

ПРЕЖИВЯВАН БЪРНАУТ, БОРАУТ И МОБИНГ ОТ УЧИТЕЛИ В ДЕТСКИ ГРАДИНИ И УЧИЛИЩА В УСЛОВИЯТА НА COVID-19 КРИЗАТА

Проф. д-р Маргарита Бакрачева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Проф. д-р Янка Тоцева

Университет за национално и световно стопанство

Резюме. В статията са представени резултатите от изследване на 800 учители 339 от детски градини и 461 от училища. Проследено е равнището на преживяван професионален стрес и тормоз и удовлетвореността от професията, като са очертани различията между учителите в различни образователни институции, етапи в училищното образование в зависимост от възрастта и стажа. Като цяло, учителите имат умерен риск от прегаряне – в основната си част те възприемат като нисък тормоза от страна на колеги и ръководители, ученици и родители, професионалния стрес и отегчението. Те свидетелстват за по-високи нива на професионална удовлетвореност и административна подкрепа. Това не отменя необходимостта от поддържането на среда, която осигурява превенция и поддържане на удовлетвореност и мотивация, подкрепено от очертаните в резултатите връзки. Ефективната себерегулация е в директна зависимост от възприеманите характеристики на професионалната среда.

Ключови думи: учители, бърнаут, бораут, мобинг

Въведение

Условията за работа и учене в периода на пандемията по специфичен начин се отразиха в сферите здравеопазване, икономика, образование. В последната широко са дискутирани негативните ефекти на обучението и ученето в електронна среда – спад в мотивацията за учене, загуба на навици и социални умения на фона на отчетената в европейски мащаб липса на достатъчна функционална грамотност¹. Учителите и учениците в българското училище се сблъскаха с предизвикателствата на бързата дигитализация при липсата на достатъчно технически устройства и дигитални компетентности за осъществяване на ефективно обучение от разстояние.

Общата цел на настоящото проучване да се представи обобщена картина за равнището на възприемания професионален стрес и тормоз, но и на профе-

сионалната удовлетвореност на учителите в условията на криза след продължителния период на работа от разстояние и в хибридна форма.

В началото на пандемията се проведе изследване за установяване на първоначалната адаптация към новите изисквания към учителите – да се справят в условия на неяснота и липса на всякаква подкрепа (Totseva, Bakracheva 2020). След отмяната на всички мерки през април 2022 г. се проведе проучване за начина на адаптация на университетските преподаватели към връщане към традиционната форма на работа след период от две години и оценката им за изминалия период (Bakracheva et al. 2022). Сега интересът е насочен към отраженията на продължителната работа в условия на ограничения и чести промени и проследяване дали това е довело до по-висок риск от прегаряне.

Без претенция за обзор на стотиците изследвания по време на пандемията, ще бъдат посочени само някои от тях. Част от проучванията в сферата на образованието са насочени към различни преподавани дисциплини – например, като цяло, при учителите с фокус върху синдрома на прегаряне и бораут синдрома по време на пандемията (Šorpková 2021), преживяванията при учители по музика (Sarıkaya, 2021) и множество други. Освен очертаното повишаване равнището на възприеман стрес специално за учителите се подчертават и професионалните аспекти на влошено физическо и психично здраве, разстройства в храненето, съня, повишена употреба на алкохол, понижена удовлетвореност от труда, включително обмисляне на смяна на професията (Minihan et al. 2022). Отчита се и повишено ниво на тревожност – във връзка с преподаването, комуникацията с ученици и родители (Pressley 2021). Едно от изследванията използва показателното изтъкване на ефекта на затрудненията, свързани с пандемията от COVID-19, което учителите описват като „най-голямото предизвикателство, с което сме се сблъскали от Втората световна война насам“ (Saha & Dutta 2020). Въпросът за работа от разстояние е разгледан и в перспективата на новите изисквания към професията на учителя, свързана с адаптирането към нов начин на преподаване. Това се отнася в частност до дългосрочните ефекти, свързани с възприемания стрес, адаптацията, мотивацията и отражението върху психичното здраве. Изтъква се, че допълнително натоварване идва и от факта, че освен пред адаптирането и себeregулацията, преподавателите са изправени и пред задачата да успокоят обучаемите при преминаването през кризисни събития (Müller & Goldenberg 2020).

Прегарянето е актуална тема от десетилетия, като в тази перспектива са изведени и бързо прегарящи професии, една от които е учителската. В повечето въпросници се включват скали, които да проследят когнитивно и емоционално влошаване и вторичните физиологични и психосоматични симптоми (Malach-Pines 2005; Malach-Pines & Keinan 2006).

