспособност) е доказано свързан с противоречивостта, престижността, изолираността и натоварването в професията на учителите.

3.3.4. Връзка между емоционална интелигентност и копинг стратегии

Първият компонент на емоционална интелигентност *споделяне на емоции и емпатия* е в позитивна и умерена корелация със стратегиите *търсене на социална подкрепа* ($r=0.267$, $P<0.01$) и *положителна преоценка* ($r=0.281$, $P<0.05$). Слаба и позитивна е връзката между *споделяне на емоции* и *планиране на решаване на проблеми* ($r=0.169$, $P<0.05$). Емпатийните и открити учители предпочитат конструктивни стилове на справяне – търсят подкрепа (информационна, емоционална, реална, външни ресурси), склонни са да преосмислят проблемите, подхождат аналитично, стратегически, съобразно своя опит, обективни условия и достъпни ресурси.

Мотивацията за преодоляване на трудности, или мотивационния компонент на емоционална интелигентност, е позитивно свързан със стратегията на *планиране на решения* ($r=0.432$, $P<0.01$) и *положителна преоценка* ($r=0.256$, $P<0.01$). Слабо и негативно този компонент е свързан с *бягството* ($r=-0.177$, $P<0.05$). Конструктивното копинг поведение на учителите е свързано с емоционалната интелигентност в механизмите на мотивацията.

Разпознаването на невербални емоции е негативно и умерено свързано с копинг стратегиите *Приемане на отговорност* $r=-0.235$ ($P<0.01$) и *Избягване* $r=-0.249$ ($P<0.01$). Успешната невербална комуникация е свързана с редуцирана склонност към самокритика и самообвинения (каквито предполага стратегия приемане на отговорността), както и с избягване и отричане на проблемите.

Таблица 8. Корелации между емоционална интелигентност и копинг стратегии

	ТСП	ПО	Б	ПРП	ПП
СЕЕ	0.267**	0.068	-0.057	0.169*	0.281**
МПТО	0.019	-0.043	-0.177*	0.432**	0.256**
РНПЕ	0.090	-0.235**	-0.249**	0.143	0.113
РСЕС	0.044	0.070	-0.106	0.254**	0.213**
ОЕИ	0.123	-0.032	-0.162*	0.367**	0.299**

*ниво на значимост на корелационния коефициент <0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент <0.01

По отношение на *идентифициране на собствените емоции и самоконтрол*, то е слабо и позитивно свързано със стратегиите на *планиране* $r=0.254$ ($P<0.01$) и *положителна преоценка* $r=0.213$ ($P<0.01$). Емоционалната интелигентност като общ конструкт позитивно и умерено корелира със същите стратегии – *планиране на решаването на проблеми* $r=0.367$ ($P<0.01$) и *положителна преоценка* $r=0.299$ ($P<0.01$). *Общата емоционална интелигентност* е негативно и слабо свързана със стратегията на избягване $r=-0.162$ ($P<0.05$). Тези зависимости показват, че учителите, които умеят да регулират и управляват емоционалното си състояние избират аналитичен стил на справяне, съобразен с условията, опита и ресурсите си и стил на преосмисляне на ситуацията. Емоционалната интелигентност и конструктивните стратегии за справяне в поведението на учителите са доказано свързани (таблица 8).

3.3.5. Връзка между емоционална интелигентност и оценка на професионална среда

Таблица 9. Корелации между емоционална интелигентност и професионална среда

	НБ	СР	П	ПР	И	Н	З	ЗЦ
ССЕ	.060	.072	-.030	.112	.037	-.002	.076	.142
МПТО	.079	.132	-.068	.224*	-.071	-.002	.071	.102
РНПЕ	.102	.117	.077	-.008	.048	.183*	-.152	-.028
РСЕС	.198*	.135	-.046	.088	.021	.169*	-.101	.089
ОЕИ	.125	.134	-.040	.133	.006	.100	.018	.129

*ниво на значимост на корелационния коефициент <0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент <0.01

