

Odnos med delovnimi stresorji in izgorelostjo osnovnošolskih učiteljev

Znanstveni članek

UDK 331.442:373.3

KLJUČNE BESEDE: izgorelost učiteljev, učiteljevi delovni stresorji, osnovnošolski učitelji

POVZETEK – Prispevek predstavlja ugotovitve o odnosu med različni delovnimi stresorji, kot jih zaznavajo učitelji, in dimenzijami izgorelosti učiteljev (čustvena izčrpanost, depersonalizacija, osebna izpolnitev). V raziskavi so sodelovali slovenski osnovnošolski učitelji. Uporabili smo dva instrumenta: Lestvico stresa pri učiteljih in Vprašalnik izgorelosti MBI-ES. Rezultati so pokazali, da z delovnimi stresorji lahko pojasnimo pomemben delež variance čustvene izčrpanosti ter majhna deleža variance depersonalizacije in osebne izpolnitve. Pri učiteljih, ki so izpostavljeni večjemu številu stresorjev in/ali močnejšim stresorjem, je večja verjetnost, da bodo doživeli višjo stopnjo čustvene izčrpanosti, višjo stopnjo depersonalizacije in nižjo stopnjo osebne izpolnitve. Vendar pa napovedniki za tri dimenzije izgorelosti niso enaki. Določene delovne zahteve, s katerimi se učitelji srečujejo vsakodnevno, so povezane z večjim občutenjem čustvene izčrpanosti in depersonalizacije, medtem ko so določeni vidiki nadzora in socialne opore na delovnem mestu ter fizikalnega delovnega okolja povezani z večjim doživljanjem depersonalizacije in zmanjšanjem osebne izpolnitve.

Scientific paper

UDC 331.442:373.3

KEYWORDS: teacher burnout, teacher work stressors, primary school teachers

ABSTRACT – This article presents the results of a study on the relationship between different work stress factors as perceived by the teacher, and the three dimensions of teacher burnout (emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced personal accomplishment). Its participants were Slovenian primary school teachers. The Teacher Stress Scale and Maslach Burnout Inventory-Educators Survey were applied. The results showed that work stress factors explain a significant percentage of emotional exhaustion and a low percentage of depersonalisation and personal accomplishment. Teachers facing qualitatively and quantitatively increased stressors are more likely to experience higher levels of emotional exhaustion, higher levels of depersonalisation and lower levels of personal accomplishment. However, the predictors for the three burnout dimensions were not the same. Certain work demands that teachers face on a daily basis are related to a greater experience of emotional exhaustion and depersonalisation, whilst certain aspects of control and social support in the workplace and of teachers' physical work environment are related to a greater experience of depersonalisation and a decrease in personal accomplishment.

1. Uvod

Izgorelost je sindrom, ki izhaja iz dela, pri katerem posameznik doživlja visoko stopnjo dalj časa trajajočega stresa. Značilna je predvsem za poklice pomoči. Opredeljujejo jo tri dimenzije: čustvena izčrpanost, depersonalizacija in (zmanjšana) osebna izpolnitev. Čustvena izčrpanost se pri posamezniku kaže kot občutenje čustvene izpraznjenosti zaradi dela, depersonalizacija pomeni njegov nečuteč, neoseben odnos do odjemalcev, zmanjšana osebna izpolnitev pa označuje njegovo občutenje, da pri

delu ni kompetenten in da nima pravih delovnih dosežkov. Osebe, ki jih prizadene izgorelost, tako običajno poročajo, da nimajo dovolj energije, ki jo potrebujejo za delo, oziroma da so čustveno zelo "izpraznjene", do drugih (odjemalcev ali sodelavcev) kažejo precejšnjo brezbrižnost in nimajo interesa za družabne odnose, svojo osebno izpolnitev pri delu pa zaznavajo vedno slabše – menijo, da pri delu niso uspešne oziroma da so njihove delovne kompetence pomanjkljive (Maslach, 1993; Maslach in Leiter, 1997). Pri učiteljih se izgorelost kaže v tem, da se zaradi kroničnega pomanjkanja energije ne morejo več razdajati v enaki meri, kot so se nekoč (čustvena izčrpanost). V odnosu do učencev ne občutijo več pozitivnih čustev, temveč do njih kažejo negativen odnos, na primer z uporabo zaničljivih poimenovanj, s hladnostjo ali zadržanostjo v odnosu, lahko tudi s fizičnim umikom od učencev (depersonalizacija). Poleg tega učitelji nič več ne občutijo, da prispevajo k napredku učencev in postanejo dovzetni za občutenje globokega razočaranja nad samim seboj (nizka osebna izpolnitev) (Maslach, Jackson in Leiter, 1996). Ugotovljeno je bilo, da se izgorelost pri učiteljih tipično začne z razvojem čustvene izčrpanosti, ki nadalje neposredno vpliva na depersonalizacijo, neposredno in posredno (preko depersonalizacije) pa tudi na osebno izpolnitev (Byrne, 1999; Genoud, Brodard in Reicherts, 2009).

