

Mokytojų individualaus ir suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo sąsajos su perdegimu darbe

Daiva Čeponienė

Psichologijos magistrė,
Pasvalio rajono savivaldybės Švietimo pagalbos tarnybos psychologė.
Sodų g. 21, LT-39151 Pasvalys
Tel. 8 451 34 284
El. paštas: spt.pasvalys@gmail.com

Jurgita Lazauskaitė-Zabielskė

Socialinių mokslų daktarė (psichologija),
Vilniaus universiteto Klinikinės ir organizacinės psichologijos katedros docentė
Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. 8 5 266 7605
El. paštas: jurgita.lazauskaite@fsf.vu.lt

Santrauka. Straipsnyje pristatomas empirinis tyrimas, kuriuo nagrinėjamas pedagogų savaveiksmingumo ir suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo bei įtampos veiksnių sąsajos su perdegimu darbe. Rezultatai atskleidžia, kad mokytojų patiriamas darbinis perdegimas yra susijęs su mokinių tėvais patiriamais konfliktais, o asmeninis perdegimas priklauso nuo santykių su vadovu kokybės. Mokytojų individualus savaveiksmingumas yra susijęs su perdegimu darbe: darbinį perdegimą didina mokytojų tikėjimas, kad jie gali susidoroti su ugdymo proceso iššūkiais ir pokyčiais, o mažina – mokytojų gebėjimas palaikyti tvarką ir drausmę klasėje.

Pagrindiniai žodžiai: perdegimas, savaveiksmingumas, suvokiamas kolektyvinis veiksmingumas, įtampos veiksniai.

Įvadas

Keletą dešimtmečių tyrimais siekiama nustatyti perdegimo darbe priežastis, padarinius ir veiksnius, galinčius sumažinti jo atsiradimą ar jį sušvelninti. W. B. Schaufeli ir E. R. Greenglass (2001) perdegimą apibrėžė kaip fizinį, emocinį ir protinį išsekimą, kylantį dėl ilgalaikio dalyvavimo emociškai sunkiomis situacijomis darbe. C. Maslach ir kt. (2001) perdegimą apibūdino kaip emocinio išsekimo sindromą, depersonalizaciją ir sumažėjusius asme-

ninius laimėjimus. T. S. Kristensen ir kt. (2005) nuomone, perdegimas yra nuovargis ar išsekimas, pasireiškiantis konkrečiose žmogaus gyvenimo srityse, t. y. darbe ar asmeniniame gyvenime.

Tyrėjai (pvz., Antoniou et al., 2006) pripažįsta, kad perdegimą ypač linkę patirti mokytojai. Trečdalis Jungtinėje Karalystėje (Dick, Wagner, 2001) ir Suomijoje (Rasku, Kinnunen, 2003) dirbančių mokytojų kenčia nuo perdegimo simptomų, o Švedijoje atlikto tyrimo duomenimis, mokytojavimas yra didžiausią stresą kelianti

profesija: net du trečdaliai mokytojų pusę darbo laiko nuolat patiria įtampą, kuri stipriai susijusi su perdegimu (Jacobssons, et al., 2001). Lietuvoje atlikti mokytojų tyrimai parodė, kad kas ketvirtas mokytojas patiria profesinį perdegimą ir kenčia nuo jo (Merkys, Bubelienė, 2013).

Kadangi perdegimas yra ne vienkartinis įvykis, bet procesas, išskiriama ne viena jo priežastis. Perdegimo veiksniai gali apimti mokinius, turinčius elgesio problemų, mokytojų ir tėvų bendravimo problemas, konfliktus su kolegomis ar patį darbo organizavimą. Perdegimas gali būti galutinis taškas, stengiantis nesėkmingai įveikti chronišką įtampą (Jennett et al., 2003). Dėl perdegimo ir blogėjančių profesinės veiklos ir sveikatos rodiklių sąsajų (Shirom et al., 2005) yra svarbu nustatyti perdegimo priežastis.