Мотивационният компонент на емоционална интелигентност е позитивно свързан с оценката за *Престижност* на средата $r=0.224$ ($P<0.05$). *Разпознаването на невербалните прояви на емоциите* корелира позитивно с оценката за *Натоварване* $r=0.183$ ($P<0.05$). *Разпознаването на собствените емоции и самоконтрол* е също свързано с оценка за *Натоварване* $r=0.169$ ($P<0.05$), както и с оценката за *Нормативна база* в професионалната среда на учителите $r=0.198$ ($P<0.05$). Емоционално интелигентният, мотивиран и съпричастен учител, който комуникира успешно на невербално ниво и управлява емоциите си вероятно оценява обективно нормативното функциониране, натовареността и влиянието на работната си среда (таблица 9).

Връзката между емоционална интелигентност и оценка на професионалната среда не се доказва¹.

3.3.6. Връзка между копинг стратегии и оценка на професионална среда

Усещането, че средата предпазва от негативни външни влияния и събития, или за *Защитеност* при учителите е свързано със стратегия на *Търсене на социална подкрепа* $r=0.247$ ($P<0.01$). Слабо и

¹ Препоръчително е абсолютната стойност на корелационния коефициент да е поне е умерена (над 0.3), за доказване на хипотеза (Стоянова & Пенева, 2014).

негативно стратегията на *Приемане на отговорността* е свързана с оценката за *строгост на реда* $r=-0.161$ ($P<0.05$) и *натоварване* $r=-0.171$ ($P<0.05$).

Таблица 10. Корелации между копинг стратегии и оценка на професионална среда

	ТСП	ПО	Б	ПРП	ПП
НБ	.041	-.054	-.164*	.107	.011
СР	.083	-.161*	-.091	.065	.049
П	.105	-.142	.232**	-.072	.015
ПР	.098	.073	-.075	.134	.069
И	.141	-.150	.232**	-.086	.110
Н	.106	-.171*	.064	-.036	.021
З	.176*	.093	.172*	.138	.049
ЗЩ	.247**	.125	.128	.153	.125

*ниво на значимост на корелационния коефициент <0.05

**ниво на значимост на корелационния коефициент <0.01

Конструктивните копинг стратегии свързани с оценка на работното място за защитеност, възискателност и необходимост от инвестиране на личен ресурс при постигането на професионално значими цели изразяват адаптация и конформизиране със средата (таблица 10).

Копинг стилът на *Избягване* корелира позитивно с усещането за *противоречивост* $r=0.232$ ($P<0.01$) и *изолираност* на средата $r=0.232$ ($P<0.01$). Слаба и негативна е корелацията между оценката за *нормативна база* и стратегията на *Избягване* $r=-0.164$ ($P<0.05$). Конфликтните и несъвместими изисквания за действие, усещането за откъсване на средата от други общности, негативната оценка на нормативно-организационната работна рамка са свързани с копинг поведение на *избягване*. Интересна е позитивната връзка между оценката за *Задоволителност* на професионалната среда и стратегията на *Избягване* $r=0.172$ ($P<0.05$). Дори когато във възможностите на средата е да удовлетвори индивидуални потребности учителят е склонен да прилага стратегия на *избягване*.

Не се доказва връзката между стиловете на справяне и дименсиите на професионалната среда.

3.4. Различия по възраст в измеренията на бърнаут

Проведените параметрични и непараметрични анализи (ANOVA, Kruskal-Wallis test) показват, че не се откриват значими различия ($p > 0.05$) в измеренията на бърнаут (MBI) между трите възрастови групи учители.

3.5. Различия в измеренията на бърнаут спрямо професионалния опит

При прилагане на метода LSD на Фишер се установяват значими различия в *емоционалното изтощение* между учителите с 1 до 14 години професионален стаж ($M=23.73$; $SD=12.591$) и тези с 15 до 24 г. ($M=29.10$; $SD=10.759$) стаж ($p=0.027$). Също така статистически значими различия се откриват между учителите с 1-14 ($M=23.73$; $SD=12.591$) години професионален стаж и тези с 25-40 г. ($M=31.29$; $SD=12.399$) стаж ($p=0.027$). Анализът на средните стойности показва, че учителите с най-дълъг стаж (над 25 години) са най-изтощени, а най-ниско е нивото на емоционално изтощение в групата на учителите с най-кратък стаж (от 1 до 14 години). Няма данни за значими различия ($p > 0.05$) в резултатите от непараметричен дисперсионен анализ между учителите с различна продължителност на стажа по отношение на проявите на дехуманизация. Това измерение на изпепеляването не се повлиява от годините професионален опит.

