



## Research Article

# Връзката между емоционална интелигентност и бърнаут синдром при учители от Гърция в ситуация на дистанционно обучение

## The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout Syndrome in Greek Teachers in Remote Learning Situation

Simona Nikolova<sup>\*a</sup>, Rusanka Mancheva<sup>b</sup>

[a] South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

[b] South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria.

### Резюме

Организационните промени в образователните системи по света в периода на пандемия и постпандемия, наложени от дистанционната форма на обучение са свързани с промени в психосоциалното функциониране на учителите. Изследвана е връзката между професионалното прегаряне и емоционалната интелигентност в гръцка учителска извадка. Високото ниво на емоционална интелигентност подпомага адаптира учителите в ситуацията на дистанционно обучение. Измерението Лични постижения корелира положително с всичките измерения на емоционалната интелигентност – Регулиране на емоциите, Оценка на емоциите на другите, Оценка на собствените емоции и Използване на емоциите. Емоционалното изтощение и Деперсонализацията в контекста на бърнаут са негативно свързани с измеренията на емоционална интелигентност. Високата емоционална интелигентност е значимо свързана с ниско ниво на Емоционално изтощение и ниска степен на Деперсонализация при учителите. Проучването подкрепя предиктивната роля на емоционалната интелигентност по отношение на бърнаут.

*Ключови думи:* емоционална интелигентност; бърнаут; гръцки учители; онлайн.



## Abstract

Organizational changes in the educational systems around the world during the period of pandemic and post-pandemic, imposed by the distance form of education, are related to changes in the psychosocial functioning of teachers. This article presents the study of the relationship between professional burnout and emotional intelligence in a Greek sample of teachers. Dimension of Personal Achievement was found to correlate positively with all dimensions of emotional intelligence: Regulation of emotion, Other's emotion appraisal, Self emotion appraisal, and Use of emotions. Emotional exhaustion and depersonalization in the context of burnout are negatively related to the dimensions of emotional intelligence. High emotional intelligence is significantly associated with low emotional exhaustion and a low degree of depersonalization in teachers. This study supports the predictive role of emotional intelligence concerning burnout.

*Keywords:* emotional intelligence; burnout; Greek teachers; online.

## Table of Contents

Цел и задачи  
Дискусия  
Заключение  
References

Psychological Thought, 2022, Vol. 15(1), 242-264, <https://doi.org/10.37708/psyct.v15i1.678>

Received: 2021-10-24. Accepted: 2021-12-16. Published (VoR): 2022-04-30.

Handling Editor: Natasha Angelova, South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria. \*Corresponding author at: South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria. E-mail: [simona.nikolova@swu.bg](mailto:simona.nikolova@swu.bg)



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Common Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

## Бърнаут синдром и емоционална интелигентност в измеренията на обучение от дистанция в Гърция

Последната една година в образователната система на всички страни настъпват редица организационни промени. Те касаят социалната ситуация на обучение от дистанция, поради наложената пандемична обстановка в света. Запазването на здравето и живота на участниците в образователния процес се налага като основна необходимост. Независимо от факта, че съвременните технологии в обучението включват използването на интернет пространството, реализирането на неговите цели за първи път се случва изцяло в среда, лишена от пряко общуване лице в лице и



възможност за осъществяване на физически контакт между учители и ученици. Педагогическата ситуация, за този период, ограничава онзи въздействащ когнитивен и емоционален ефект, който има личността на учителя върху ученическия клас. Учителят не само се изправя пред необходимостта от промяна във формата на обучение, но и в нейното съдържание и целеполагане. Новата образователна ситуация е не само личностно и професионално предизвикателство, но и поемане на отговорност за ефективното и протичане. Логично е да се предположи, че промените в работната среда рефлектират върху преживяванията, оценките и удовлетвореността от постигнатото. В активността си на обучаващ учителят прави постоянни сравнения между собствената си ефективност в предходните години и актуалната в настоящия момент. Това е една от формите му за адаптация към променената педагогическа ситуация, която изисква нови професионални умения и компетенции. Синхронът между професионални знания и тях стимулира появата на различни емоционални преживявания и чувства. Нарастващото емоционално напрежение предиктира неувереност и страхове, които симптоматично водят до увеличение на професионалния стрес и намаляване устойчивостта на педагога към него.

Множество изследвания върху работата на учителите доказват, че промените в изискванията към тяхната работа е една от причините, водещи до намаляване на личните им постижения. Натискът на времето за бърза реакция при наложена промяна повлиява възприятията за нисък личен принос (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Това се обуславя от факта, че от една страна учителската професия е многоаспектна и динамична, но от друга е повтаряща се и монотонна, поради структурираната учебна програма и нейното повторение във времето. Променя се не толкова програмата, колкото нейното съдържание. Новата педагогическа ситуация на обучение от дистанция запазва и двете, като поставя акцент единствено върху формата на тяхната реализация за поднасяне на знанията.