Vienas iš perdegimą mažinančių veiksnių, kuriam vis daugiau dėmesio skiriama šiandieniuose mokslo tyrimuose (Brown, 2012; Hen, Goroshit, 2013), yra individualus mokytojo savaveiksmingumas – įsitikinimas savo gebėjimais planuoti, organizuoti ir vykdyti veiklą, būtiną įgyvendinant mokymosi tikslus (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Maža to, kadangi mokytojai dirba komandose, svarbus ne tik individualus, bet ir kolektyvinis veiksmingumas, t. y. tikėjimas mokytojų bendruomenės gebėjimais pasiekti mokymo proceso keliamus tikslus, drąsinantis siekti geriausio rezultato, įveikti sudėtingas situacijas. Mokyklose, kuriose mokytojai dažnai bendrauja, planuoja, stebi ir vertina mokymą, mokytojai užsibrėžia sudėtingus tikslus ir atkakliai jų siekia (Parker et al., 2006). Kolektyvinis veiksmingumas gali paskatinti mokytojų tikėjimą savo veiksmingumu (Goddard, Goddard, 2001;

Goddard et al., 2004). Nors esama tyrimų, rodančių mokytojo savaveiksmingumo ir perdegimo sąsajas (pvz., Klassen et al., 2011; Skaalvik, Skaalvik, 2007), Lietuvoje tokių tyrimų yra vos vienas (Raižienė, Bakšytė, 2010) – jame analizuojamos socialines paslaugas teikiančių darbuotojų patiriamo perdegimo ir savaveiksmingumo sąsajos. O kolektyvinio veiksmingumo tyrimų aptikti nepavyko. Todėl atliktas tyrimas, kurio **tikslas:** nustatyti mokytojų savaveiksmingumo ir suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo bei įtampos veiksnių ir perdegimo darbe sąsajas.

Tyrimo objektas: individualaus ir kolektyvinio veiksmingumo ir perdegimo sąsajos.

Perdegimo darbe samprata

Vienas iš populiariausių yra C. Maslach ir kt. (2001) pasiūlytas struktūrinis perdegimo modelis, apimantis tris komponentus: emocinį išsekimą, depersonalizaciją ir asmeninių laimėjimų mažėjimą. Emocinis išsekimas yra pagrindinis perdegimo komponentas ir apima nuovargį, silpnumą, energijos praradimą. Depersonalizacija, arba nuasmeninimas, yra su tarpasmeniniais santykiais susijęs perdegimo komponentas, pasireiškiantis emociniu atsitraukimu, santykių su aplinkiniais beasmeniškumu. Galiausiai asmeninių laimėjimų sumažėjimas – tai pasitikėjimo savo jėgomis praradimas, kompetencijos darbe sumažėjimas. Remdamiesi šiuo modeliu, T. S. Kristensen su kolegomis (2005) pasiūlė perdegimo sampratos ir vertinimo modelį, kai svarbiausias perdegimo elementas yra emocinio išsekimo komponentas. Autorių teigimu, išsekimą galima suskirstyti pagal tris specifines asmens gyvenimo sritis: bendrą išsekimą,

darbinį išsekimą ir su klientais susijusį išsekimą. Bendras išsekimas dar kitaip vadinamas asmeniniu perdegimu ir rodo asmens patiriamo fizinio ir psichologinio nuovargio bei išsekimo laipsnį. Darbinis perdegimas apibrėžiamas kaip su asmens darbu susijęs fizinio ir psichologinio išsekimo lygis. Asmeninio ir darbinio perdegimo atskyrimas pagrįstas nuovargio ir išsekimo priskyrimu su darbu nesusijusiems veiksniams (pvz., šeimos reikalavimams ar sveikatos sutrikimams) ir darbiniais veiksniams (pvz., darbe patiriamais reikalavimams ar emociniam nuovargiui). Su klientais susijęs perdegimas yra apibrėžiamas kaip su klientais dirbančio asmens fizinio ir psichologinio nuovargio ir išsekimo lygis. Klientai gali apimti ne tik klientus, bet ir pacientus, kolegas, gyventojus ir kt., o šiame tyrime – mokinius.