3.6. Различия в измеренията на бърнаут по курс на преподаване

Проведените параметрични и непараметрични анализи (ANOVA, Kruskal-Wallis test) показват, че не се откриват статистически значими различия ($p > 0.05$) в нивата на бърнаут между учителите от различните курсове на преподаване.

3.7. Различия в измеренията на бърнаут според нивото на емоционална интелигентност

Представени са резултати от Т-тест за две независими извадки за установяване на значими различия в средните стойности на двете групи учители (висока и ниска), формирани според нивото на общата емоционална интелигентност (по медианата на общия им бал - $Me=120$). Откриват се статистически значими различия ($t_{155}=4.818$; $p=0.001$) в работоспособността. При учителите с по-

ниска емоционална интелигентност работоспособността е по-слаба, и обратно – емоционално интелигентните учители са по-ефективни и показват по-високи нива на работоспособност.

Статистически значими различия ($t_{|155|}=2.510$; $p=0.013$) се откриват и в интензивността на общия бърнаут между двете групи учители. При учителите с по-ниска емоционална интелигентност бърнаутът е по-интензивен в сравнение с групата с по-висока емоционална интелигентност, при която стойностите на изпепеляване са по-ниски.

3.8. Различия по пол по отношение на емоционалната интелигентност.

Налице е значимо различие в споделянето на емоции и проявата на емпатия, характерно в по-голяма степен за жените ($U=785.500$; $p=0.022$). Няма значими различия между половете по другите компоненти на емоционалната интелигентност.

3.9. Различия по пол в измеренията на бърнаут

Няма статистически значими различия между половете в измеренията на професионалното изпепеляване.

3.10. Различия по пол в оценката за професионална среда

Резултатите от Mann-Whitney Test за две независими извадки не показват значими различия по димензиите на професионалната среда на учителите в зависимост от пола им.

3.11. Различия по пол в предпочитанието на копинг стратегии

Няма статистически значими различия в предпочитанията по никоя от проучваните стратегии между двата пола.

3.12. Влияние на емоционалната интелигентност върху бърнаут

В излъчените четири регресионни модела значимо е влиянието на *мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизъм* върху *общия бърнаут и работоспособността* (таблица 11). В единичен линеен регресионен анализ се установява, че този компонент прогнозира значимо 10% от дисперсията на зависимата променлива *общ бърнаут* ($\beta = -0.322$; $p=0.000$). Големината на ефекта по Коен е малка, или по-малка от типичната ($R=0.322$). Регресионният модел е статистически значим ($F_{|1|; 155|} = 17.939$; $p<0.000$).

Таблица 11. Резултати от единичен линеен регресионен анализ за влияние на **мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизъм** върху измеренията на **бърнаут**

Ска̀ли на бърнаут	R ²	B	Beta	t	p
Емоционално изтощение	0.043	-0.637	-0.222	-2.832	0.005
Дехуманизация	0.049	-0.301	-0.234	-3.002	0.003
Работоспособност	0.110	0.528	0.340	4.495	0.000
Общ бърнаут	0.098	-0.190	-0.322	-4.235	0.000

където: R² е коефициент на детерминация, който показва % от дисперсията на зависимата променлива, която може да се прогнозира от независимата;

B – нестандартизиран регресионен коефициент, който участва в регресионното уравнение за прогнозиране на стойността на независимата променлива;

Beta – стандартизиран регресионен коефициент, който определя големината на ефекта на влияние по Cohen;

t – стойност на теста за нулевата хипотеза за всеки коефициент;

p – ниво за значимост.