Бораут е идентичен като изражения на бърнаута, но разглежда специфичния аспект на преживявана криза на израстването, криза на смисъла на рабо-

тата и отегчение от работата (Stock, 2015; Bailey & Madden 2016), което, от своя страна, също води до по-високи равнища на възприемани тревожност и стрес (Jones et al. 2018). Считаме този въпрос за интересен и по отношение на учителите предвид обуславящите фактори – директорите пренебрегват учителите, липсва възприемана подкрепа за кариерно развитие, недооценяват се заслугите и постиженията им. Скуката на работното място може да бъде емпирично разграничена от свързаните с нея понятия като трудова ангажираност и професионално прегаряне поради това, че води до професионална неудовлетвореност. Но при нея специфичното е, че е следствие от липсата на предизвикателства и възприемане на работата като рутинна и невъзнаграждаваща (Reijseger et al. 2013).

Мобингът, или възприеманото директно и косвено насилие на работното място, се изучава като важен фактор на организационния климат. Служителят изпитва тормоз на работното място, когато е подложен на последователни негативни и/или враждебни действия или други форми на поведение, които се възприемат като притеснителни и/или потискащи на работното място (Agervold & Mikkelsen 2004). Това определение включва отношение от страна на отделни колеги/ръководител, както и от страна на група. Въпросът е по-слабо проучен за учителската професия и по-рядко се представят резултати (Celep & Eminoglu 2012; Tan et al. 2017).

Всичко това в резюмиран вид описва значението на регулярното проследяване на индикаторите на психично здраве и благополучие като превенция на психичното здраве сред учителите и има отношение към мотивацията за работа и ефективността в изпълнение на дейностите, които на свой ред се отразяват на мотивацията за учене на учениците.

Дизайн на изследването

Цел на изследването е да се проучат равнищата на възприеман професионален стрес, подкрепа, удовлетвореност от работата и тормоз сред учители в системата на предучилищното и училищното образование.

Аспектите, които са поставени като задачи на изследването, е проучване на бърнаута, бораута и мобинга при учители. Обхващането на тези три аспекта ще очертае картината на възприемани негативни характеристики на средата от страна на учителите, но е и индикация за тяхното разпознаване:

- очакванията са да има умерено изразен бърнаут, бораутът да бъде слабо изразен, а мобингът да не бъде разпознаван и/или деклариран в достатъчна степен от страна на учителите;

- очаква се да има разлика в нивата на възприеман стрес и насилие при детски учители и учители в училище;

- очаква се възрастта, стажът и образователната степен да имат ефект върху бърнаута, бораута и мобинга. Разликата във възрастовите особености на

децата и учениците са свързани с предполагаемите различия между учителите в различните образователни етапи.

Основанията за това са отчитаните ефективни модели на себeregулация от предишните ни изследвания.

Изследване и изследвани лица

Изследването е проведено онлайн с платформата surveys.com в периода април – юни 2022 г. Основната цел е да се разбере какви са преживяванията и опитът на учителите в професионален план, като се проследи начинът на възприемане на изминалия период от две календарни години, през които в училищата и детските градини имаше честа смяна на онлайн с присъствено обучение, а също така и затваряне на образователните институции. Условно е озаглавено „Професионални предизвикателства през погледа на учителя“. Изготвени са два въпросника – за детски учители и за учители в училище, които се припокриват в основната си част, но отчитат в някои въпроси и спецификите на тези различни образователни институции и възрастовите особености на обучаваните в тях.

Изследваните лица са 800 учители, относително равномерно разпределени като демографски профил.

Учителите, работещи в училище, са общо 461, от които 8% (38) мъже и 92% (423) жени. На възраст: под 30 г. са 7% (31), на 30 – 40 г. възраст – 15% (71), на 40 – 50 г. – 27% (125), на 50 – 60 г. – 43% (198), и над 60 г. 7% (34). Под 5 г. стаж имат 16% (73), 5 – 10-годишен стаж – 15% (667), 10 – 20 г. – 17% (78), 20 – 30 г. – 30% (136), и с над 30 г. – 23% (105). Заети в начален образователен етап са 44% (201), в прогимназиален – 29% (134), и в гимназиален – 27% (126). В начални училища работят 8% (40), в основно – 34% (159), в средно училище – 41% (187), в гимназия – 3% (13), и в професионална гимназия – 13% (62). В София работят 4% (16), в голям град – 37% (145), в малък град – 40% (158), и в село – 19% (76) от посочилите. 64 учители не дават информация за населеното място, в което работят. Разпределението по предмети е: начален учител – 39% (183); БЕЛ – 11% (48), чужд език – 12% (55), математика – 11% (48), история – 5% (23); физика – 3% (15), химия – 3% (14), география – 4% (20), музика – 4% (17), изобразително изкуство – 3% (15), ФВС – 5% (23), биология – 5% (21), информатика – 6% (29), философия – 2% (10), гражданско образование – 2% (10), специални предмети – 6% (28), и 11% (52) са ресурсни учители, учители в ЦОУД, които преподават „Технология и предприемачество“, „Информационни технологии“ и др. Някои от учителите посочват повече от един учебен предмет и процентите са повече от 100.