Perdegimo darbe svarba paprastai domimasi dėl jo poveikio darbuotojo, t. y. mokytojo, sveikatai ir gerovei. Perdege darbuotojai pasižymi prastesne sveikata, todėl dažniau serga ir neatvyksta į darbą (Borritz et al., 2006; Borritz et al., 2010), anksčiau išsina į pensiją dėl su sveikata susijusių problemų (Kristensen et al., 2005), pasižymi depresine nuotaika (Burke et al., 1996). Longitudinio tyrimo nustatyta, kad per pastaruosius 12 mėnesių iš klientų patirti grasinimai labiausiai leidžia prognozuoti neatvykimą į darbą dėl ligos ateityje (Rugulies et al., 2007).

Atsižvelgiant į perdegimo aktualumą, yra svarbu tirti jo prielaidas.

Perdegimo veiksniai

Perdegimas darbe gali priklausyti tiek nuo su darbu susijusių, tiek nuo individualių veiksnių.

Individualiems perdegimo veiksniams priskiriami demografiniai ypatumai. Vienu autorių teigimu, dažniausiai perdega jauni, 19–25 metų darbuotojai, kurie patiria emocinį šoką dėl darbo realybės neatitikties jų susikurtiems lūkesčiams (Maslach et al., 2001; Koruklu et al., 2012). Kitų autorių nuomone, dažniau perdegimą patiria vyresnio amžiaus pedagogai dėl negebėjimo pasiekti užsibrėžtų tikslų, prisitaikyti prie naujovių (Žakaitis, Puškorienė, 2007). Ilgainiui didėja emocinis mokytojų išsekimas, tačiau nemažėja profesiniai ir asmeniniai pasiekimai (Campbell, Rothmann, 2005). Galiausiai, kai kurie autoriai (pvz., Raižienė, Bakšytė, 2010) savo tyrimu nenustatė jokių amžiaus ir perdegimo dimensijų sąsajų.

Esami tyrimai taip pat nepateikia vienintelio atsakymo apie *darbo stažo* ir patiriamo perdegimo sąsajas. Vieni tyrėjai teigia, kad daugiau negu 24 metus dirbantys ir turintys mažą darbo stažą asmenys pasižymi didesniu perdegimo lygmeniu (Leithwood et al., 2001), tačiau kituose tyrimuose darbo stažo ir perdegimo sąsajų nebuvo aptikta (Hen, Goroshit, 2013).

Kadangi didžioji dauguma pedagogų yra moterys, paprastai manoma, kad dažniau perdegimą patiria mokytojos, nes atlieka daugiau vaidmenų darbe ir šeimoje negu vyrai (Lund et al., 2005). R. J. Burke ir E. R. Greenglass (1995) teigimu, mokytojai vyrai patiria didesnę perdegimą negu jų kolegės.

Kai kurie autoriai (pvz., Soares et al., 2007) nurodo, kad *aukštesnį išsilavinimą* turintys žmonės jaučiasi efektyvesni darbe, tačiau dažniau patiria profesinį perdegimą. Kuo aukštesnis žmonių išsilavinimas, tuo didesni ir jų su darbu susiję lūkesčiai. Nors

tą patvirtina dalis tyrimų, tačiau duomenys nėra vienodi. Pavyzdžiui, C. Maslach ir M. P. Leiter (2008) teigia, kad emocinis išsekimas nepriklauso nuo išsilavinimo, o N. Koruklu su kolegomis (2012) atliktame tyrime nurodo, jog skirtingo išsilavinimo pedagogai pasižymi skirtingu perdegimo lygiu.

Perdegimo tyrėjai teigia, kad žemesnės kvalifikacijos darbuotojai yra labiau linkę patirti perdegimą nei aukštesnės kvalifikacijos darbuotojai (Borritz et al., 2006). Pedagogams, turintiems mokytojo kvalifikacinę kategoriją, būdinga didesnė depersonalizacija nei jų kolegoms mokytojams metodininkams (Stoškus, 2011).