Таблица 12. Резултати от единичен линеен регресионен анализ за влияние на **общата емоционална интелигентност** върху измеренията на **бърнаут**

Ска̀ли на бърнаут	R ²	B	Beta	t	p
Емоционално изтощение	0.008	-0.109	-0.118	-1.484	0.140
Дехуманизация	0.017	-0.063	-0.154	-1.943	0.054
Работоспособност	0.180	0.215	0.431	5.943	0.000
Общ бърнаут	0.069	-0.052	-0.275	-3.556	0.001

Статистически значим е и регресионният модел ($F_{|1; 155|} = 12.643$; $p < 0.001$) за влияние на **общата емоционалната интелигентност** върху **общата интензивност на бърнаута** при учителите (таблица 12) и 0.07 % от дисперсията на зависимата променлива **общ бърнаут** може да се прогнозира от независимата (общ бал по теста за емоционална интелигентност: $\beta = 0.275$; $p = 0.001$). Големината на ефекта по Cohen (1988) ($R = 0.275$) е малка, или по-малка от типичната.

Най-висок процент от дисперсията на **работоспособността**, или полето на личния пърформанс, се прогнозира от емоционалната интелигентност и нейния мотивационен компонент: съответно 18% и 11% в статистически значима степен (Таблица 11 и 12).

По отношение на емоционалната интелигентност и развитието на бърнаут значимите стойности са със знак минус, което показва обратна зависимост, или предиктивната сила на емоционалната интелигентност като фактор на устойчивост към изпепеляването.

3.13. Влияние на емоционалната интелигентност в избора копинг стратегиите при учителите

Таблица 13. Резултати от единичен линеен регресионен анализ за влияние на *мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизъм* върху предпочитанията на стратегии за справяне в работата на учителите

Копинг стратегии	R ²	B	Beta	t	p
Търсене на социална подкрепа	-0.006	0.013	0.019	0.236	0.814
Приемане на отговорността	-0.005	-0.020	-0.043	-0.528	0.598
Бягство, избягване	0.025	-0.160	0.177	-2.228	0.027
Планиране на решаването на проблема	0.181	0.240	0.432	5.936	0.000
Положителна преоценка	0.059	0.202	0.256	3.281	0.001

Таблица 14. Резултати от единичен линеен регресионен анализ за влияние на *общата емоционална интелигентност* върху предпочитанията на стратегии за справяне

Копинг стратегии	R ²	B	Beta	t	p
Търсене на социална подкрепа	0.009	0.027	0.123	1.540	0.126
Приемане на отговорността	-0.005	-0.005	-0.032	-0.396	0.692
Бягство, избягване	0.020	-0.047	-0.162	-2.039	0.043
Планиране на решаването на проблема	0.129	0.065	0.367	4.904	0.000
Положителна преоценка	0.084	0.076	0.299	3.891	0.000

Мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизма прогнозира предпочитанието на конструктивни копинг стратегии като *планиране на решаването на проблем* и *позитивна преоценка* ($F_{|1; 154|} = 35.236$; $p < 0.000$; $F_{|1; 154|} = 10.736$; $p < 0.001$) (таблица 30). Емоционалната интелигентност като общ конструкт също значимо прогнозира тези стратегии ($F_{|1; 154|} = 24.045$; $p < 0.000$; $F_{|1; 154|} = 15.138$; $p < 0.000$) (таблица 13 и 14).

Стратегиите на *Положителна преоценка* и *Планиране на решаването на проблеми* предполагат стил на аналитичност, обмисляне на алтернативи за действие, концептуализиране, съобразено с опит, налични ресурси и обективни условия, отношение към проблема като към стимул за израстване, философско осмисляне на ситуациите, саморазвитие. Това е диспозиционно заложено в емоционално-интелигентната адаптация и значимо предиктирано от нея в сложната действителност на учителския труд.

ОБОБЩЕНИЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Най-старата интелектуална професия, тази на учителя, категоризирана като помагача, е установен контекст на проявление на синдрома на професионалното изчерпване. Образователната институция у нас функционира в системната среда на голям брой стресори, феминизация, неврози, застаряване на работната сила, висока натовареност, неудовлетвореност от заплащането, психо-емоционален стрес, функционални и психични разстройства, неадекватни изисквания, съчетани със слаб контрол, недостатъчно социални ресурси (социална подкрепа и сътрудничество от колеги и ръководители), ролеви конфликти, слаба дезинтегрирана професионална съобщност, непредсказуемост (несигурност на работното място). Всичко това поставя здравето на учителя в риск. Допълнително натоварване и стрес идват от нечувствителността на образователните програми към различията в способностите на децата, което демотивира учениците, както и от постоянния натиск върху фигурата на учителя за активности, за които той няма нужната подготовка (Tzenova, Dimitrova & Vangelova, 2015). От позициите на хуманистичната психология от учителя се очаква да бъде фасилитатор на тази промяна, да създава различни взаимоотношения с учениците, да им бъде етичен партньор, чиято крайна цел е

личностното развитие. Това е дългосрочен и комплексен процес в една сложна сама по себе си ситуация на общността, икономиката и културата, която не изключва сблъсъка с ригидни психологически нагласи. Предизвикателство, както за професионалното поведение на учителя, така и за образователната система е насърчаването на новата му роля на учещ (Пенчева, 1998, 2000, 2006). Професионалното усъвършенстване е невъзможно без субективното благополучие, самоактуализация, позитивно ориентирана правилна адаптация, която предполага психологически здраво движение и възстановяване на енергетичния потенциал на личността, както и рефлексивно, конструктивно поведение. Тази професия има особено отношение към бъдещето. В една експлицитно отворена, нестабилна, незащитена, конфликтна система на образование, зависима от продължителна социално-икономическа криза и условна модернизация е необходима адекватна социална подкрепа на професионалната група на учителите.

В различна степен уязвими и устойчиви, учителите са в постоянен режим на адаптация към неудовлетворяващи условия на работен психологичен климат и с различна готовност и потребност от самореализация и подкрепа. Богата е натрупаната емпирична и теоретична база в изучаването на бърнаут по отношение на неговата феноменология. Аргументирана е причинно-следствената зависимост между личностната уязвимост и професионалната среда (Стоянов, 2012; Stoyanov, 2014; Stoyanov & Cloninger, 2012). В нашето проучване контекстуалния характер на бърнаут се доказва от връзката му с измеренията *противоречивост*, *престижност*, *изолираност* и *натоварване* на професионалната среда на учителите.

Проучени са копинг поведението и емоционалността в реакцията на стрес (Lazarus, 1966, 1994; Lazarus & Folkman, 1984; Storm & Rothman, 2003). Установено е, че високите нива на прегаряне при учителите са свързани с неефективни копинг стратегии като избягване, асоциални и агресивни действия, докато адаптивните стратегии на социално свързване, търсене на социална подкрепа и асертивни действия корелират с ниски нива на бърнаут (Tikhonova et al., 2019). Мета-аналитично проучване на Нюџонг et al. (2014) разкрива отрицателни корелации между проблемно-фокусираното справяне и работоспособността, и позитивни връзки между емоционално-фокусираните стратегии на справяне (*Приемане*,

Религия) и измеренията на емоционално изтощение и дехуманизация. *Избягването* е силен предиктор на бърнаут (Gibbons, 2010). *Негативната афективност и религиозното отричане* също значимо прогнозира бърнаут в по-голяма степен при жените учители, мъжете прилагат по-често проблемно-фокусиран копинги (Nazeer & Zubair, 2015). В нашето изследване различия по пол в прилаганите стратегии на справяне не се регистрират, но се потвърждава предпочитанието към деструктивната стратегия на *избягване* при нарастващо *емоционално изтощение, деперсонализация и обща интензивност на бърнаут*, както и връзката между конструктивни стратегии на справяне (*Планиране на решението на проблема, Положителна преоценка*) и по-доброто професионално представяне (високи нива на работоспособност).