Izgorelost je za osebo, ki jo doživlja, zelo neprijetna, ima pa lahko tudi (dolgoročne) posledice na treh ravneh. Na posameznikovi ravni lahko vodi k depresivnosti, psihosomatskim obolenjem, telesnim boleznim, povečanemu uživanju kave, tobaka, alkohola, zdravil in/ali drog ter ima negativen učinek na posameznikovo zasebno življenje; na ravni delovne orientacije in z delom povezanih stališč lahko pride do zmanjšanja zadovoljstva z delom, zmanjšanja zavezanosti organizaciji in/ali namere, po zapustitvi delovne organizacije; na organizacijski ravni pa se lahko pojavijo absentizem in bolniške odsotnosti, menjavanje službe ter slabša izvedba in kakovost dela (Schaufeli in Enzmann, 1998). Pri učiteljih je izgorelost skupaj s poklicnim stresom že dolgo prepoznana kot resen problem; veljata za dejavnik, ki pomembno prispeva k telesnim boleznim, absentizmu in zgodnjemu upokojevanju učiteljev (Dunham, 1992; Slivar, 2009). Tuje raziskave, ki so primerjale pojavnost delovnega stresa in izgorelosti v različnih poklicnih skupinah (npr. Maslach idr., 1996; DeHeus in Diekstra, 1999; Johnson, Cooper, Cartwright idr., 2005), pa so pokazale, da je učiteljski poklic med najbolj rizičnimi tako za doživljanje visokega delovnega stresa kot tudi za razvoj izgorelosti. Pri nas takšne primerjalne raziskave sicer nimamo, a do zdaj najbolj obsežna študija stresa in izgorelosti učiteljev, ki je bila leta 2008 izvedena po naročilu Sindikata vzgoje, znanosti, izobraževanja in kulture Slovenije, kaže, da je učiteljski poklic visoko stresen in da približno 40 odstotkov učiteljev doživlja zmerno ali visoko izgorelost (Slivar, 2009).

Izgorelost naj bi se razvila predvsem kot odgovor na kronične emocionalne in medosebne stresorje (Maslach, 2001). Raziskave izgorelosti učiteljev pa kažejo, da so njeni povzročitelji zelo raznoliki, in sicer naj je ne bi povzročali zgolj emocionalni in medosebni stresorji, temveč tudi drugi stresorji, ki so prisotni v učiteljevem delovnem okolju. Avtorji navajajo, da najpomembnejšo skupino povzročiteljev izgorelosti učiteljev tvorijo stresorji, ki so povezani z neustreznim vedenjem učencev (Dorman,

2003; Hastings in Bham, 2003). Drugo skupino povzročiteljev izgorelosti predstavljajo dejavniki, ki so vezani na samo učiteljevo delo, predvsem delovna preobremenjenost (Byrne, 1994) in visoka obremenjenost z administrativnim delom (Genoud idr., 2009). V tretji skupini povzročiteljev izgorelosti so različni stresorji, ki so povezani z neustreznim organizacijskim vzdušjem in kulturo, na primer neinovativnost šolskega okolja (Goddard, O'Brien, in Goddard, 2006) ter slaba povezanost med zaposlenimi (Dorman, 2003). Izgorelost pa ni odvisna le od stresorjev v delovnem okolju. Različne študije kažejo, da so z njo povezane tudi nekatere osebnostne lastnosti in druge značilnosti učiteljev, ki v procesu izgorevanja igrajo vlogo mediatorskih dejavnikov: na primer visoka introvertiranost (Teven, 2007), nezdrav perfekcionizem (Stoeber in Rennert, 2008), nizka samoučinkovitost (Brown, 2012) in negativna pedagoška prepričanja (Depolli Steiner, 2014). Kot mediatorski dejavnik naj bi deloval tudi spol, in sicer se je pokazalo, da moški doživljajo višjo depersonalizacijo (Mearns in Cain, 2003), ženske pa višjo čustveno izčrpanost (Grayson in Alvarez, 2008).

Pri nas je bil interes raziskovalcev na področju izgorelosti učiteljev usmerjen predvsem na njeno pojavnost (glej npr. Demšar, 2003; Slivar, 2009), njeni izvori pa so še skoraj povsem neraziskani. V literaturi tako zasledimo le poročilo skupine avtoric (Košir, Licardo, Tement in Habe, 2014), ki so ugotovile, da pri osnovnošolskih učiteljih splošne značilnosti delovnega mesta pojasnijo 29 odstotkov variance čustvene izčrpanosti in 6 odstotkov variance depersonalizacije, specifične značilnosti delovnega mesta, ki so vezane na delo z učenci s posebnimi potrebami, pa pojasnijo dodatnih 5 odstotkov variance čustvene izčrpanosti in dodatnih 8 odstotkov variance depersonalizacije. Tretje dimenzije izgorelosti, osebne izpolnitve, v svoji raziskavi niso ugotavljale.

V raziskavi nas je zanimalo, kako je s povezavo med delovnimi stresorji in tremi dimenzijami izgorelosti pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih. Namen raziskave je bil ugotoviti, kateri od preučevanih stresogenih dejavnikov lahko veljajo za napovednike posameznih dimenzij izgorelosti slovenskih učiteljev. Pričakujemo lahko, da se bo kot napovednik izgorelosti pokazala delovna obremenjenost, še neraziskan pa je morebitni prispevek stresorjev, vezanih na odnos staršev do učiteljev in do učencev, ter stresorjev, vezanih na učiteljevo fizikalno delovno okolje.

2. Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 230 slovenskih osnovnošolskih učiteljev, od tega 84 odstotkov žensk in 16 odstotkov moških. Starost udeležencev je segala od 24 do 62 let, pri čemer je bila večina učiteljev mlajših od 45 let (75%). Skoraj vsi udeleženci so bili v času raziskave zaposleni za poln delovni čas (96%). Polovica učiteljev je

poučevala na nižji stopnji (1. do 5. razred ali podaljšano bivanje), polovica pa na višji stopnji (6. do 9. razred).