Apibendrinant reikia pasakyti, kad aptarti individualūs veiksniai gali būti svarbūs, aiškinant mokytojų perdegimą.

Su darbu susiję perdegimo veiksniai, pavyzdžiui, mokinių elgesio problemos, specialiųjų poreikių mokinių integracija į bendrojo ugdymo klases, su mokymo metodų taikymu susiję sunkumai, santykiai su kolegomis, tėvais ir vadovu, yra tiesiogiai susiję su perdegimu. Ši sritis suteikia geriausių galimybių prevencijai, nes situacinius su darbo aplinka susijusius veiksnius galima keisti, šitaip mažinant perdegimo riziką.

Vienas iš perdegimo rizikos veiksnių – *mokinių, turinčių elgesio problemų*, mokymas. Kaip nurodo N. Bulotaitė ir V. Lepeškienė (2006), netinkamas mokinių elgesys yra vienas iš pagrindinių mokytojų streso veiksnių ir labiausiai prognozuoja mokytojų perdegimą (Burke et al., 1996; Skaalvik, Skaalvik, 2007). *Įtampa mokyklos atmosferoje*, kylanti dėl konfliktų su tėvais (Brown, 2012; Hen, Goroshit, 2013), nesutarimų su kolegomis (Friedman, 2003),

taip pat didina perdegimą. Ir, atvirkščiai, kolektyvuose, kuriuose pedagogai sulaukia paramos ir palaikymo iš savo kolegų, jie pasiekia daugiau asmeninių laimėjimų (Raižienė, Bakšytė, 2010; Koruklu et al., 2012).

Dar vienas perdegimo darbe veiksnys sietinas su naudojamais *mokymo metodais*. D. Bubelienės ir G. Merkio (2010) atliktas tyrimas atskleidė, kad naujovės ir pokyčiai darbe sukelia įtampą ir yra vieni iš stipriausių stresorių. Pedagogai, įgyvendinantys naujoves, naudojantys naujus mokymo metodus bei atliekantys įvairias mokyklos siūlomas užduotis, dažniau patiria asmeninį perdegimą (Evers et al., 2002).

Kalbant apie mokytojų perdegimą, svarbus mokyklos *vadovo vaidmuo*. Esami tyrimai rodo, kad mažas vadovo palaikymas ir prasta vadovavimo kokybė yra susijusi su dideliu darbinio perdegimu (Borritz et al., 2006). Beveik visuose tyrimuose, nagrinėjančiuose vadovo paramos svarbą (Borritz et al., 2010; Raižienė, Bakšytė, 2010), nurodoma, kad mokytojai, kurie nebuvo įvertinti administracijos, patyrė emocinį išsekimą bei depersonalizaciją, o tai paveikė ir jų asmeninius laimėjimus.

Mokytojai kaip vieną iš nuovargio priežasčių nurodo *specialiųjų poreikių mokinių integravimą* į bendrojo ugdymo klases. M. Hen ir M. Goroshit (2013) tyrimas parodė, kad mokytojai, kurie dirba su mokymosi sunkumų turinčiais mokiniais, kurie integruoja tokius mokinius į savo klases, turi aukštesnį savaveiksmingumo lygmenį, kuris mažina perdegimo riziką. Šie rezultatai sutampa ir su kitų tyrėjų (Klassen, Chui, 2010) darbais, kad mokytojai, kurie geba dirbti su specialiųjų poreikių vaikais, turi žemesnį perdegimo lygį.

Individualus ir kolektyvinis veiksmingumas

Mokytojo savaveiksmingumas apibrėžiamas kaip tikėjimas savaisiais gebėjimais planuoti, organizuoti ir vykdyti veiklą, susijusią su mokymo tikslų įgyvendinimu bei mokinių laimėjimais (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Savaveiksmingumo samprata kyla iš socialinės kognityviosios teorijos, pabrėžiančios asmens veiksmingumą, t. y. asmens įtaką saviesiems veiksams. Jis lemia tai, kaip asmuo vertina aplinkos galimybes ir sunkumus, kiek pastangų deda veiklai atlikti ir kiek atkaklus yra susidūręs su kliūtimis (Bandura, 1986).