Не се доказва връзката между копинг стратегиите и оценката за професионална среда на учителите в нашата извадка, въпреки, че са значимо свързани по отношение на *нормативна база, строгост на реда, противоречивост, изолираност, натоварване, задоволителност, защитеност* и стратегии на *търсене на социална подкрепа, приемане на отговорност, бягство*. Стилът на *избягване* е свързан с трите глобални измерения на средата (*организационно и функционално състояние, отношение на средата към по-широкия социален контекст и отношение на средата към хората в нея*) с оценка за *противоречивост и изолираност* и нарастваща критичност към *нормативната база*. Позитивна е връзката между оценката за *задоволителност* и стратегията на *избягване*. Тя предполага, че дори когато средата удовлетворява определени потребности на учителите се запазва тенденцията на *избягване* в копинг поведението им. Стратегията на *търсене на социална подкрепа* е свързана с оценка за *защитеност* на средата и със *споделяне на емоции и емпатия*. Подкрепата на общността, независимо откъде идва тя (семейство, колеги, приятели) редуцира стреса и бърнаут (Barerra, 1988; Cohen & Wills, 1985; Curtona & Russel, 1990; Folkman & Lazarus, 1980; Wilcox, 1981). Нейната липса е свързана със затваряне в себе си и психологическо оттегляне (withdrawal) при задълбочаване на процеса на изгаряне (Ценова, 1993). В нашето изследване значимостта на социалната подкрепа, изразена в копинг стил на *търсене на подкрепа* при учителите се съчетава с усещане за *защитена работна среда и умение за споделяне на емоции*.

Очертана е перспективата на емоционално-интелигентния отговор в преживяването и преодоляването на бърнаут (Илиева & Бурлянова, 2014; Mendes, 2003; Taylor, 2001). Успяхме да докажем връзката между тях при учителите – *общата емоционална интелигентност* и *мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизъм* определят ефективността и представянето в работата и са негативно свързани с бърнаут. Установихме, че общата емоционалната интелигентност и нейният мотивационен компонент прогнозира избора на конструктивни стратегии като *положителна преоценка* и *планиране на решения*, които отразяват философски подход на справяне с трудностите. Установихме, че емоционалната интелигентност е значим предиктор на нивото на работоспособност, с което доказахме влиянието ѝ върху конструктивното копинг поведение и измерението на ефективността и професионалното самоусъвършенстване в развитието на бърнаут при учителите. Подобни регресии са докладвани в системен модел за изследване на организационния стрес (Стоянов, 2011).

Някои от компонентите на емоционална интелигентност (*Мотивация за преодоляване на трудности и оптимизъм*, *Разпознаване на невербалните прояви на емоциите*, *Разпознаване на собствените емоции и самоконтрол*) и измеренията на професионалната среда на учителите (*Престижност*, *Натоварване*, *Нормативна база*) са значимо, но не доказано свързани. Вероятно емоционално интелигентният, мотивиран и съпричастен учител, който е овладял успешна невербална комуникация и управлява емоциите си, е обективен в оценката си за нормативното функциониране, натовареността и влиянието на средата, в която работи. Значимите, но слаби зависимости между променливите на средата и интелигентността може да се обяснят с нехомогенността на конструкта емоционална интелигентност, с критичните стойности на надеждност на един от компонентите ѝ, както и със самооценъчния характер на метода. Извън нашето проучване обяснение може да се потърси в психодинамиката на този тип интелигентност. Според някои автори емоционалната интелигентност се възпитава и придобива най-напред в семейството, подобно на рационалната, развивайки се в механизмите на идентичността (Стоянова, 2017). Приема се, че тя се оформя в по-ранен етап от живота, интерактивно, като промяна в резултат на общуването с конкретни хора в конкретна

среда, която не е стерилна и пасивна спрямо субекта (Стоянова, 2018).

Емоционалната интелигентност е изследвана като негативен предиктор на бърнаут и е негативно свързана с него (Vaezi & Fallah, 2011; Alavinia & Ahmadzadeh, 2012; Cazan & Năstasă, 2015; Mérida-López & Extremera, 2017; Delpasand et al., 2011; Ilhan, Hakki & Ender, 2014; Iqbal & Abbasi, 2013). Това е и най-ценната находка в дисертационното проучване, с която поставяме темата за ресурса и салутогенното функциониране в обсъждането на бърнаут. Емоционалната интелигентност може да се изследва и операционализира като негентропиен фактор (понятието на Antonovsky, 1987) в качеството ѝ на личностен ресурс, на свързан с идентичността конструктор и салутогенетичен фактор, който редуцира стреса и развитието на бърнаут.