Детските учители са 339 и имат следния профил: под 30 г. – 6% (20), на 30 – 40 г. – 32% (107), на възраст 40 – 50 г. – 32% (107), на 50 – 60 г. – 28%

(84), и над 60 г. – 3% (11). Професионален стаж: под 5 г. – 26% (89); 5 – 10 г. – 22% (76); 10 – 20 г. – 17% (57); 20 – 30 г. – 17% (59), и над 30 г. – 17% (58). 10% (34) работят в столицата, 42% (142) – в голям град, 36% (122) – в малък град, и 11% (38) – на село.

Инструмент

За целите на изследването са избрани и адаптирани три скали, респективно за измерване на бърнаут, бораут и мобинг. Всички са с 5-степенна Ликертова скала за отговор: от 1 – напълно несъгласен до 5 напълно съгласен.

За **бърнаут** е използван въпросник с 4 подскали с дискриминативна сила, надеждност и валидност – The teacher burnout scale (Seidman & Zager 1970). Оригиналната скала се състои от 21 айтема, като в пилотното изследване и след получаването на обратната връзка са отстранени 2 айтема. Първият е поради включването на кратка бораут скала („Работният ден сякаш няма край“), а вторият – тъй като е реверсиран с айтем 7 и не носи повече информация („Смятам, че ръководството няма да ме подкрепи, когато имам трудности в класната стая“). Така скалата включва 21 айтема, като към оригиналната са добавени 2 айтема: „Мислено наричам учениците с обидни думи“ и „Избягвам да гледам учениците си в очите“. Подскалите за възприемана административна подкрепа са с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.826, за неефективно справяне с професионалния стрес с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.806, за удовлетвореност от кариерата с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.826 и за негативно отношение към учениците с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.773. Айтемите се разпределят по тези подскали.

За **бораут** са включени 5 айтема след допитване сред учители от скалата Dutch Boredom Scale (DUBS) (Reijseger et al. 2013), която е 8-айтемна, но редуцирана до 4 айтема след апробирането и има повишен коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.806 след редукция на айтема спрямо първоначалния 0.783.

За **мобинг** е използван разширен модел на оригиналната скала за колеги (Steffgen et al. 2019), като са добавени идентично формулирани айтеми за родители и ученици с добра дискриминативност и очертаване на 3 самостоятелни фактора, съответно с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах 0.883 за колеги и ръководство, 0.819 за родители и 0.817 за ученици.

Данните от изследването са обработени със статистическия софтуер IBM SPSS Statistics 25, като са приложени методи за проверка на надеждност чрез Алфа на Кронбах и айтем анализ, факторен анализ по метода на главните компоненти и дескриптивен анализ, корелационен анализ, еднофакторен дисперсионен анализ и post-hoc анализи, анализ на чифтови извадки.

Резултати

По отношение на **бораут** средната стойност е под средната стойност на скалата, но въпреки това може да се приеме за значим въпрос за контрол и превенция (табл. 1). Възрастта оказва ефект върху бораута ($F = 3.599$; $p < .05$). Това е подкрепено и от ефекта на стажа ($F = 5.021$; $p < .05$) (табл. 2 и 3).

Таблица 1. Описателна статистика

	N	Минимум	Максимум	Средна стойност	Стандартно отклонение
Бораут	459	1.00	5.00	2.1318	0.83852

Пост-хок анализът показва очаквания резултат – учителите на възраст на 50 години изживяват по-висока степен на бораут в сравнение с по-младите си колеги (табл. 2).

Таблица 2. Значим ефект на възрастта върху изживявания бораут

(I) възраст	(J) възраст	Разлика в средните стойности (I – J)	Значимост	95% доверителен интервал	
				Долна граница	Горна граница
под 30 г.	30 – 40 г.	-0.27056	0.132	-0.6231	0.0820
	40 – 50 г.	-0.30174	0.072	-0.6304	0.0269
	50 – 60 г.	-0.44249*	0.006	-0.7588	-0.1261
	над 60 г.	-0.46774*	0.024	-0.8745	-0.0610