Instrumenti

Uporabili smo dva instrumenta: Lestvico stresa in Vprašalnik izgorelosti MBI-ES.

Lestvica stresa je bila skonstruirala za namen raziskave. Sestavlja jo 49 kratkih opisov pojavov (nanašajo se na različna področja učiteljevega dela), ki jih učitelji lahko doživljajo kot delovne stresorje. Učitelji so vsako postavko glede na svoje doživljanje ocenili na petstopenjski lestvici Likertovega tipa: prvič glede na njegovo moč na kontinuumu od "*pojav me sploh ne vznemirja*" (ocena 0) do "*pojav me zelo vznemirja*" (ocena 4), drugič pa glede na njegovo pogostost na kontinuumu od "*s pojavom se nisem srečal*" (ocena 0) do "*s pojavom se srečujem zelo pogosto*" (ocena 4). Za vse postavke smo izračunali kombinirane ocene moči in pogostosti (razpon od 0 do 4), pri katerih višji rezultat kaže na večjo pomembnost stresorja. Analiza glavnih komponent s pravokotno (varimaks) rotacijo faktorskih osi je razkrila sedem stresogenih dejavnikov: F1 – *odnos in vedenje staršev* (koeficient notranje konsistentnosti: Cronbachov koeficient $\alpha = 0,87$), ki se nanaša na nerealna pričakovanja staršev do otroka in/ali do učitelja ter njihovo vmešavanje v učiteljevo delo; F2 – *vedenje in motiviranost učencev* ($\alpha = 0,86$), ki se nanaša na neprimerno vedenje učencev v šoli ter njihov neustrezen odnos do učitelja in do šolskega dela; F3 – *šolski sistem* ($\alpha = 0,87$), ki se nanaša na določene s šolskim delom pogojene vidike učiteljevega dela, kot so prenizka učiteljeva avtonomija pri njegovem delu in pomanjkanje podpore s strani strokovnih ustanov; F4 – *delovna obremenjenost* ($\alpha = 0,84$), ki se nanaša na učiteljevo kvantitativno in kvalitativno obremenjenost z delom (npr. količina administrativnega dela, časovni pritisk, zahtevnost delovnih nalog); F5 – *odnos in vedenje vodstva šole* ($\alpha = 0,86$), ki se nanaša na neprimeren odnos vodstva šole in njegovo neustrezno vedenje do učitelja; F6 – *ekološki pogoji in opremljenost šole* ($\alpha = 0,79$), ki se nanaša na neustreznost učiteljevega fizikalnega delovnega okolja in na slabo opremljenost šole z delovnimi pripomočki, ter F7 – *odnosi s sodelavci* ($\alpha = 0,88$), ki se nanaša na učiteljeve slabe odnose z drugimi učitelji.

Slovenski prevod *Vprašalnika izgorelosti Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI-ES; Maslach, Jackson in Schwab, 1986) vključuje 22 postavk, ki opisujejo občutja, povezana z delom. Učitelji na sedemstopenjski lestvici Likertovega tipa ocenijo, kako pogosto doživljajo ta občutja. Lestvica opredeljuje kontinuum od "*nikoli*" (ocena 0) do "*vsak dan*" (ocena 6). Analiza glavnih komponent s pravokotno (varimaks) rotacijo faktorskih osi je potrdila tri dimenzije iz izvirnega vprašalnika: *čustveno izčrpanost* ($\alpha = 0,88$), *depersonalizacijo* ($\alpha = 0,84$) in *osebno izpolnitev* ($\alpha = 0,54$). Izgorelost je pojmovana kot kontinuirana spremenljivka, z razponom od nizko preko zmerno do visoko izraženih občutij. Na visoko raven izgorelosti kaže kombinacija visoke čustvene izčrpanosti, visoke depersonalizacije in nizke osebne izpolnitve.

Postopek

Raziskavo smo izvedli februarja in marca 2005 na 14 slovenskih osnovnih šolah; pet šol je bilo iz mestnega, devet pa iz podeželskega okolja. Za sodelovanje smo prosili približno 500 učiteljev, odzvala se jih je slaba polovica. Učiteljem sta bili zagotovljeni anonimnost udeležbe in uporaba dobljenih podatkov zgolj v raziskovalne namene. Na vseh šolah so učiteljem namen raziskave predstavile šolske svetovalne delavke. Učitelji so vprašalnike izpolnjevali doma in jih v dogovorjenem roku v zaprti kuverti vrnili svetovalni delavki na šoli.

3. Rezultati in razprava

Korelacijska analiza je pokazala, da so stresogeni dejavniki povezani z dimenzijami izgorelosti. Kot je razvidno iz tabele 1, vseh sedem preučevanih stresogenih dejavnikov statistično pomembno korelira s čustveno izčrpanostjo, štirje dejavniki tudi z depersonalizacijo, en dejavnik pa tudi z osebno izpolnitvijo. Statistično pomembne korelacije so nizke ali zmerne; najvišje so korelacije stresogenih dejavnikov delovna obremenjenost, šolski sistem ter vedenje in motiviranost učencev z dimenzijo čustvena izčrpanost.