Емоционално-интелигентното справяне на нивото на емоционално изтощение е разумна и естествена алтернатива на подкрепа и самоподкрепа за учителя. Има смисъл то да се изучава, както и да се инвестира в човешкия ресурс на развитие и отработване на определени личностни качества, нагласи и поведение, които ще способстват професионалната практика. Значимите професионално-личностни качества в тази специалност, описани преди близо четири десетилетия – общителност, емпатия, творчество, наблюдателност, емоционална устойчивост – са опора на постоянния интелектуален и емоционален обмен, какъвто е образователният процес. Това е полето на работа, в което е възможна реабилитация на учителския труд, реално в разбирането на салутогенезата.

ИЗВОДИ

В нехомогенна извадка на учители, представена от 140 жени, съответно 17 мъже, близо половината от изследваните преподават в начална училищна възраст – 51.59%, 27.39% - в гимназия и 21.02% - в прогимназия. 35.71% от участвалите в проучването са упражняват професията си повече от 25 години. 10.8% от учителите показват висока емоционална интелигентност и при също такъв процент от тях е високо изразена общата интензивност на бърнаут.

Потвърдена е връзката между емоционалната интелигентност и бърнаут, както и нейната предиктивна сила по отношение на работоспособността. Негативните зависимости между компонентите на емоционална интелигентност и дименсиите на бърнаут подкрепят тълкуванието ѝ в посока на резистентност към изпепеляване – доказва се основната хипотеза и хипотеза 1.

Потвърдена е зависимостта и влиянието на общата емоционална интелигентност и на мотивацията за преодоляване на трудности и оптимизъм в предпочитанието на конструктивни копинг стратегии – позитивна преценка и планиране решението на проблема – доказва се основната хипотеза и хипотеза 4.

Потвърдена е връзката между негативните измерения на бърнаут (Емоционално изтощение и Дехуманизация) с деструктивното справяне (Бягство), както и зависимостта между работоспособността и конструктивния копинг (Планиране решаването на проблема) – хипотеза 2.

Изчерпването е доказано (хипотеза 3) свързано с измерения на професионалната среда – противоречивост, престижност, изолираност, натоварване. Това изразява контекстуалния му характер.

Емоционалната интелигентност слабо, но значимо е свързана с оценката на средата – резултатите не доказват хипотеза 5.

Копинг поведението на учителите в значима, но ниска степен е свързано с оценката за професионална среда. На групово ниво повече от половината участници прилагат всички стратегии на справяне в нормираните граници – не се доказва хипотеза 6.

Адаптирани са методите за оценка на професионалната среда и за оценка на копинг стратегиите при български учители.

ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА

Необходимо е ролята на учителя да бъде реабилитирана и реновирана в съвременен, работещ принцип на разбиране, какъвто е заложен в личностно-ориентирания тип образование. Емоционалната интелигентност на учителя е аспект на професионалната му ефективност и практика. Тя е препоръчвана от изследователите като критерий в подбора на тези специалисти и насърчавана в различни етапи от тяхната квалификация и усъвършенстване. Тук могат да бъдат предложени програми за ефективно управление на времето на учителите и практики за трениране на емоционална интелигентност. Те могат да провокират преосмислянето на ограничения, наложени от нормативната рамка на техния труд (заплащане, натоварване, почивки, изисквания, постижения, реалности на формалната и неформална подготовка на педагозите), както и преценка на поведението им в стресови ситуации.

Препоръчително е да бъдат анализирани измерения на работната среда като *противоречивост, престижност, изолираност* и *натоварване*, тъй като са контекстуално свързани с бърнаут. Това е обективна причина за ревизия на психологичния климат, в който работят учителите.