Общуването, чрез технологичен посредник, фокусира работата на учителя с учениците върху активността му в интернет, където има завишен процес на управление на собствените емоции и тяхното изразяване на екрана. Това са изисквания на самата форма на работа от дистанция и води до честа „емоционална дисхармония“ при която демонстрираните изражения се различават от емоциите (Morris & Feldman, 1997). Завишената форма на регулирането им се проявява, когато учителят се опитва да модифицира своите изрази, изказвания и дори тембър на гласа така, че да отговарят



на изискванията за работа в електронна среда, защото урокът може да се записва предварително или в момента. Завишеният съзнателен емоционален самоконтрол създава напрежение и води дори до физическо изтощение. Продължителността на подобни действия във времето дистанцира, отдалечава учителя от изразяването на истинските му чувства, но и повлиява това да се случи с възприемането на чуждите чувства - тези на неговите ученици. Още повече, че не винаги те са във „виртуалната класна стая“ или са емоционално активни. Това показва, че учителят не е в състояние да възприеме реално изразяването на тяхното отношение към казаното от него. Той трудно разбира дали изразите са имали положителен когнитивен или емоционален ефект или са отхвърлени.

Емоционалният труд може да улесни ефективността и себеизразяването в работата, но може и да предизвика емоционален дисонанс и самоотчуждение. Някои ефекти от емоционалния труд се модерират от друга социална и лична идентичност и това стимулира натиска върху педагога да се идентифицира с ролята на услугата, която извършва. (Ashforth & Humphrey, 1993).

Изследвания доказват, че когато естеството на работата изисква скриване на негативни емоции на високо ниво, като гняв и страх, тогава настъпва „ефект на емоционално изтощение“ (Brotheridge & Grandey, 2002), който повлиява работата на физиологичните и имунни системи в организма (Gross & Levenson, 1997).

В подобни ситуации учителят се чувства изморен, изтощен и дори апатичен. Голяма е вероятността да започне да си мисли, че не реагира на учениците както преди (в реална педагогическа ситуация на непосредствено общуване). Така той поставя под въпрос собствената си способност за ангажира учениците, което може да увеличи усилията за контрол над преподаването. Възможно е наложеният самоконтрол да се превърне в основен мотивационен компонент за реализиране на процеса на обучение, което с голяма вероятност намалява усещането за лични постижения. Автори като Høigaard et al. (2011) доказват, че когато се източва емоционалната енергия на учителя, когато се нарушава взаимодействието учител-ученик се намалява удовлетвореността от работата (Høigaard et al., 2011). Тези резултати потвърждават предходни, които доказват че емоционалното изтощение и личните постижения



предхождат личностното обезличаване и се свързват с аспектите на прегарянето (Drake & Yadama, 1996).

Деперсонализацията е формата на „оттегляне“, защото наличните емоционални ресурси съществуват недостатъчно и оценката за липса на личностни постижения в крайна сметка изглежда слабо свързана с изискванията и ресурсите отвън, но е положително свързана с контрола над поведението (Kittel & Leynen, 2003). Всичко това определя значимостта на емоционалната интелигентност, на учителя, в ситуацията на обучение от дистанция за възприемането и като проблемна или стресова. Нарастването на физическото и психическо изтощение в нея, поради променените условия на труд, най-пълно може се изрази чрез понятието „бърнаут синдром“. Изхожда се и от факта, че когато педагогът демонстрира високи нива на емоционално изтощение и обезличаване и ниски постижения, тогава се установява поява на ефектите на емоционалното изгаряне.

От друга страна, когато се установят ниски нива на емоционално изтощение и обезличаване и високи лични постижения, обективно той не е засегнат от този синдром и работата си оценява като качествена (Stagia & Iordanidis, 2014). Провеждани изследвания свидетелстват за това, че синдромът на „професионалното изчерпване“ се развива постепенно и затова се свързва с продължителността на трудовата активност и възрастта. В неочаквани или екстремни ситуации в работната среда този процес може да се ускори.

Откривателите на синдрома го описват чрез етапи, които се наслагват, но пряко зависят от особеностите на средата и най-вече от личностните характеристики на работниците. Успешно описание на тяхното развитие правят Papadatou & Anagnostopoulos (1995) в книгата си „Психология в областта на здравето“.

Първият етап, според тях, се съпътства от поведенчески ентузиазъм и се свързва със субективно новите преживявания на работниците, които си поставят цели и полагат усилия за постигането им. Чрез тях те удовлетворяват собствените си потребности и очаквания. Ентузиазмът се слива с условията на труд и желанието за доказване пред околните. Те са движеща сила за полагане на големи усилия и качество в работата.



Следващият етап включва съмнението. При него след полагане на високи усилия, работникът разбира, че в крайна сметка не е успял да постигне целите си, а следователно и да отговори на нуждите си (когнитивни, емоционални или поведенчески). Осъзнаването на това, поражда загриженост относно грешките, които са допуснати, както и стимулира или стопира желанието активността да се продължи. Възникналите опасения в комбинация с резултатите предизвикват съмнения относно способността за изпълнение на професионалните задължения.