Tabela 1: Korelacije med stresogenimi dejavniki in dimenzijami izgorelosti

Stresogeni dejavniki		Dimenzije izgorelosti		
		čustvena izčrpanost	depersonalizacija	osebna izpolnitev
F1	Odnos in vedenje staršev	0,19*	0,07	–0,02
F2	Vedenje in motiviranost učencev	0,32**	0,18*	–0,07
F3	Šolski sistem	0,35**	0,16*	–0,18*
F4	Delovna obremenjenost	0,48**	0,18*	–0,11
F5	Odnos in vedenje vodstva šole	0,23**	0,15*	–0,12
F6	Ekološki pogoji in opremljenost šole	0,17*	–0,03	0,04
F7	Odnosi s sodelavci	0,22**	0,11	–0,03

Opomba: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Da bi ugotovili, kateri od stresogenih dejavnikov kot neodvisne spremenljivke najbolj napovedujejo posamezne dimenzije izgorelosti, smo za vsako dimenzijo izgorelosti izvedli multiplo regresijsko analizo. Pokazalo se je, da vse tri dimenzije izgorelosti lahko delno pojasnimo s stresogenimi dejavniki (tabela 2). Čustvena izčrpanost ima dva napovednika ($F(7, 222) = 12,83$; $p < 0,001$), depersonalizacija ima štiri

napovednike ($F(7, 222) = 3,58$; $p < 0,05$), osebna izpolnitev pa ima tri napovednike ($F(7, 222) = 2,57$; $p < 0,05$).

Tabela 2: Rezultati multiplih regresijskih analiz za napovedovanje treh dimenzij izgorelosti

Neodvisne spremenljivke		Čustvena izčrpanost		Depersonalizacija		Osebna izpolnitev	
		β	R^2	β	R^2	β	R^2
F1	Odnos in vedenje staršev	-0,15	0,29**	-0,14	0,10*	0,14	0,08*
F2	Vedenje in motiviranost učencev	0,22**		0,16*		-0,04	
F3	Šolski sistem	0,10		0,08		-0,21*	
F4	Delovna obremenjenost	0,44**		0,18*		-0,09	
F5	Odnos in vedenje vodstva šole	0,10		0,18*		-0,19*	
F6	Ekološki pogoji in opremljenost šole	-0,11		-0,24*		0,19*	
F7	Odnosi s sodelavci	-0,00		0,02		0,08	
			0,29**		0,10*		0,08*

Opomba: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Iz tabele 2 je razvidno, da je pet od sedmih preučevanih stresogenih dejavnikov povezanih z izgorelostjo, vendar pa nobeden ni povezan z vsemi tremi dimenzijami izgorelosti. Dva dejavnika se ne kažeta kot napovednika izgorelosti; to sta dejavnik odnos in vedenje staršev (F1) in dejavnik odnosi s sodelavci (F7). En dejavnik, šolski sistem (F3), se kaže kot napovednik zgolj osebne izpolnitve, ostali štirje dejavniki pa so povezani s po dvema dimenzijama izgorelosti. Moč povezanosti je pri vseh napovednikih precej šibka; visoka povezanost se je pokazala le med delovno obremenjenostjo in čustveno izčrpanostjo.

Rezultati torej kažejo, da stresogeni dejavniki najboljše pojasnjujejo čustveno izčrpanost, in sicer skupaj pojasnijo kar 29 odstotkov njene variance. To je v skladu z modeli izgorelosti, ki predvidevajo, da ima čustvena izčrpanost osrednje mesto v procesu izgorevanja učiteljev (Maslach in Leiter, 1999; Genoud idr., 2009). V naši raziskavi jo v največji meri pojasnjuje stresogeni dejavnik delovna obremenjenost (F4), ki sam pojasnjuje 19 odstotkov njene variance. Smer povezave je pozitivna, kar pomeni, da višja kot je učiteljeva delovna obremenjenost, višja je njegova čustvena izčrpanost. To je pričakovano; delovna obremenjenost je že bila prepoznana kot pomemben izvor izgorelosti učiteljev (npr. Byrne, 1994; Genoud idr., 2009). Prav tako ne preseneča ugotovitev, da je delovna obremenjenost povezana predvsem s čustveno izčrpanostjo; sklepamo lahko, da se ob večji delovni obremenjenosti učitelji sčasoma

začnejo čustveno izčrpavati oziroma pridejo do stanja, ko težko sproti obnavljajo zaloge svoje čustvene energije. Kot napovednik čustvene izčrpanosti pa se kaže še dejavnik vedenje in motiviranost učencev (F2), ki sam pojasnjuje slabih 5 odstotkov njene variance. Smer povezave je pozitivna, kar pomeni, da bolj kot je učitelj obremenjen z neprimernim vedenjem in nemotiviranostjo učencev, višja je njegova čustvena izčrpanost. Tudi ta povezava je pričakovana oziroma v skladu z ugotovitvami drugih avtorjev (npr. Dorman, 2003; Hastings in Bham, 2003; Genoud idr., 2009); sklepamo lahko, da učitelji v spoprijemanje z neprimernim vedenjem in nemotiviranostjo učencev verjetno vložijo toliko čustvene energije, da jih to sčasoma začne prekomerno izčrpavati. Tako sklepanje je v skladu z ugotovitvijo, da slovenske učitelje najbolj obremenjujejo časovni pritiski in vzdrževanje discipline (Regent, 2013).