Daugėja empirinių tyrimų, patvirtinančių mokytojų savaveiksmingumo sąsajas su pastangomis, investuojamomis į mokymą, keliamais tikslais, atkaklumu įveikiant sunkumus, dirbant su sunkiais mokiniais (Hen, Goroshit, 2013), gebėjimu greitai atgauti jėgas susidūrus su kliūtimis (Tschannen-Moran, McMaster, 2009), noru išbandyti naujus metodus bei entuziazmu dirbant (Klassen, Chui, 2010), mokinių mokymosi rezultatais ir pasiekimais (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Žemu savaveiksmingumo lygiu pasižymintys mokytojai patiria didesnių sunkumų mokydami ir rodo mažesnę pasitenkinimą savo darbu bei patiria daugiau įtampos darbe, palyginti su aukšto savaveiksmingumo mokytojais (Betoret, 2009).

Esami tyrimai patvirtina nors ir nedidelį, bet nuoseklų savaveiksmingumo ryšį su perdegimu (Evers et al., 2002; Raižienė, Bakšytė, 2010). E. M. Skaalvik ir S. Skaalvik (2007) teigimu, taip yra todėl, kad žemas savaveiksmingumas skatina perdegimą. Pavyzdžiui, mokytojai, abejojęntys savo gebėjimais palaikyti tvarką klasėje, gali kaltinti pačius mokinius ir

atitinkamai pasižymėti neigiamomis nuostatomis bei žemais lūkesčiais jų atžvilgiu, o tai dar labiau didina išsekimą. Vis dėlto savaveiksmingumo ir perdegimo sąsajos nėra vienareikšmės – esama tyrimų (pvz., Schwarzer et al., 2000; Evers et al., 2002; Chan, 2007), rodančių, kad aukštas savaveiksmingumas ne tik mažina emocinį išsekimą ir depersonalizaciją, bet ir asmeninius laimėjimus.

Atliktuose tyrimuose savaveiksmingumas dažniausiai vertinamas R. Schwarzer ir kt. (1999) skale, kuri apibrėžia savaveiksmingumą kaip viendimensinį konstrukta. E. M. Skaalvik ir S. Skaalvik (2007) teigimu, tai mažai naudinga tiek mokslo, tiek mokyklų vystymo tikslais, juolab kad, kaip rodo esami tyrimai (Evers et al., 2002), savaveiksmingumas yra daugiadimensinis reiškinys. Todėl šiame tyrime savaveiksmingumas nagrinėjamas kaip daugiadimensinis reiškinys. Be to, pedagoginiame darbe, kai reikia nuolat bendrauti su žmonėmis, vienas iš pagrindinių darbo aspektų yra komandinis darbas. Todėl individualaus mokytojo savaveiksmingumas gali priklausyti nuo įsitikinimų apie komandos funkcionalumą ir gebėjimą atlikti jai paskirtas užduotis. Šis mokytojų supratimas atspindi suvoktą kolektyvinį mokytojo veiksmingumą (Goddard, Goddard, 2001). Kolektyvinis mokytojų veiksmingumas svarbesnis tose mokyklose, kur mokytojai dažnai bendrauja, kartu planuoja, stebi ir vertina mokymą nei tose mokyklose, kuriose mokytojai nedirba kartu (Parker et al., 2006). Tikėtina, kad bendras tikėjimas mokytojų gebėjimais pasiekti mokymo keliamus tikslus, drąsina siekti geriausio rezultato, įveikti sudėtingas situacijas, o kartu didina individualų

savaveiksmingumą (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Tačiau esama vos keleto tyrimų, nagrinėjančių kolektyvinio veiksmingumo sąsajas su individualiu savaveiksmingumu ir perdegimu (pvz., Skaalvik, Skaalvik, 2007; Goddard et al., 2004), o Lietuvoje tokių tyrimų, mūsų žiniomis, nėra atlikta.