Третият етап носи в себе си ефекта на разочарованието и загуба на интерес към работата и хората, свързани с нея. Съществен елемент на етапа е негативното отношение към работата, към колегите, както и хората, свързани с нея. Настъпва момента на осъзнаване на налично разминаване между личните качества и резултатите от дейността, което мотивира към промяна на работата или работната среда. Според авторите, преминаването през третия етап автоматично води до четвъртия етап, свързан с появата на апатия и загуба на интерес към работата, както и спиране на полагане на усилия за произвеждане на качествена работа. Когато се достигне четвъртия етап се развива потенциала на синдрома на изгарянето, защото настъпва емоционално изтощение, постиженията са ниски и работникът не се възприема като значим в това, което прави (Papadatou & Anagnostopoulos, 1995). Това е показател за ролята на преживяванията при преминаването от един етап в друг. Техният ефект върху поведението и процеса на самооценяване е много важен, а разпознаването на емоциите, които ги пораждат и техния контрол е значима личностна способност, насочваща и контролираща професионалната активност. Тази способност се обозначава с понятието емоционална интелигентност. Последната е решаваща при оценката на учителя за себе си като носител на информация, за учениците, като нейни потребители и същността на педагогическата ситуация на обмен на емоции и преживявания. Тя помага на учителя в новата ситуация на обучение от дистанция да преживее нейната динамичност и промяна в условията на различен, по рода си, професионален труд.

Според Goleman et al. (2014) измеренията на емоционалната интелигентност включват: самосъзнание, самоуправление, социално осъзнаване и управление на взаимоотношенията. Самосъзнанието е способността на личността за разчита своите емоции и начина по който те влияят на процеса на вземане на решение, на оценка на



собствените силни и слаби страни, на ограниченията, повлияващи неговото самочувствие и чувството за личностна стойност и потенциал в човека (Ugoani et al., 2015).

Самоуправлението се свързва с начина, по който човек се управлява и включва умения като самоконтрол, прозрачност, адаптивност, постижения, инициативност и оптимизъм. Това е способността му да повлиява на импулсивността си, на лесната адаптация към променящи се условия, на наличието на вътрешна мотивация за непрекъснато самоусъвършенстване чрез позитивиране на оценката за променяща се ситуация.

Социалната информираност включва способността на човек да управлява отношенията, които развива с другите индивиди. Тя е свързана с наличието на съпричастност, организационна информираност и обслужване, с възможността на човека да разбере текущите лични и социални проблеми и използваните стратегии за оказване на помощ (Goleman et al., 2014).

Последното, четвърто измерение на емоционалната интелигентност е социалната способност за управление на взаимоотношенията. Нейното наличие повлиява системи от междуличностни отношения, възможността за справяне с възникващи конфликти и насърчаване към сътрудничество. Новата социална ситуация на обучение от дистанция не само изисква от учителя професионални качества за преподаване на учебния материал, но и оценка на собствените чувства, както и тези на учениците в процеса на преподаване и усвояване. Тя се превръща в решаващ фактор за ефективното протичане на обучителния процес и присъствието на педагога в него.

Професията на учителя е свързана с постоянен процес на взаимодействие с ученици, родители, колеги, ръководители при пряко или непряко общуване. Тя е от онези професионални категории, при които синдромът на прегаряне се проявява много лесно (Stagia & Iordanidis, 2014) и затова изучаването му буди интереса на изследователи от различни страни, в това число и от Гърция. В началото на хилядолетието този интерес се засилва от оценката на негативните негови ефекти върху здравето и работата на учителите, направени в други страни. Проведените проучвания са двупосочни – едни доказват че синдромът е реална част от педагогическата практика, докато други отхвърлят неговото наличие сред гръцките педагози. Двата автори Patsalis &



Papoutsaki (2010) изследвайки 160 учители от общообразователни училища и педагози в детски клиники с помощта на Maslach Burnout Inventory (MBI) доказват, че учителите от началното училище демонстрират високи нива на обезличаване и емоционално изтощение и средно ниво на лични постижения. За разлика от тях педагозите в медицинските заведения се отличават с ниски нива на емоционално изтощение и обезличаване и високи нива на лични постижения. Те се самоопределят като по-успешни, а авторите смятат, че възможността от развитие на бърнаут синдром при началните учители е голяма в сравнение с другите изследвани педагози.

Няколко години по-късно изследване, проведено от Kamtsios & Lolis (2016) с 1447 учители, работещи в основното и средно общообразователно училище, установява че изследваните учители са изправени пред синдрома на бърнаут с високите си стойности по скалата за емоционално изтощение и умерени и ниски нива на лични постижения. Противоположни резултати се получават от изследване с 430 учители от средни и начални училища от Nietos et al. (2018). Те смятат, че демонстрираното много ниско ниво на емоционално прегаряне от изследваните лица е окуражително за протичането на образователния процес. Независимо от това, обаче, по-висок риск от развитие на синдрома се среща при учителите, работещи със средните курсове в училищата.

Друго изследване, проведено една година по-рано от Spyromitros & Iordanidis (2017) сред 211 учители в региона на Западен Солун потвърждават липсата на „бърнаут синдром“, независимо от средните нива на доказан професионален стрес. Най-висок процент от изследваните учители е с ниско емоционално изтощение, ниско равнище на обезличаване и високи постижения.