Таблица 3. Значим ефект на стажа върху изживявания бораут

(I) Вашият стаж като учител е	(J) Вашият стаж като учител е	Разлика в средните стойности (I – J)	Std. Error	Значимост	95% доверителен интервал	
					Долна граница	Горна граница
под 5 г.	5 – 10 г.	-0.29314*	0.14028	0.037	-0.5688	-0.0175
	10 – 20 г.	-0.33237*	0.13503	0.014	-0.5977	-0.0670
	20 – 30 г.	-0.38714*	0.12030	0.001	-0.6236	-0.1507
	над 30 г.	-0.44922*	0.12636	0.000	-0.6975	0-.2009

Учителите със стаж под 5 години имат по-нисък изживяван бораут в сравнение с педагогическите специалисти по-дълъг стаж. Следва да се отбележи, че между останалите категории стаж на учителите няма значими разлики. Образователният етап също има значим ефект върху бораута ($F = 5.021$; $p < .05$). Най-нисък бораут

има сред учителите от начален етап, следвани от тези в прогимназиален и най-висок – при учителите от гимназиален етап, като всички различия са значими.

Таблица 4. Значим ефект на образователния етап върху изживявания бораут

(I) Преподавате в	(J) Преподавате в	Разлика в средните стойности (I-J)	Значимост	95% доверителен интервал	
				Долна граница	Горна граница
начален етап	прогимназиален етап	0.11627	0.212	-0.0665	0.2990
	гимназиален етап	-0.20673*	0.029	-0.3925	-0.0209
прогимназиален етап	начален етап	-0.11627	0.212	-0.2990	0.0665
	гимназиален етап	-0.32299*	0.002	-0.5261	-0.1199
гимназиален етап	начален етап	0.20673*	0.029	0.0209	0.3925
	прогимназиален етап	0.32299*	0.002	0.1199	0.5261

По отношение на останалите променливи сравненията включват и детските учители. В табл. 5 са представени резултатите по променливите.

Таблица 5. Описателна статистика

	Минимум	Максимум	Средна стойност	Стандартно отклонение
Административна подкрепа	1.00	5.00	3.2957	0.82255
Неефективно управление на стреса	1.00	5.00	2.9085	0.98416
Професионална удовлетвореност	1.33	5.00	3.7916	0.69741
Негативно отношение на ученици	1.00	5.00	2.7892	0.76462
Мобинг колеги	1.00	5.00	1.8202	0.68314
Мобинг ученици	1.00	4.50	1.5664	0.57918
Мобинг родители	1.00	5.00	1.6137	0.65146

Възрастта не оказва ефект върху възприемания тормоз и възприемането на учениците, но има ефект върху възприеманата административна подкрепа ($F = 2.437$; $p < 0.05$), неефективното управление на стреса ($F = 19.083$; $p < 0.01$) и професионалната удовлетвореност ($F = 3.070$; $p < 0.05$). Учителите под 30 години в най-висока степен, а като цяло, до 40 години възприемат в по-висока степен работната среда като осигуряваща административна подкрепа в сравнение с по-възрастните си колеги. Тези над 50-годишна възраст управляват професионалния стрес по-добре от по-младите си колеги. Професионалната удовлетвореност е значимо по-ниска при учителите над 50-годишна възраст в сравнение с по-младите учители (табл. 6).

Таблица 6. Значим ефект на възрастта върху възприеманата професионална среда

Зависима променлива	(I) Възраст	(J) Възраст	Разлика в средните стойности (I – J)	Значимост	95% Доверителен интервал	
					Долна граница	Горна граница
Административна подкрепа	под 30 г.	30 – 40 г.	0.32223*	0.014	0.0667	0.5778
		40 – 50 г.	0.19490	0.125	-0.0539	0.4437
		50 – 60 г.	0.16778	0.178	-0.0764	0.4119
		над 60 г.	0.01072	0.949	-0.3183	0.3398
	30 – 40 г.	под 30 г.	-0.32223*	0.014	-0.5778	-0.0667
		40 – 50 г.	-0.12733	0.119	-0.2876	0.0330
		50 – 60 г.	-0.15445*	0.048	-0.3074	-0.0015
		над 60 г.	-0.31151*	0.023	-0.5800	-0.0431
Неефективно управление на стреса	над 60 г.	под 30 г.	0.67157*	0.001	0.2933	1.0499
		30 – 40 г.	0.57397*	0.000	0.2653	.8826
		40 – 50 г.	0.40158*	0.009	0.1003	0.7029
		50 – 60 г.	-0.08076	0.593	-0.3770	0.2155
Професионална удовлетвореност	под 30 г.	30 – 40 г.	0.03622	0.742	-0.1801	0.2525
		40 – 50 г.	0.06264	0.560	-0.1480	0.2733
		50 – 60 г.	0.19218	0.068	-0.0145	0.3989
		над 60 г.	0.31255*	0.028	0.0340	0.5911
	30 – 40 г.	под 30 г.	-0.03622	0.742	-0.2525	0.1801
		40 – 50 г.	0.02642	0.702	-0.1093	0.1621
		50 – 60 г.	0.15596*	0.018	0.0265	0.2855
		над 60 г.	0.27633*	0.017	0.0491	0.5036
	40 – 50 г.	под 30 г.	-0.06264	0.560	-0.2733	0.1480
		30 – 40 г.	-0.02642	0.702	-0.1621	0.1093
		50 – 60 г.	0.12955*	0.034	0.0098	0.2493
		над 60 г.	0.24991*	0.027	0.0281	0.4718