Atsižvelgiant į galimas individualaus savaveiksmingumo ir kolektyvinio veiksmingumo sąsajas ir jų vaidmenį mokytojų perdegimui, atliktas tyrimas, kuriame sistemaiškai nagrinėjami mokytojų patiriamas perdegimas ir jo veiksniai bei individualus ir kolektyvinis veiksmingumas.

Metodika

Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 130 švietimo mokytojų iš šešių Pasvalio rajono ir miesto mokyklų. Daugiausia respondentų – 41 (32 proc.) – buvo iš Pasvalio Svalios pagrindinės mokyklos ir Joniškėlio Gabrielės Petkevičaitės-Bitės gimnazijos (38 – 29 proc.), likusieji 51 (39 proc.) iš Saločių A. Poškaus vidurinės, Pajiešmenų pagrindinės, Dajėnų pagrindinės ir Krinčino A. Vienažindžio pagrindinės mokyklų.

125 (96,2 proc.) tyrimo dalyviai buvo moterys, 5 (3,8 proc.) – vyrai. Vidutinis tyrimo dalyvių amžius – 44 metai, jauniausias respondentas – 26 metų, vyriausias – 64 metų. Vidutinis darbo stažas – 21 metai, vidutinis mokytojo darbo stažas – 19 metų.

116 (89,2 proc.) tirtų mokytojų turėjo aukštąjį išsilavinimą. 64 (49,2 proc.) tyrimo dalyviai buvo vyr. mokytojai, 35 (26,9 proc.) – mokytojai metodininkai, 26 (20 proc.) – mokytojai, 1 (0,8 proc.) – mokytojas ekspertas, o 4 (3,1 proc.) kvalifikacinės kategorijos nenurodė.

Tyrimo priemonės

Perdegimas buvo vertintas Kopenhagos perdegimo klausimynu (angl. Copenhagen Burnout Inventory), (Kristensen et al., 2005), kurį sudaro trys skalės: 1) asmeninio perdegimo (6 teiginiai), vertinanti bendrą išsekimą, 2) darbinio perdegimo (7 teiginiai), vertinanti su darbu susijusį išsekimą; 3) su klientu susijusio perdegimo (6 teiginiai), vertinanti su bet kokio pobūdžio klientais (šiam tyrimo – mokiniais) dirbančių darbuotojų išsekimą. Klausimyno teiginiai vertinti 5 balų rangine skale nuo 1 – „labai mažai“ iki 5 – „labai daug“ ir nuo 1 – „niekada / beveik niekada“ iki 5 – „visada“.

Siekiant nustatyti šiame tyrimo taikyto klausimyno vidinės struktūros atitiktį originaliam klausimynui, buvo atlikta faktorinė analizė, naudojant Varimax sukinį. Rezultatai parodė duomenų faktorių analizei tinkamumą: KMO = 0,89, o Bartleto sferiškumo testo $p < 0,001$. Buvo atsisakyta teiginių, kurių faktorių svoriai mažesni nei 0,40, ir išskirti su du faktoriai, paaiškinantys 59,87 proc. duomenų sklaidos:

- 1) *asmeninis perdegimas*, apimantis asmeninį ir keletą darbinį perdegimą originaliame klausimyne vertinančių teiginių. Skalę sudarė aštuoni teiginiai, pavyzdžiui, „Kaip dažnai esate fiziškai išsekęs (-usi)?“, „Ar jaučiatės išsekęs (-usi) darbo dienos pabaigoje?“. Jos patikimumas šiame tyrimo – 0,89.
- 2) *darbinis perdegimas* – apimantis su klientais susijusį ir darbinį perdegimą originaliame klausimyne vertinančius teiginius. Skalę sudarė 7 teiginiai, pavyzdžiui, „Kiek Jūsų darbas Jus gniuždo?“, „Ar kartais svarstote, kiek dar pajėgsite dirbti su mokiniais?“. Skalės patikimumas šiame tyrimo – 0,88.