Редица изследователи на личностните характеристики на гръцките педагози си поставят за цел да разкрият факторите, които предиктират проявите на синдрома. Интересен е фактът, че не се открива връзка между демографските характеристики на учителите и мащабите на развитие на синдрома (Patsalis & Papoutsakis, 2010), както и между развитието на синдрома и образователното ниво и семейното положение на учителите (Spyromitros & Iordanidis, 2017). Не така е с факторите пол и възраст. Педагозите – жени демонстрират по-високи нива на емоционално изтощение в сравнение с мъжете. Те показват по-високи нива на лични постижения и по-високи





нива на обезличаване (Sidiropoulos, 2017). Същият автор доказва и наличие на по-ниски нива на лични постижения при по-младите преподаватели в сравнение с възрастните. Учителите, които имат дългогодишен преподавателски опит са с по-леки симптоми на емоционално изтощение и обезличаване в сравнение с преподавателите с по-малко години трудов опит и по-ниски лични постижения. Положителни връзки има и между професионалния стрес и нивата на емоционално изтощение и обезличаване (Patsalis & Papoutsakis, 2010), между синдрома на бърнаут и депресията (Koutsimani et al, 2019; Silva et al., 2018) и между личностните характеристики на учителите и професионалното им изгаряне (Stagia & Iordanidis, 2014), както и между това дали работят в частни или държавни училища. Тези от държавния сектор са с по-високи нива на професионален стрес и нива на емоционално изгаряне спрямо учителите в частния сектор, където оценката за лични постижения е по-висока. Всички автори, ангажиращи се с измерване обхвата и съдържанието на синдрома от различни „научни ъгли“ се обединяват около мнението, че появата на бърнаут синдрома значително намалява здравето, качеството на живот на учителите и преподавателската дейност, която извършват (Onder & Sari, 2009; Silva et al., 2018, Stoyanova & Stoyanov, 2019).

Ефектът на емоционалната интелигентност върху развитието на бърнаут синдром при гръцките учители е малко изследван. Има резултати за тази връзка сред учители от специални училища (Platsidou, 2010). В тях налична такава е между високите нива на емоционална интелигентност и използването на конструктивни стратегии за справяне със синдрома на емоционално изгаряне. Авторката доказва, че учителите с висока емоционална интелигентност изпитват висока удовлетвореност от работата и по-малка предразположеност към емоционално изгаряне. Онези учители, които са развили емоционална интелигентност, придобиват чрез работата си повече самочувствие и чувстват по-малко емоционално изтощение и обезличаване. Тези резултати са сходни и с тези при медицински работници и преподаватели от университети в Атина. Получените резултати затвърждават идеята, че при професии от системата човек-човек, емоционалната интелигентност е много силен предиктор изпълняващ ролята на ограничител за развитието на синдрома на емоционално изпепеляване, тъй като връзката между тях е обратно пропорционална.

За системата на образованието тази връзка е решаваща за оценка значимостта на преподавателския труд, тъй като улеснява и допринася за психическото



благосъстояние на учителя в процеса му на преподаване и възпитание (Molero et al, 2019). Социалната ситуация на обучение от дистанция, в своята динамичност, изисква от учителя нови умения, които той придобива постепенно в процеса на самата преподавателска дейност и натоварването на психиката, за това, е голямо. Новата преподавателска ситуацията е поредният стресиращ фактор, който подпомага вероятността от развитие на синдрома на изгаряне, докато наличието на емоционална интелигентност в преподавателя му помага да осмисли, да я почувства и да може да се адаптира към промените в нея.

### **Цел и задачи**

Ситуацията на обучение от дистанция е неочаквана за преподавателите. Бързата адаптацията към нея, както и реструктурирането на преподавателските нагласи и очаквания, променя поведенческата активност на учителя, което симптоматично създава силно емоционално напрежение. Освен това работата чрез посредник (интернет мрежа и техническо средство за комуникация) измества реалното общуване лице в лице и повишава страховете от евентуален провал на учебния час или възможността от стопиране процеса на обучение. Динамиката в промените, неустойчивостта в образователните процедури предиктира професионалния стрес и негативните ефекти от него. Проведеното изследване има за цел да установи доколко емоционалната интелигентност на учителите може да повлияе развитието или обратното - стопирането на симптома на бърнаут в тези нови условия. Предполагаме, че високата емоционална интелигентност на педагозите ще намали възможността от развитие на бърнаут синдром.

## **Методология**

### **Изследвани лица**

В изследването са включени 90 учители от различни нива на гръцката училищна образователна система – 45 мъже и 45 жени. Участието им в проучването е доброволно и е реализирано чрез интернет платформа, като изследваните лица са помолени да се самооценяват от гледна точка на актуалната ситуация на обучение от дистанция. Данните по отношение на възрастовото разпределение на извадката определят средна възраст на изследваните лица 38,8 години ( $SD = 9,89$ ) в диапазон 32-52 години и среден трудов стаж 16 години ( $SD = 10,24$ ) с диапазон от 1 до 32



години. Разпределението по демографски данни е по-детайлно представено на таблица 1.

Таблица 1.