По отношение на стажа продължителността на работата като учител не оказва влияние върху възприемания тормоз, както и върху възприеманата административна подкрепа и възприемането на учениците. Ефект има само върху управлението на стреса ($F = 21.104$; $p < 0.01$) и професионалната удовлетвореност ($F = 4.846$; $p < 0.05$). Учителите със стаж до 5 години имат най-малко умения за управление на стреса, тези със стаж над 20 години постигат най-ефективно управление на стреса (табл. 7).

Таблица 7. Значим ефект на стажа върху възприеманата професионална среда

Зависима променлива	(I) Вашият стаж като учител е	(J) Вашият стаж като учител е	Разлика в средните стойности (I – J)	Значимост	95% доверителен интервал	
					Долна граница	Горна граница
Неефективно управление на стреса	под 5 г.	5 – 10 г.	-0.25691*	0.017	-0.4682	-0.0456
		10 – 20 г.	-0.38272*	0.000	-0.5973	-0.1682
		20 – 30 г.	-0.67474*	0.000	-0.8705	-0.4790
		над 30 г.	-0.84687*	0.000	-1.0511	-0.6426
	5 – 10 г.	под 5 г.	0.25691*	0.017	0.0456	0.4682
		10 – 20 г.	-0.12581	0.264	-0.3468	0.0951
		20 – 30 г.	-0.41783*	0.000	-0.6205	-0.2151
		над 30 г.	-0.58997*	0.000	-0.8009	-0.3790
	10 – 20 г.	под 5 г.	0.38272*	0.000	0.1682	0.5973
		5 – 10 г.	0.12581	0.264	-0.0951	0.3468
		20-30 г.	-0.29202*	0.006	-0.4982	-0.0859
		над 30 г.	-0.46416*	0.000	-0.6784	-0.2499
	над 30 г.	под 5 г.	0.84687*	0.000	0.6426	1.0511
		5-10 г.	0.58997*	0.000	0.3790	0.8009
		10-20 г.	0.46416*	0.000	0.2499	0.6784
		20 – 30 г.	0.17213	0.084	-0.0233	0.3675
Професионална удовлетвореност	под 5 г.	5 – 10 г.	0.10653	0.179	-0.0491	0.2621
		10 – 20 г.	0.07119	0.377	-0.0868	0.2292
		20 – 30 г.	0.26529*	0.000	0.1211	0.4094
		над 30 г.	0.25812*	0.001	0.1077	0.4086
	5-10 г.	под 5 г.	-0.10653	0.179	-0.2621	0.0491
		10 – 20 г.	-0.03534	0.670	-0.1981	0.1274
		20 – 30 г.	0.15876*	0.037	0.0095	0.3080
		над 30 г.	0.15159	0.056	-0.0038	0.3070
	10-20 г.	под 5 г.	-0.07119	0.377	-0.2292	0.0868
		5-10 г.	0.03534	0.670	-0.1274	0.1981
		20-30 г.	0.19409*	0.012	0.0423	0.3459
		над 30 г.	0.18693*	0.020	0.0291	0.3447
	20-30 г.	под 5 г.	-0.26529*	0.000	-0.4094	-0.1211
		5 – 10 г.	-0.15876*	0.037	-0.3080	-0.0095
		10 – 20 г.	-0.19409*	0.012	-0.3459	-0.0423
		над 30 г.	-0.00717	0.922	-0.1511	0.1367
	над 30 г.	под 5 г.	-0.25812*	00.001	-0.4086	-0.1077
		5 – 10 г.	-0.15159	0.056	-0.3070	0.0038
		10 – 20 г.	-0.18693*	0.020	-0.3447	-0.0291
		20 – 30 г.	0.00717	0.922	-0.1367	0.1511

Етапът на обучение има значим ефект върху повечето фактори на възприеманата професионална среда с изключение на тормоза от колеги/ръководство и родители: административна подкрепа ($F = 93.215$; $p < 0.01$), управление на стреса ($F = 6.423$; $p < 0.01$), професионална удовлетвореност ($F = 4.284$; $p < 0.01$), възприемане на учениците ($F = 54.760$; $p < 0.01$), мобинг ученици ($F = 15.235$; $p < .001$).