Pri depersonalizaciji se kaže drugačna slika. Ima več napovednikov kot čustvena izčrpanost, vendar pa ti skupaj pojasnijo le 10 odstotkov njene variance. Pri treh napovednikih – vedenje in nemotiviranost učencev (F2), delovna obremenjenost (F4), odnos in vedenje vodstva šole (F5) – je smer povezave pozitivna, kar pomeni, da bolj kot je učitelj obremenjen z njimi, višja je njegova depersonalizacija. Ti napovedniki pojasnjujejo precej majhne deleže variance depersonalizacije, vsi po manj kot 3 odstotki. Opozoriti pa velja na ugotovitev, da je najpomembnejši napovednik depersonalizacije stresogeni dejavnik ekološki pogoji in opremljenost šole (F6), ki sam pojasnjuje slabih 6 odstotkov njene variance; take povezave med fizikalnim delovnim okoljem in izgorelostjo v dostopni literaturi ni moč zaslediti. Zanimiva je tudi smer povezave, ki je pri tem napovedniku negativna, kar pomeni, da bolj kot učitelj svoje fizikalno delovno okolje doživlja kot slabo, manjša je njegova depersonalizacija. To kaže, da neugodno fizikalno delovno okolje (npr. učitelji nimajo kabinetov, prostorsko utesnjena zbornica) ne prispeva k zviševanju depersonalizacije, temveč lahko celo zavira njen razvoj. Morda taki neugodni učiteljevi delovni pogoji pred depersonalizacijo zaščitijo s tem, ko mu otežujejo, da bi se (kot je to značilno za razvoj depersonalizacije) umaknil iz socialnih odnosov (npr. ne more se umakniti v svoj kabinet, kjer bi bil sam; v zbornici je ves čas v stiku z drugimi učitelji in se ne more povsem izogniti komunikaciji z njimi).

Osebná izpolnitev je najmanj povezana s stresogenimi dejavniki; ima tri napovednike, ki skupaj pojasnijo 8 odstotkov njene variance. To je edina dimenzija izgorelosti, ki je povezana s stresogenim dejavnikom šolski sistem (F3), in sicer ta dejavnik sam pojasnjuje 4,5 odstotka njene variance. Kot napovednik čustvene izčrpanosti se kaže tudi stresogeni dejavnik odnos in vedenje vodstva šole (F5), ki sam pojasnjuje 3,5 odstotka njene variance. Oba dejavnika predstavljata različne zunanje pritiske na učitelja oziroma zmanjševanje njegove avtonomije in podcenjevanje njegovega dela, smer njune povezave z osebno izpolnitvijo pa je pričakovano negativna, kar drugače povedano pomeni, da bolj kot so učitelji obremenjeni z njima, nižja je njihova osebna izpolnitev. To kaže, da je učiteljevo doživljanje osebne izpolnitve lahko odvisno tudi od tega, kako sam doživlja zunanji nadzor nad svojim delom (npr. omejitve šolskega sistema, zahteve ravnatelja), torej več zunanjega nadzora pri učitelju lahko zmanjša njegov občutek, da prispeva k napredku učencev. Podobno kot pri depersonalizaciji

se je tudi pri osebni izpolnitvi pokazala povezava s stresogenim dejavnikom ekološki pogoji in opremljenost šole (F6), ki sam pojasnjuje 3,5 odstotka njene variance. Tu je smer povezave pozitivna, kar pomeni, da bolj kot učitelj svoje fizikalno delovno okolje in opremljenost šole doživlja kot slabo, višja je njegova osebna izpolnitev. To nakazuje, da stresor ne zmanjšuje osebne izpolnitve, temveč jo ohranja na ugodni ravni. Morda ima učitelj ob prisotnosti tega stresorja povečan občutek, da veliko prispeva k napredku svojih učencev, ko zaradi slabih okoljskih pogojev (npr. neprimerne učilnice) sam vloži več truda v svoje delo, kot bi ga vložil pri boljših okoljskih pogojih, s tem pa se ohranja njegov občutek osebne izpolnitve.

Ugotovitev, da napovedniki treh dimenzij izgorelosti niso enaki, lahko pomeni, da se pri učiteljih posamezne dimenzije izgorelosti razvijajo kot odziv na različne dejavnike v delovnem okolju. Zdi se, da imata čustvena izčrpanost in depersonalizacija podobno ozadje, medtem ko je ozadje zmanjšane osebne izpolnitve videti precej drugačno od ozadja čustvene izčrpanosti in je le delno podobno ozadju depersonalizacije. Namreč, depersonalizacija ima po dva skupna napovednika s čustveno izčrpanostjo (F2 in F4) in osebno izpolnitvijo (F5 in F6), osebna izpolnitev pa ima poleg tega še en napovednik (F3), ki je značilen le zanjo. Te ugotovitve lahko pomenijo, da so določene delovne zahteve, s katerimi se učitelji srečujejo vsakodnevno in so povezane predvsem z izvedbo pouka (npr. časovni pritiski, priprava na pouk, administrativno delo, neprimeren odnos učencev do učitelja, slabe delovne navade učencev, nemotiviranost učencev), močnejše povezane s čustveno izčrpanostjo in depersonalizacijo, medtem ko se različni vidiki nadzora in socialne opore na delovnem mestu (odnos in podpora vodstva, zahteve šolskega sistema) pa tudi učiteljevo fizikalno delovno okolje močnejše povezujejo z osebno izpolnitvijo in depersonalizacijo. Da imajo posamezne dimenzije izgorelosti različno ozadje, sta v svojem teoretičnem modelu izgorelosti predvidevala že Maslachova in Leiter (1999), ki pa tega modela nista empirično preverila. Njuna predvidevanja je vsaj delno potrdila študija Genouda in sodelavcev (2009), izvedena na velikem vzorcu švicarskih osnovnošolskih učiteljev. Avtorji so preučevane delovne stresorje združili v šest stresogenih dejavnikov, od katerih so se štirje pokazali kot napovedniki izgorelosti, in sicer zelo podobno kot v naši raziskavi: V njihovi raziskavi so na čustveno izčrpanost vplivali trije stresogeni dejavniki, in sicer učiteljev stres v razredu, disciplinski problemi in preobremenjenost z administrativnimi nalogami. Ti stresogeni dejavniki zajemajo podobne stresorje kot naša dejavnika vedenje in motiviranost učencev ter delovna obremenjenost. Na depersonalizacijo je pri njih vplival faktor negativni odnosi s starši, ki zajema podobne stresorje kot naš dejavnik odnos in vedenje staršev (ki se pri nas sicer ni pokazal kot napovednik izgorelosti). Nobeden od preučevanih stresorjev v švicarski raziskavi pa se ni pokazal kot povezan z osebno izpolnitvijo, vendar njeni avtorji niso preverjali nobenega stresogenega dejavnika, ki bi ustrezal našima dejavnikoma šolski sistem ter ekološki pogoji in opremljenost šole.