*Демографски данни по пол, възраст и продължителност на трудовия стаж*

Променливи	N	%
Пол	90	
Мъже	45	50 %
Жени	45	50 %
Възраст		
До 32 г.	30	33,3 %
До 42 г.	30	33,3 %
До 52 г.	25	27,8 %
Над 52 г.	5	5,6 %
Трудов стаж		
1 – 10 г.	29	32,2 %
11 – 20 г.	32	35,6 %
21 – 30 г.	25	27,8 %
Над 30 г.	4	4,4 %

### Инструменти

За целите на изследването са използвани анкетна карта, обезпечаваща социално-демографските данни и психологични въпросници, адаптирани за гръцката популация изследвани лица. За доказване на статистическата достоверност на резултати се използват описателна статистика и корелационен анализ. За диагностика степента на изразеност на емоционалната интелигентност е предложен въпросникът на [Wong & Law \(2002\)](#) с превод и адаптация на [Kafetsios & Zampetakis \(2008\)](#). Елементите на синдрома на бърнаут са изследвани чрез разработения от [Maslach et al. \(1996\)](#) психологичен въпросник, преведен и адаптиран за гръцки условия от [Kokkinos \(2006\)](#). С цел доказване надеждността на получените данни от изследването се доказва вътрешната съгласуваност на психометричните инструменти чрез алфа на Кронбах (Таблица 2).

Таблица 2.

*Резултати за вътрешна съгласуваност*

Скали	Cronbach's $\alpha$ value
Регулиране на емоциите	0,789
Оценка на емоциите на другите	0,801
Оценка на собствените емоции	0,799
Използване на емоции	0,818
Емоционално изтощение	0,816
Деперсонализация	0,794
Лични постижения	0,798

Нивата на съгласуваност между променливите са над 0,7, което ги прави надежден инструмент в търсенето на връзка между компонентите на емоционална интелигентност и характеристиките на бърнаут при изследваните учители.

## Резултати

Описателните констатации на средните стойности по четирите скали представят наличие на високи нива на емоционална интелигентност по нейните скали: регулиране на собствените емоции ( $M = 5,31$ ,  $SD = 1,14$ ); оценяване емоциите на другите ( $M = 5,56$ ,  $SD = 1,07$ ), оценяване на собствените емоции ( $M = 5,73$ ,  $SD = 1,10$ ) и използване на емоциите си ( $M = 5,56$ ,  $SD = 1,06$ ). Изследваните лица – учители в гръцки училища се отличават с висока степен на емоционална интелигентност (Таблица 3).

Таблица 3.

*Описателна статистика на четирите измерения на емоционалната интелигентност*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Регулиране на емоциите	5,31	1,14	1,25	7,00
Оценка на емоциите на другите	5,56	1,07	1,50	7,00
Оценка на собствените емоции	5,73	1,10	1,00	7,00
Използване на емоции	5,56	1,06	1,25	7,00

Резултати по скала емоционално изтощение (Таблица 4) показват преобладаване на ниско ниво при 77,8 % от извадката. Високо е нивото на изтощение при 7,2 % от учителите. По отношение на скала Деперсонализация, която отразява емоционалното отдръпване при задълбочаване на развитието на професионално прегаряне, високи нива се наблюдават при 12,8 % от педагозите (Таблица 5). Скала Лични постижения е по-балансирана (Таблица 6). Резултатите показват приблизително равно съотношение на ниското (38,9%), средно (28,9%) и високо ниво (32,2%). Това означава, че стремежът към развитие и самоусъвършенстване, работоспособността и ефективността, които се оценяват в тази дименсия са равнопропорционално интензивни в конкретната извадка на гръцките учители.

Таблица 4.

*Резултати за нивата на емоционално изтощение*

Нива	<i>N</i>	%
Ниско	70	77,8
Средно	13	15,0
Високо	7	7,2



Таблица 5.  
*Резултати за нивата на Делерсонализация*

Нива	N	%
Ниско	60	66,8
Средно	19	20,6
Високо	11	12,8

Таблица 6.  
*Резултати за нивата на лични постижения*

Нива	N	%
Ниско	35	38,9
Средно	26	28,9
Високо	29	32,2

Така получените резултати от диагностиката на бърнаут синдром могат да бъдат интерпретирани в логическа вътрешна съгласуваност. В ситуацията на обучение от дистанция гръцките учители не демонстрират емоционално изтощение. Увеличава се процентното разсейване на резултатите за фазата на оценка на професионалното обезличаване, с повишеното оценяване на ефективността от работата. От гледна точка на оценката за лични постижения в работата, която извършват педагозите, изследвани лица, в ситуация на обучение от дистанция не се чувстват силно значими в това, което правят и не са уверени в постигането на поставените цели. Тези резултати показват колебливостта на учителите в личностната им ефективност относно обучителния процес.

Търсената връзка между емоционалната интелигентност и фазите на бърнаут синдром при учителите се осъществява чрез прилагане на корелационен анализ към получените резултати за цялата извадка изследвани лица. В Таблица 6 са поместени стойностите на коефициента на корелация на Пиърсън. От получените резултати се установява, че всички характеристики на емоционалната интелигентност са в отрицателна корелация с двете фази на бърнаут синдром: емоционално изтощение и обезличаване. Единствената значителна положителна корелационна връзка е при резултатите за личните постижения. Те се увеличават когато учителите успеят да използват своите емоции ( $r(88) = 0,578; p < 0,05$ ), когато могат да увеличат тяхното опознаване ( $r(88) = 0,568; p < 0,05$ ), могат да увеличат разпознаването на чуждите такива ( $r(88) = 0,550; p < 0,05$ ) и да регулират своите собствени емоции ( $r(88) = 0,487; p < 0,05$ ). Дори и в ситуация на обучение от дистанция оценката за личностна ефективност значимо (от обхвата на коефициента на корелация) се повлиява от способността на учителя да разпознава, направлява и контролира своите емоции. При



нарастване на емоционалната интелигентност расте и оценката за личностна значимост на изследваните лица. В ситуацията на обучение от дистанция наличната висока емоционална интелигентност на изследваните лица (Таблица 7) е онзи личностен конструкт, който повлиява оценката на педагозите за успешността на процеса на обучение и собственото място в образователния процес въобще.