Детските учители смятат, че имат значително повече административна подкрепа от колегите си в системата на средното образование. Те се справят значително по-добре от колегите си и с ефективното управление на стреса. Учителите от начален етап изпитват по-висока професионална удовлетвореност от детските учители и тези в гимназиален етап, като няма разлика между начален и прогимназиален етап. Учителите от прогимназиален етап са по-удовлетворени от колегите си в гимназиален етап на обучение. Няма значима разлика между удовлетвореността на детските учители и учителите в гимназиален етап. Като цяло, началните учители са с най-висока професионална удовлетвореност. Интересен резултат е, че детските учители имат най-негативна оценка спрямо децата, с които работят, следвани от заетите в гимназиален и след това прогимназиален етап. Най-позитивно възприемане на учениците поддържат учителите от начален етап. Възприеманият тормоз от страна на децата/учениците е най-изразен при учителите от гимназиален етап, следвани от детските учители и учителите в прогимназиален етап. Отново учителите от начален етап в най-ниска степен декларираат, че са подложени на тормоз от страна на учениците, с които работят (табл. 8).

Таблица 8. Значим ефект на заетостта според образователна степен върху възприеманата професионална среда

Зависима променлива	(I) Преподавателите в	(J) Преподавателите в	Разлика в средните стойности (I – J)	Значимост	95% доверителен интервал	
					Долна граница	Горна граница
Административна подкрепа	детски учител	начален етап	-0.83815*	0.000	-0.9622	-0.7141
		прогимназиален етап	-0.90393*	0.000	-1.0463	-0.7616
		гимназиален етап	-0.79909*	0.000	-0.9442	-0.6539
Неефективно управление на стреса	детски учител	начален етап	-0.34100*	0.000	-0.5115	-0.1705
		прогимназиален етап	-0.25911*	0.010	-0.4548	-0.0634
		гимназиален етап	-0.28261*	0.006	-0.4821	-0.0831

Професионална удовлетвореност	начален етап	прогимназиален етап	0.03452	0.656	-0.1177	0.1868
		гимназиален етап	0.26468*	0.001	0.1099	0.4194
		детски учител	0.12353*	0.046	0.0022	0.2448
	прогимна- зиален етап	начален етап	-0.03452	0.656	-0.1868	0.1177
		гимназиален етап	0.23016*	0.008	0.0610	0.3993
		детски учител	0.08900	0.210	-0.0502	0.2282
Негативно възпри- емане на децата / учениците	начален етап	прогимназиален етап	-0.38359*	0.000	-0.5367	-0.2304
		гимназиален етап	-0.56258*	0.000	-0.7183	-0.4069
		детски учител	-0.78600*	0.000	-0.9080	-0.6640
	прогимна- зиален етап	начален етап	0.38359*	0.000	0.2304	0.5367
		гимназиален етап	-0.17899*	0.039	-0.3492	-0.0088
		детски учител	-0.40241*	0.000	-0.5425	-0.2624
	гимназиа- лен етап	начален етап	0.56258*	0.000	0.4069	0.7183
		прогимназиален етап	0.17899*	0.039	0.0088	0.3492
		детски учител	-0.22342*	0.002	-0.3662	-0.0806
	детски учител	начален етап	0.78600*	0.000	0.6640	0.9080
		прогимназиален етап	0.40241*	0.000	0.2624	0.5425
		гимназиален етап	0.22342*	0.002	0.0806	0.3662
Мобинг ученици	начален етап	прогимназиален етап	-0.23523*	0.000	-0.3592	-0.1113
		гимназиален етап	-0.41506*	0.000	-0.5410	-0.2891
		детски учител	-0.24228*	0.000	-0.3410	-0.1435
	прогимна- зиален етап	начален етап	0.23523*	0.000	0.1113	0.3592
		гимназиален етап	-0.17982*	0.011	-0.3175	-0.0421
		детски учител	-0.00705	0.903	-0.1204	0.1063
	гимназиа- лен етап	начален етап	0.41506*	0.000	0.2891	0.5410
		прогимназиален етап	0.17982*	0.011	0.0421	0.3175
		детски учител	0.17278*	0.003	0.0572	0.2883
	детски учител	начален етап	0.24228*	0.000	0.1435	0.3410
		прогимназиален етап	0.00705	0.903	-0.1063	0.1204
		гимназиален етап	-0.17278*	0.003	-0.2883	-0.0572

Заклучение

Анализът на обработените емпирични данни дава основания да се направи изводът, че очакванията да има умерено изразен бърнаут, бораут да бъде слабо изразен, а мобинг/ът да не бъде разпознаван и/или деклариран в достатъчна степен от страна на учителите, да има разлика в нивата на възприемания стрес и насилие при детски учители и учителите в различните образователни етапи и възрастта, стажът и образователната степен да имат ефект върху бърнаута, бораута и мобинга, се потвърдиха.