Балинтните семинари за здравни специалисти са успешна групова практика за превенция и преодоляване на бърнаут. Те могат да бъдат професионално адаптирани и за учители от психолози или психотерапевти. Освен подобряване на осъзнатостта за преживяването на негативни чувства и фрустрации и изясняването на емоционални ситуации в работата на учителите, те могат да внесат позитивна промяна в отношенията между тях, което на свой ред ще повиши груповата ефективност и самоефективността им. Като форма на групова терапия тази практика може да стимулира отработването на личностни качества и нагласи свързани с уязвимостта и устойчивостта към бърнаут. Практиките в Балинтни групи подобряват компетентността по отношение на собствените и чуждите емоции и са източник на подкрепа от страна на общността – емоционална, когнитивна, професионална.

Особено подходящи за учителите са образователни обучения и терапевтични модули, които да повишат компетентността им по отношение на личния им потенциал. В тях следва да бъдат заложени теми като уязвимост към бърнаут и професионален стрес, механизми на стресовата реакция, салутогенеза и салутогенно функциониране, идентифициране на реалните за тяхната среда стресори, емоционално интелигентно справяне. Те са в аспекта на ролята на учителя като учещ.

ПРИНОСИ

- Предложена е салутогенна перспектива за анализ на бърнаут през изследването на емоционалната интелигентност.
- Доказана е връзката и прогностичността на емоционалната интелигентност и отделни нейни компоненти – като мотивация за преодоляване на трудности и оптимизъм – по отношение на бърнаут, както и влиянието ѝ на фактор на резистентност към професионално изгаряне при учители.
- Потвърдена е предиктивната сила на емоционалната интелигентност в предпочитанието към конструктивни копинги на учителите - планиране на решения и позитивна преоценка.
- Обосновано е разглеждането на емоционалната интелигентност като салутогенетичен фактор/конструкт през слабо проучен и модерен изследователски ъгъл – като компонент на салутогенното функциониране, или негентропиен фактор (по Antonovsky, 1987). Интегралната психична структура на емоционална интелигентност и копинг поведение в преживяването на прегаряне (и не само) изразява адаптивния потенциал на личността като тук значими са процесите на емоционална оценъчност и вътрешна мотивация.
- Апробиран и адаптиран е метод за оценка на професионалната среда на учителите.
- Апробиран и адаптиран е метод за копинг стратегии за учители.

Публикации по темата на дисертацията

- Стоянова, К. Бърнаут – поява и феноменологични особености на синдрома. Годишник по психология, ТОМ 1, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2017, с.87-97
- Стоянова, К. Концептът „Емоционална интелигентност“ в идеите на Монсеф Гитуни. В сб. доклади, част 2, Национална научно-практическа конференция по психология. Теория и практика. От 6-7 май 2017 г. на Българска школа по психоанализа. Издателство ПСИХОАНАЛИЗА ЕООД, 2017, с.25-33
- Стоянова, К. Емоционална интелигентност и прегаряне. В сб. „ДОКТОРАНТИТЕ В НАУКАТА“, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2017, с.225-231
- Стоянова, К. Личността в пространството на професионалното изпепеляване. Психобиологичен модел на личността. В сб. „ДОКТОРАНТИТЕ В НАУКАТА“, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2018, с.146-151
- Стоянова, К. Интервю с Дроздстой Стоянов за изпепеляването. *Psychological thought*. Vol. 11(1), 2018, с. 45-51
- Стоянова, К. Неорайхиански прочит на бърнаут – разговор с Мадлен Алгафари. *Psychological thought*. Vol. 11(2), 2018, с. 234-241
- Стоянова, К. Психологичен тип и бърнаут при университетски преподаватели. 45 години психология в БАН, 20 години списание „Психологични изследвания“, научна конференция Психологията с лице към социалните проблеми. 22-23 Ноември 2018, София (под печат)
- Stoyanova, K., & Stoyanov, D. Burn out across persons and systems: comparative studies on vulnerability and resilience. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 7(2), 2019, 410-411.
- Stoyanova, K. Interview With Professor C. Robert Cloninger. *Psychological Thought*, 12(2), 2019, 293-298. <https://doi.org/10.5964/psyct.v12i2.38>