Таблица 7.  
Стойности на корелационните коефициенти

		Емоционално изтощение	Деперсонализация	Лични постижения
Регулиране на емоциите	<i>r</i>	-0,519	-0,380	0,487
	<i>p</i>	0,003	0,003	0,002
Оценка на емоциите на другите	<i>r</i>	-0,322	-0,321	0,550
	<i>p</i>	0,004	0,002	0,000
Оценка на собствените емоции	<i>r</i>	-0,373	-0,374	0,568
	<i>p</i>	0,002	0,001	0,001
Използване на емоции	<i>r</i>	-0,427	-0,470	0,578
	<i>p</i>	0,003	0,002	0,000

Установена е обратна правопрпорционална корелационна връзка със значима и умерена статистическа значимост при първите две фази на бърнаут синдром и четирите съдържателни характеристики на емоционалната интелигентност. Когато учителите успеят да регулират своите емоции значимо намалява емоционалното им изтощение ( $r(88) = -0,519$  и  $p < 0,05$ ). В умерена обратна зависимост са емоционалното изтощение и оценката на собствените емоции ( $r(88) = -0,373$  и  $p < 0,05$ ), оценката на емоциите на другите ( $r(88) = -0,322$  и  $p < 0,05$ ) и използването на емоциите в обучителния процес ( $r(88) = -0,427$  и  $p < 0,05$ ). Емоционалното изтощение се увеличава, когато тези оценки липсват или са недостатъчни. Такава може да бъде и ситуацията на обучение от дистанция с ограничения си комуникативен капацитет. Разпознаването и използването на емоциите намалява, макар и умерено, вероятността да се развие първата фаза на бърнаут синдром, включваща наличие на емоционално изтощение.

Отрицателна корелационна връзка се установява и при изследваните лица – педагози и втората фаза на бърнаут синдром. Деперсонализацията се увеличава, когато емоционалната интелигентност намалява, макар и слабо. Процесът на личностно и професионално обезличаване расте когато учителите не са в състояние да регулират своите емоции ( $r(88) = -0,380$   $p < 0,05$ ), да оценяват емоциите на другите хора ( $r(88) = -0,321$   $p < 0,05$ ), както и собствените си емоции ( $r(88) = -0,374$   $p < 0,05$ ) и не могат да ги използват ( $r(88) = -0,470$   $p < 0,05$ ) в работата си. Тези резултати са доказателство, че при установената висока емоционална интелигентност на изследваните лица намалява вероятността от формиране на елементите от втората фаза на бърнаут синдрома, отнасящи се до процеса на обезличаване.

Така получените резултати дават основание да се направят няколко заключения.

1. Доказва се, че в ситуацията на обучение от дистанция емоционалната интелигентност е свързана с развитието на бърнаут синдром при учители.

2. Изследването доказва високи нива на емоционална интелигентност при изследваните гръцки учители.

3. В ситуация на обучение от дистанция връзката между емоционалната интелигентност и бърнаут синдром е двупосочна. Емоционална интелигентност положително повлиява оценката на учителите за личните им постижения в променената обучителна ситуация. Те осъзнават, че нейния успех зависи от тяхната емоционална компетентност, а именно – самоконтрол, разбиране и идентифициране на собствените емоции и тези на околните. Емоционалната интелигентност спомага непосредственото общуване лице в лице, да бъде успешно заменено с общуване чрез разбиране и преживяване на самата ситуация. Нейното наличие намалява емоционалното изтощение и деперсонализацията в педагога, което положително повлиява преживяванията в процеса на обучение. От своя страна това ограничава развитието на професионалния стрес.

4. В ситуацията на дистанционно обучение при наличие на висока емоционална интелигентност учителите не показват предразположеност към развитие на бърнаут синдром. И обратно, ниското ниво на емоционално изтощение и деперсонализация, и високо ниво на лични постижения корелират положително с всички компоненти на емоционална интелигентност. Тя може да бъде разглеждана и анализирана като негативен предиктор на бърнаут.



## Дискусия

Важен аспект в дейността на учителя е развитието на личностния конструкт емоционална интелигентност като средство за успешно реализиране на образователния процес. Значимостта му се увеличава в такива педагогически ситуации в които посланията, знаците, мимиките и жестовете конфигурират среда на общуване с по-малко думи или премерени изкази. Всички изследвания търсещи ефекта на емоционалната интелигентност, върху качеството на работата на учителите, показват нейната значимост за поведението и ефективността на образователния процес (Chen & Guo, 2018; Hamid et al., 2015; Lahana et al., 2017; Molero et al., 2019; Reddy & Rao, 2018; Vassiou, 2018; Yoke & Panatik, 2014). Емоционално интелигентният учител познава не само своите емоции, но и тези на своите ученици и умее да си налага контрол над собствената им експресия, както и да разбира същността на преживяванията на околните. Тази му способност е неразделна част от личностните му компетенции. Проведеното изследване потвърждава тази установена тенденция, като се доказва високо ниво на присъствие на емоционалната интелигентност сред изследваните лица.