Predstavljeni rezultati kažejo, da bi k zmanjševanju izgorelosti naših učiteljev lahko pristopili z vplivanjem na najpomembnejše stresorje, še zlasti na tiste, ki so povezani s čustveno izčrpanostjo. Kot najbolj primeren za začetek intervencije se

tako kaže stresogeni dejavnik delovna obremenjenost, saj je med vsemi preučevanimi stresogenimi dejavniki najboljši napovednik izgorelosti. Zelo verjetno je tudi najlažje spremenljiv, saj je povezan z učiteljevim neposrednim delovnim okoljem, kot so časovni pritisk, obseg dela, veliko administrativnih nalog, in ne toliko z manj otipljivimi vidiki učiteljevega dela, kot so različni vidiki socialne opore na delovnem mestu. Potreben je resen razmislek o tem, katere stresorje v okviru tega dejavnika lahko odpravimo ali pa vsaj zmanjšamo njihovo moč in pogostost. To je prvi korak, ki ga šolska oblast lahko naredi na makroravni, ravnatelj in učitelj pa na mikroravni, na ravni posameznih šol. Vsekakor pa ne smemo pozabiti tudi na manj otipljive vidike učiteljevega dela, ki jih je težje zagotoviti v optimalni meri – na ravni šolskega sistema je to zadostna avtonomija učiteljev, na ravni šole pa na primer ustvarjanje pozitivne šolskega vzdušja in ustrezna podpora vodstva.

4. Sklep

Rezultati raziskave so pokazali na obstoj povezave med delovnimi stresorji in tremi dimenzijami izgorelosti pri slovenskih učiteljih. Večja prisotnost stresorjev je povezana z višjimi rezultati na dimenzijah izgorelosti. Po rezultatih sodeč so za razvoj izgorelosti najbolj dovzetni učitelji, ki zaznavajo visoko delovno obremenjenost, pogosto neprimerno vedenje in nemotiviranost učencev, hkrati pa občutijo, da so pri svojem delu premalo avtonomni in premalo cenjeni.

Omeniti je treba še omejitve raziskave. Prvo omejitev predstavlja instrument Lestvica stresa, ki je bil izdelan za namen te raziskave. Lestvica stresa sicer kaže zadovoljive psihometrične karakteristike, a bi jo bilo smiselno še dodelati in dodatno validirati. Druga omejitev izhaja iz velikosti vzorca. Najprej je treba opozoriti na nizko pripravljenost učiteljev za sodelovanje v raziskavi; na prošnjo za udeležbo v raziskavi se je namreč odzvala le polovica nagovorjenih učiteljev. Problem je v tem, da ne vemo, kateri učitelji in zakaj se niso odzvali – možno je, da je pri odločanju za udeležbo v raziskavi deloval nek sistematični dejavnik, na primer da je bil manjši odziv predvsem pri učiteljih, ki doživljajo najvišji delovni stres in jim udeležba v raziskavi predstavlja preveliko dodatno obremenitev, ali pa morda ravno nasprotno, da so sodelovanje odklonili učitelji, ki doživljajo nizek delovni stres in posledično v svoji udeležbi v raziskavi ne vidijo smisla. Vsekakor pa bi bil zaželen večji vzorec učiteljev, ki bi omogočil naprednejšo analizo vzročno-posledičnih odnosov med stresorji in izgorelostjo, v katero bi lahko vključili tudi spol kot morebitno mediatorsko spremenljivko v procesu izgorevanja.