Бораутът не е силно изразен сред учителите, но е аспект, който е важен по отношение на контрола и превенцията. С нарастването на възрастта и стажа нараства и възприеманата липса на перспектива и стимули в работата на учителите. Спецификата на работа и ангажираността на учителите в начален етап ги поставят в най-благоприятна позиция по този показател.

Възрастта се проявява като фактор, който не оказва ефект върху възприемания тормоз и възприемането на учениците. Тя оказва ефект върху възприеманата административна подкрепа на работното място – като цяло, педагогическите специалисти на възраст до 40 години възприемат в по-висока степен работната среда като осигуряваща административна подкрепа в сравнение с по-възрастните си колеги.

Вероятно в отговор на натрупваните с времето негативи по-възрастните учители съумяват в по-висока степен да изградят стратегии за управление на стреса – тези над 50-годишна възраст управляват професионалния стрес по-добре от по-младите си колеги.

Това обаче не променя негативите при тях в изживяваната професионална удовлетвореност, която намалява и е значимо по-ниска при тази група учители в сравнение с по-младите.

По отношение на фактора стаж, продължителността на работата като учител не оказва влияние върху възприемания тормоз, както и върху възприеманата административна подкрепа и възприемането на децата/учениците. Има ефект единствено върху управлението на стреса и професионалната удовлетвореност. Учителите със стаж до 5 години са с недостатъчни умения за управление на стреса, а тези със стаж над 20 години имат най-добри умения за ефективно управление на стреса.

Възприеманият тормоз с изключение на този от страна на децата/учениците не се влияе от възрастта, стажа и образователния етап, което показва, че няма адаптиране или по-различна степен на разпознаване. Ниската изразеност заслужава и по-задълбочено проучване с цел потвърждаване дали се идентифицира в достатъчна степен от страна на учителите. Възприеманият тормоз от страна на децата/учениците е най-изразен при учителите от гимназиален етап, следвани от детските учители и учителите в прогимназиален етап. Отново учителите от начален етап в най-ниска степен декларират, че са подложени на тормоз от

страна на учениците, с които работят. Това е доказателство за добрия климат и взаимно удовлетворителната комуникация в началното училище.

Етапът на обучение има значим ефект върху повечето фактори на възприеманата професионална среда. Детските учители смятат, че имат значително повече административна подкрепа от колегите си в системата на училищното образование. Те се справят значително по-добре от колегите си и с ефективното управление на стреса. Интересен резултат е, че детските учители имат най-негативна оценка спрямо децата, с които работят, следвани от заетите в гимназиален и след това тези от прогимназиалния етап. Последният резултат вероятно е свързан с отговора им към търсене и намиране на копинг механизми за поддържане на личния баланс и регулиране на стреса.

Въпреки че детските учители декларираят в най-висока степен, че се радват на административна подкрепа, това не подобрява професионалната им удовлетвореност. Учителите от начален етап изпитват по-висока професионална удовлетвореност от детските учители и тези в гимназиален етап, като няма разлика между начален и прогимназиален етап. Вероятно това се свързва пряко с тяхното позитивно възприемане на учениците.

Учителите от прогимназиален етап са по-удовлетворени от колегите си в гимназиален етап на обучение. Няма значима разлика между удовлетвореността на детските учители и учителите в гимназиален етап. Като цяло, началните учители са с най-висока професионална удовлетвореност.

С възрастта и натрупването на опит учителите явно изграждат собствени стратегии за управление на стреса като компенсаторен механизъм в процеса на личностна себерегулация, но очевидно има необходимост от подкрепа в това отношение, която да допринесе за по-добро възприемане на средата и по-висока професионална удовлетвореност и оценка за административната подкрепа. Колкото по-изразен е възприеманият мобинг или липса на професионална удовлетвореност, толкова по-ефективни са стратегиите за управление на стреса. Това се подкрепя като основен извод и от общия резултат за по-скоро умерено изразените преживявани бърнаут, бораут и мобинг, които обаче остават значими фактори на средата и следва да бъдат адекватно разпознавани и адресирани.

БЕЛЕЖКИ

1. RECOVERING LEARNING. ARE CHILDREN AND YOUTH ON TRACK IN SKILLS DEVELOPMENT? (2022) https://www.unicef.org/media/123626/file/UNICEF_Recovering_Learning_Report_EN.pdf
2. БАКРАЧЕВА, М., ЗАМФИРОВ, Ц., КОЛАРОВА, Е., СОФРОНИЕВА, М., ЦЕНОВ (2022). Адаптация на университетските преподаватели към работа от разстояние.