Търсенето на връзка между емоционалната интелигентност и бърнаут синдром е породено от възникналата неочаквано ситуация на обучение от дистанция, която е нова за учителите от Гърция и изисква личностен ресурс за преодоляване на стресогенните фактори от социалната среда. Проведеното изследване доказва, че дори и в различна ситуация на обучение такава връзка съществува. Тя положително повлиява професионалната активност на педагога, неговата оценка за личностна и професионална ефективност и намалява възможността от развитие на синдром на емоционално изпепеляване. Тези резултати се доближават до проведени по-рано такива в традиционна среда на обучение. В тях се доказва, че учителите с развита емоционална интелигентност изпитват ниско професионално изгаряне, тъй като имат ниско емоционално изтощение и обезличаване и високи лични постижения (Al-Bawaliz et al., 2015; Barari & Jasdhide, 2015; Colomeischi, 2015; Vaezi & Fallah, 2011). Изследването ни затвърди тази тенденция, доказвайки, че тя е валидна и в ситуации на обучение от дистанция.

Получените резултати допълват тези на проведени изследвания и в Гърция в предходните години от Mancheva et al. (2021), Nietos et al. (2018) и Spyromitros &





lordanidis (2017). Затвърждава се идеята, че макар и в различни условия учителите успяват да се справят в предизвикателствата на професионалния стрес. Нещо повече, настоящото изследване показва, че личните постижения на учителите в ситуация на обучение от дистанция са положително свързани с всички четири измерения на емоционалната интелигентност, тя е тази, която дава възможност на учителя да оцени своята ефективност и значимост за реализацията на учебния процес. От неговата работа зависи не само протичането, но и успешността на обучението. Отрицателната връзка между емоционалното изтощение и деперсонализацията като фази на бърнаут синдром с четирите измерения на емоционалната интелигентност е индикация за това, че високата емоционална интелигентност на учителите намалява възможността за развитие на професионално изпепеляване. Тази частичност не е доказвана досега. В ситуация на обучение от дистанция учителят не се чувства уморен и незначим, продължава да се интересува от ефектите да действията и активността си спрямо учениците, не загубва желанието си да се представя добре, да взаимодейства с колегите си и да се стреми към постигане на личен успех. За това му помага високото ниво на емоционална интелигентност, което притежава.

### **Ограничения на изследването и препоръки за бъдещи изследвания**

Проучването установява тенденции на бърнаут и нива на емоционална интелигентност. В този смисъл е добре да се разшири в посока идентифициране на фактори на уязвимост и устойчивост в контекста на онлайн обучение по време на пандемия.

### **Заклучение**

Нашите констатации могат да бъдат използвани от компетентните органи в сферата на образованието за по-нататъшно подобряване на учебно-възпитателната работа както чрез развитие на емоционалната интелигентност на учителите, така и намаляване на синдрома на изгаряне. Получените резултати насърчават програми за обучение, насочени към подобряване на личните умения и способности на учителите за управление на емоциите. Ситуацията на обучение от дистанция засилва ролята на емоционалната интелигентност на педагога не толкова за неговата професионална активност, колкото за разбирането му относно процеса на взаимодействие с участниците в образователния процес. Чрез емоционалното им приемане и използване на собствените емоции за преодоляване на професионалния стрес и



неговите негативни последици, породени от променената педагогическа ситуация, гръцкият учител успява да реализира успешен образователен процес, да почувства своето място в него, както и това на учениците, като се стреми към постигане на поставените си цели.

### **Funding/Financial Support**

The authors have no funding to report.

### **Other Support/Acknowledgement**

The authors have no support to report.

### **Competing Interests**

The authors have declared that no competing interests exist.



## References

- Al-Bawaliz, A., Arbeyat, A. & Hamadneh, M. (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity, *The Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Afsar, F., Govil, P. & Gupta, S. (2015). Burnout among Secondary School Teachers with reference to Certain Demographic Variables, *European Academic Research*, 11(2), 1434-1438
- Barari, R. & Jamshidi, L. (2015). The effectiveness of emotional intelligence on job burnout mediated the self-efficacy among elementary teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(3), 212-220. <http://doi.org/10.4103/2395-2296.158328>
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39 <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Colomeischi, A. A. (2015). Teachers` Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.207>
- Chen, J. & Guo, W. (2018). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Drake, B., & Yadama, G. N. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. *Social Work Research*, 20(3), 179–187.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2014). The New Leader: The Power of Emotional Intelligence in Organizational Management. *Athens, Pedio*.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion, *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.95>