Ugotovitve te raziskave pa lahko vzamemo kot smernice za nadaljnje raziskovanje povezave med delovnimi stresorji in izgorelostjo učiteljev. Pričujoča raziskava je bila izvedena sredi šolskega leta in kot taka kaže stanje v določenem časovnem obdobju. S teoretičnega vidika bi bila zato zaželeno longitudinalna študija, ki bi pokazala, ali se delovni stresorji, ki so jim izpostavljeni učitelji, in z njimi povezano doživljanje

nje izgorelosti med šolskim letom spreminjajo, pa tudi, ali se učitelji v času šolskih počitnic uspejo dovolj regenerirati, da novo šolsko leto začnejo z boljšega položaja, kot so zaključili prejšnje leto, ali pa se pri njih proces izgorelosti v jeseni nadaljuje s točke, na kateri so se nahajali prej. Smiselna bi bila tudi primerjava izgorelosti, kot sta jo osvetlili ta raziskava in raziskava SVIZ-a, s trenutnim stanjem, ko so varčevalni ukrepi na ravni države verjetno spremenili delovne stresorje, ki so jim izpostavljeni učitelji. Poleg tega bi bilo smiselno več pozornosti usmeriti tudi na vlogo, ki jo ima v procesu izgorevanja učiteljevo fizikalno delovno okolje, to je dejavnik, ki je v dostopni strokovni literaturi s tega področja spregledan, v naši raziskavi pa se je pokazal kot napovednik (četudi šibek in v negativni smeri) dveh dimenzij izgorelosti, depersonalizacije in osebne izpolnitve.

Z vidika pomoči učiteljem pa bi se bilo predvsem smiselno usmeriti v podrobnejšo osvetlitev dejanske delovne obremenjenosti učiteljev kot najmočnejšega napovednika njihove izgorelosti in razmislek o tem, kje in kako bi bilo to delovno obremenjenost možno zmanjšati.

Katja Depolli Steiner, PhD

Relationship between primary school teachers' work stressors and burnout

Teacher burnout manifests itself in three dimensions: emotional exhaustion (feelings of being emotionally overextended and depleted of one's emotional resources), depersonalisation (a negative, callous, or excessively detached response to students) and reduced personal accomplishment (a decline in teacher's feelings of competence and successful achievement in teacher's work). Teacher burnout is believed to be caused by prolonged exposure to work stress factors, such as workload, time pressures, students' attitudes and behaviour, teaching pupils who lack motivation, lack of support from management and co-workers, and other factors.

The article presents the results of a study on the relationship between different work stress factors as perceived by the teacher and the three dimensions of teacher burnout. The aim of this study was to find out which of the investigated stress factors could be considered predictors of certain teacher burnout dimensions.

Altogether, 230 teachers from fourteen nine-year primary schools in urban and rural areas in Slovenia participated; 84% were women and 16% were men. One-half of the participants taught in lower grades (Grades 1 to 5 and/or after school program), and the other half taught in higher grades (Grades 6 to 9). Participation was voluntary, and all the participants were guaranteed confidentiality.

We used two instruments. The first was the Teacher Stress Scale with 49 items. It was constructed specifically for the purpose of this study. Principal component analysis re-

vealed seven factors: F1 – parents' attitude and behaviour, F2 – students' behaviour and motivation, F3 – school system, F4 – workload, F5 – management's attitude and support, F6 – ecological conditions and school equipment, and F7 – relationship with other teachers. Teachers scored the items on two 5-point Likert scales, thus describing their frequency (from "never" to "always") and strength (from "not disturbing" to "very disturbing"). The combined scores of strength and frequency were computed, with a higher score indicating a greater exposure to a certain stress factor.

The second instrument was The Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), with 22 items, which were written in the form of statements about personal feelings or attitudes. The items were divided into three subscales: emotional exhaustion, depersonalisation, personal accomplishment. Teachers scored items on a 7-point Likert scale (from "never" to "always"). It is assumed that teachers will suffer from burnout when their scores on emotional exhaustion and depersonalisation are high, and the scores on personal accomplishment are low. The three-factor structure of the Slovenian translation of MBI-ES was confirmed using the principal component analysis. The internal consistency coefficient alphas were 0.88, 0.84 and 0.54 for emotional exhaustion, depersonalisation, and personal accomplishment, respectively.

The analysis of correlations showed that teachers' work stressors are associated with burnout dimensions. Significant correlations were either low or medium (the highest significant correlation (0.48) was found between work stress factor workload and burnout dimension emotional exhaustion).

A series of multiple regression analysis were carried out using scores on the burnout dimension in question as the dependent variable, and the work stress factors as predictors. The results indicate that all three burnout dimensions can be partially explained by the work stress factors. However, none of the work stress factors relates to all three burnout dimensions.

By far the largest share of variance explained by the work stress factors was found for emotional exhaustion (29%). It has two significant predictors [$F(7/222) = 12.83$; $p < 0.001$], i.e. workload (F4), which solely explains 19%, and students' behaviour and motivation (F2), which solely explains nearly 5% of its variance. Both predictors' direction is positive, meaning that while workload (e.g. administrative tasks, time pressure, highly demanding work tasks) and unfavourable student behaviour and motivation (e.g. poor discipline, aggressive students, lack of motivation) increased, the level of burnout also increased. Considerably smaller shares of variance explained by the work stress factors were found for depersonalisation (10%), which has four significant predictors [$F(7/222) = 3.58$; $p < 0.05$], and personal accomplishment (8%), which has three significant predictors [$F(7/222) = 2.57$; $p < 0.05$]. Depersonalisation's strongest predictor is the work stress factor ecological conditions and school equipment (F6), which solely explain nearly 6% of its variance, in a negative direction, meaning that poorer physical school environment (e.g. teachers do not have their own offices, teachers' lounge is overcrowded) resulted in lower levels of depersonalisation. The remaining three depersonalisation predictors, i.e. students' behaviour and motivation (F2),

workload (F4) and management's attitude and support (F5), explain less than 3% of its variance each, all three in a positive direction, meaning that while unfavourable student behaviour and motivation, workload, and the school management's demands increased, the level of burnout increased as well. Personal accomplishment has two predictors that represent different aspects of control and social support in the workplace, i.e. school system (F3) and management's attitude and support (F5), which solely explain 4.5% and 3.5% of its variance, respectively. Both predictors are in a negative direction, meaning that teachers' perception of higher external control (e.g. restrictions on teachers' work made by school government, demands of the school principal) lowers their feeling of personal accomplishment. Personal accomplishment's last predictor, i.e. work stress factor ecological conditions and school equipment (F6), which solely explains 3.5% of its variance, is in a positive direction, meaning that a poorer physical school environment resulted in higher levels of personal accomplishment.