REFERENCES

- AGERVOLD, M. & MIKKELSEN, E. G., 2004. Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, no. 18, pp. 336 – 351.
- BAILEY, C. & MADDEN, A., 2016. What makes work meaningful or meaningless? *MIT Sloan management review*, vol. 57, no. 4, pp. 1 – 17.
- CELEP, C. & EMINOGLU, E., 2012. Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, no. 46, pp. 4761 – 4774.
- FARMER, R. & SUNDBERG, N.D., 1986. Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, no. 50, pp. 4 – 17.
- FISHER, C.D., 1993. Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, no. 46, pp. 395 – 417.
- GAME, A.M., 2007. Workplace boredom coping: Health, safety, and HR implications. *Personnel Review*, no. 36, pp. 701 – 721.
- JONES, G.; MOORE, K. A.; PORTER, J. & MORGAN, D., 2018. Why does the psychological contract matter? Implications for leadership practice, workplace stress and anxiety. In: *Stress and anxiety: Theories and realities* Logos Verlag, pp. 33 – 44.
- MALACH-PINES, A., 2005. The Burnout Measure, Short version. *International Journal of Stress Management*, vol. 12, no. 1, pp. 78 – 88.
- MALACH-PINES, A., KEINAN, G., 2006. Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, vol. 39, no. 3, pp. 625 – 635.
- PINES, A. M., 2002. Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, vol. 8, no. 2.
- REIJSEGER, G.; SCHAUFELI, W. B.; PEETERS, M. C. W.; TARIS, T. W.; VAN BEEK, I. & Ouweneel, E., 2013. Watching the paint dry at work: psychometric examination of the Dutch Boredom Scale, Anxiety, Stress & Coping. *An International Journal*, vol. 26, no. 5, pp. 508 – 525.
- SANTIAGO, J. M. C.; VEGA, A. V. & ALVARADO, R. A. V., 2020. The Predictors of Job Burnout on Job Boredom in a sample of workers in the banking industry of Puerto Rico/Predictores del agotamiento laboral por aburrimiento laboral en una muestra de trabajadores de la industria bancaria de Puerto Rico/Previsores de burnout profissional no tédio no emprego em uma amostra de trabalhadores do setor bancario de Porto Rico. *Informes Psicologicos*, vol. 20, no. 1, pp. 167 – 182.
- SEIDMAN, S. & ZAGER, J., 1970. The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, no 11, pp. 26 – 33.
- STEFFGEN, G.; SISCHKA, P.; SCHMIDT, A.; KOHL, D. & HAPP, C., 2019. The Luxembourg Workplace Mobbing Scale: Psychometric Properties of a Short Instrument in Three Different Languages. *European Journal of Psychological Assessment*, no 35, pp. 164 – 171.

- STOCK, R. M., 2015. Is boreout a threat to frontline employees' innovative work behavior? *Journal of Product Innovation Management*, vol. 32, no. 4, pp. 574 – 592.
- TAN, Ç. & YASIN, A. & ESRA, A., 2017. Teachers' Mobbing Perception: A Qualitative Analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, no. 7, pp. 768 – 771.
- TOTSEVA, Y. & M. BAKRACHEVA, 2020. Pedagogicheskata komunikatsiya v usloviyata na izvanredno polozhenie. V: K. Yocheva (red.). *Pedagogicheskata komunikatsiya: verbalna i vizualna*, pp. 11 – 50. Veliko Tarnovo: Faber.
- VODANOVICH, S.J., 2003. Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology*, no. 137, pp. 569 – 593.

BURNOUT, BOREOUT AND MOBBING EXPERIENCED BY TEACHERS IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF COVID-19

Abstract. The article presents the results of a survey of 800 teachers 399 from kindergartens and 461 from schools. The level of occupational stress and bullying experienced and job satisfaction are examined, and differences between teachers at different educational stages, depending on age and length of service, are outlined. Overall, teachers have a moderate risk of burnout - in the main they perceive low levels of bullying from colleagues and managers, students and parents, professional stress and boredom, and maintain rather high levels of job satisfaction and administrative support. This does not preclude the need to maintain an environment that provides prevention and maintenance of satisfaction and motivation, which is supported by the relationships outlined in the results. Effective self-regulation is directly dependent on the perceived characteristics of the workplace environment.

Keywords: teachers; burnout; boreout; mobbing

✉ **Prof. Dr. Margarita Bakracheva**

ORCID ID: 0000-0002-2939-3288

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg

✉ **Prof. Dr. Yanka Totseva**

ORCID ID: 0000-0003-0723-1648

Publons ID: 3327832

University of National and World Economy

Sofia, Bulgaria

E-mail: yanka.totseva@unwe.bg