- Hamid, A., Hajmohammadi, S., Mehri, L. & Naddaf, S. (2015). The investigation between Emotional intelligence and job stress and quality of life among high school teachers in Khozestan province. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 1371-1379.
- Høigaard R, R.Giske & K.Sundsli, ( 2011). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit, *European Journal of Teacher Education*. 35(3), 1-11. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Kamtsios, S. & Lolis, Th. (2016). Are Greek teachers experiencing burnout? The role of demographic characteristics and daily stressful stimuli, *Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten Teachers*, 9, 40-87.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work, *Personality and Individual Differences*, 44, 710-20 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers, *Psychology & Health*, 18(4), 501–510. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147229>
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory - Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus, *Stress and Health*, 22, 25 – 33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>
- Koutsimani, P., Montgomery, A. & Georganta, K. (2019). The Relationship between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Lahana, E., Papadopoulou, L., Roumeliotou, O., Tsounis, A., Sarafis, P. & Niakas, D. (2017). Burnout among nurses working in social welfare centers for the disabled. *BMC Nursing*, 16(15), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12912-017-0209-3>
- Mancheva, R., Nikolova, S., & Nerantzi, E. (2021). Burnout syndrome in teachers from special schools in the Hellenic Republic in a situation of social isolation. *KNOWLEDGE – International Journal*, 46(2), 241-247.
- Maslach K., Jackson S. E., & Leiter M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory (3<sup>rd</sup>ed.). Palo Alto, *Consulting Psychologists Press*.
- Misouridou, E. (2009). Coping with Professional Burnout. *Nursing*, 48(4), 358 - 366.



- Molero P., Ortega F., Ubago-Jemines J., Valero G., (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review, *Social Sciences*, 8, p.185.  
<https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace, *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257–274.
- Nietos, I., Papavangeli, S., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2018). Vocational burnout of primary school teachers and secondary education, *Scientific Educational Journal "Educational cycle"*, 6(1), 50-64.
- Onder, F. & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as Predictors of subjective well-being among teachers. *Education Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Papadatou, D. & Anagnostopoulos, F. (1995). Occupational burnout. In: Papadatou & F. Anagnostopoulos, *Psychology in the field of Health*, 242-265.
- Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict, *Social Psychological Education* 12, 295-314.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Platsidou, M. (2010) Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation burnout and job. *SchPsycholInt* 31, 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Patsalis, Ch. & Papoutsaki, K. (2010). The burnout of primary school teachers, Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). [Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης]. *Scientific Step*, 14, 249- 261.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the Demand/ Control/ Social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537–550. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147256>
- Reddy, J. & Rao, D. B. (2018). Emotional intelligence and teacher effectiveness of secondary school teachers. Emotional intelligence and teacher effectiveness of secondary school teachers. *International Journal of Advanced Education and Research*, 3(1), 11-14.
- Sidiropoulos, D. (2017). Vocational exhaustion of primary school teachers: The case of primary schools in the center of Thessaloniki, [Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων στο κέντρο της Θεσσαλονίκης], *E-Journal of Science & Technology*, 12(3), 71-82.



- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout syndrome and depression in elementary school teachers: a correlational study, *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230048>
- Spyromitros, A. & Iordanidis, G. (2017). Syndrome of burnout and professional stress of secondary school teachers: the case of the region of western Thessaloniki, [Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικού άγχους εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης,] *Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten Teachers of the University of Ioannina*, 10, 142-186.
- Stagia, D. & Iordanidis, G. (2014). The professional stress and burnout of teachers in times of financial crisis. Athens. [Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης]. <https://doi.org/10.12681/jret.855>
- Stoyanova, K. & Stoyanov, D. (2019). Burn out accross persons and systems: comparative studies on vulnerability and resilience. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 7(2), 410-411. <http://dx.doi.org/10.5750/ejpch.v7i2.1744>
- Ugoani, J., Amu, C., & Kalu, E. (2015). Dimensions of emotional intelligence and transformational leadership: a correlation analysis, *Independent Journal of Management & Production*, 6(2), 563-584. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v6i2.278>
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1122-1129>
- Vassiou, A. (2018). The relationship of teachers' emotional intelligence with emotion and motivation at work. *Scientific Yearbook, Department of Kindergarten Teachers*, 11, 1-47. <https://doi.org/10.1177/2158244020988865>
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study, *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Yoke, L. B. & Panatik, S.A. (2014). Schoolteachers' emotional intelligence in relation to demographic characteristics and job outcomes, *International Business Management*, 10(6), 858-864.



## About the Authors

**Assoc. Prof. Dr. Rusanka Mancheva** has been a lecturer in the Department of Psychology at the South-West University in Blagoevgrad for more than 20 years. Her professional interests are School Psychology, Psychology of Deviant Behavior, and Social Psychology. He has published numerous articles, two monographs, and six textbooks, 2 of which were published abroad.

**Assistant Simona Nikolova** defended a dissertation work on aggression in primary school age. She is a lecturer at South-West University Blagoevgrad since two years. Her interests are in the field of Deviant Behavior, Social Psychology, and Positive Psychotherapy. She has published a monograph. Her scientific publications are in school psychology.

## Corresponding Author's Contact Address [\[TOP\]](#)

Department of Psychology,

South-West University "Neofit Rilski", 66 Ivan Mihailov str.

Blagoevgrad, Bulgaria.

Email: [simona.nikolovav@gmail.com](mailto:simona.nikolovav@gmail.com)