The results of this study indicate that among teachers, work stress factors are associated with burnout dimensions. The correlations between work stress factors and burnout dimensions suggest that teachers who are more exposed to work stressors are more likely to experience higher levels of emotional exhaustion, higher levels of depersonalisation and lower levels of personal accomplishment. Further analyses show that work stress factors explain a significant percentage of emotional exhaustion and a small percentage of depersonalisation and personal accomplishment. It appears that teachers who have a high workload, often deal with undisciplined and unmotivated students, and at the same time do not feel sufficiently autonomous and valued at work, will be most at risk for development of burnout.

The predictors for the three burnout dimensions are not the same, which suggests that they are a reaction to different factors in the work environment. Emotional exhaustion and depersonalisation seem to have a considerably similar background, while the reduced personal accomplishment's background seems to be quite dissimilar to emotional exhaustion's background and only partially similar to depersonalisation's background. Emotional exhaustion and depersonalisation are both associated with two work stress factors: pupils' behaviour and motivation (F2) and workload (F4). Depersonalisation and reduced personal accomplishment are both associated with two work stress factors: management's attitude and support (F5) and ecological conditions and school equipment (F6). Reduced personal accomplishment seems to be the only dimension that stems from the school system work stress factor (F3). These findings suggest that certain work demands that teachers face on a daily basis (i.e. workload, pupils' behaviour and motivation) are more strongly linked to emotional exhaustion and depersonalisation whereas aspects of control and social support in the workplace (i.e. management's attitude and support, school system) are more predictive of personal accomplishment and depersonalisation. These results were expected since they are in accordance with Maslach and Leiter's (1999) theoretical model of teacher burnout and with the results of a similar study of Swiss elementary school teachers (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009).

One of the relationships between teachers' stress factors and two of the burnout dimensions has an unexpected direction and has not been previously identified. The work stress factor ecological conditions and school equipment (F6) seems to be a negative predictor of depersonalisation and a positive predictor of personal accomplishment. Even though its contribution is rather small, it could mean that the presence of this stressor slowed down the burnout process on depersonalisation and personal accomplishment. The future research should, therefore, more thoroughly examine the role of a poor physical school environment in the development of teacher burnout.

The findings can be used as the starting point for planning prevention and intervention actions in coping with teacher burnout. The results suggest that teacher burnout could be diminished by influencing the most important work stress factors. The factor that seems to be the best to start with is workload, since it is the best predictor of the level of burnout among the work stress factors investigated in this study. It is also the most easily changeable factor of them all, since it is associated with the immediate work environment (such as time pressures, qualitatively difficult tasks, and administrative tasks) and not with less tangible aspects of teachers' work (such as external control and social support in the workplace).

LITERATURA

1. Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29, št. 4, str. 47–63.
2. Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, št. 3, str. 645–673.
3. Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. V: R. Vandenberghe in A. M. Huberman (ur.). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 15–37.
4. De Heus, P., Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. V: R. Vandenberghe in A. M. Huberman (ur.). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 269–284.
5. Demšar, I. (2003). *Sindrom izgorelosti pri učiteljih*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
6. Depolli Steiner, K. (2014). Teachers' pedagogical beliefs as predictors of teacher burnout. *The New Educational Review*, 37, št. 3, str. 177–187.
7. Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, št. 2, str. 107–127.
8. Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
9. Genoud, P. A., Brodard, F., Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59, št. 1, str. 37–45.
10. Goddard, R., O'Brien, P., Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32, št. 6, str. 857–874.

11. Grayson, J. L., Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, št. 5, str. 1349–1363.
12. Hastings, R. P., Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, št. 1, str. 115–127.
13. Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, št. 2, str. 178–187.
14. Košir, K., Licardo, M., Tement, S., Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, str. 110–124.
15. Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. V: Schaufeli, W. B., Maslach, C., in Marek, T. (ur.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. New York: Taylor in Francis, str. 9–32.
16. Maslach, C. (2001). Burnout, psychology of. V: Baltes, P. B., in Smelser, N. J. (ur.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam, New York: Elsevier Science Ltd., str. 1415–1418.
17. Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (Third Edition). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
19. Mearns, J., Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, št. 1, str. 71–82.
20. Regent, P. (2013). Obremenjenost in zadovoljstvo pri delu v odnosu do izgorelosti učiteljev. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
21. Schaufeli, W., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
22. Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih, učiteljicah in učiteljih. Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
23. Stoerber, J., Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 21, št. 1, str. 37–53.
24. Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56, št. 3, str. 382–400.

Dr. Katja Depolli Steiner (1975), univ. dipl. psihologinja, asistentka za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, Telefon: (+386) 01 241 11 58

E-mail: katja.depolli-steiner@ff.uni-lj.si