Mokytojų savaveiksmingumui nustatyti buvo naudojamas Mokytojų savaveiksmingumo klausimynas (angl. Teacher Self-Efficacy Scale) (Skaalvik, Skaalvik, 2007), kurį sudaro 24 teiginiai, suskirstyti į 6 skales, atspindinčias savaveiksmingumo raiškos sritis: mokinių instruktavimą (nurodymus), mokymo pritaikymą mokinių poreikiams, mokinių motyvavimą, tvarkos palaikymą, bendradarbiavimą su kolegomis bei tėvais ir gebėjimą susidoroti su iššūkiais bei pokyčiais. Visi teiginiai buvo vertinti keturių balų skale nuo 1 – „visiškai nesu įsitikinęs (-usi)“ iki 4 – „esu visiškai įsitikinęs (-usi)“.

Siekiant patikrinti klausimyno struktūrą, atlikta faktorinė analizė, naudojant Varimax sukinį. Rezultatai parodė duomenų tinkamumą faktorinei analizei: KMO = 0,816, o Bartleto sferiškumo testo $p < 0,001$. Atsisakius teiginių, kurių svoris faktoriuje mažesnis nei 0,40, ir tų, kurie turėjo panašų svorį dviejuose faktoriuose, išskirti penki faktoriai, paaiškinantys 65,90 proc. duomenų sklaidos:

- 1) *instruktavimas (nurodymai)* – trys teiginiai, pavyzdžiui: „Ar esate įsitikinęs (-usi), kad galite paaiškinti temą taip, kad dauguma mokinių suprastų esminius dalykus?“ . Skalės Cronbacho α lygi 0,56, t. y. nesiekia rekomenduojamo 0,60 dydžio (Pakalniškienė, 2012), todėl tolesnėje analizėje nebuvo naudojama;
- 2) *mokinių motyvavimas* – du teiginiai, pavyzdžiui: „Ar esate įsitikinęs (-usi), kad galite motyvuoti mokinius, kurie menkai domisi darbu klasėje?“ (Cronbacho $\alpha = 0,66$);
- 3) *tvarkos palaikymas (drausminimas)* – trys teiginiai, pavyzdžiui: „Ar esate įsitikinęs (-usi), kad galite kontroliuoti net

agresyviausius mokinius?“ (Cronbacho $\alpha = 0,76$);

- 4) *bendradarbiavimas su kolegomis ir tėvais* – trys teiginiai, pavyzdžiui: „Ar esate įsitikinęs (-usi), kad galite surasti tinkamų sprendimų, sprendamas (-a) konfliktus su kitais mokytojais?“ (Cronbacho $\alpha = 0,66$).
- 5) *gebėjimas susidoroti su iššūkiais bei pokyčiais* – keturi teiginiai, pavyzdžiui: „Ar esate įsitikinęs (-usi), kad galite mokyti, neatsižvelgdami į tai, kaip mokykla siūlo organizuoti mokymo procesą, pavyzdžiui, klasės sudėtis, dydis ir pan.“ (Cronbacho $\alpha = 0,73$).

Suvoktas kolektyvinis mokytojų veiksmingumas vertintas Suvokiamo kolektyvinio mokytojų veiksmingumo skale (angl. Perceived Collective Teacher Efficacy Scale) (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Skalę sudaro septyni teiginiai, vertinantys, ką „mes“ ar „mokytojai šioje mokykloje“ sugeba padaryti, pavyzdžiui, „Mes galime net pačius „sunkiausias“ mokinius įtraukti į darbą klasėje“ arba „Mokytojai šioje mokykloje efektyviai užkerta kelią patyčioms“. Teiginiai vertinti 5 balų rangine skale, kur 1 – „visiškai nesutinku“, 5 – „visiškai sutinku“. Skalės struktūra tikrinta faktorine analize, naudojant Varimax sukinį. Rezultatai parodė duomenų tinkamumą faktorių analizei: KMO = 0,816, o Bartleto sferiškumo testo $p < 0,001$. Išskirtas vienas faktorius, kaip ir nurodo skalės autoriai, kuris paaiškina 54,98 proc. bendros duomenų dispersijos. Suvokiamo kolektyvinio mokytojų veiksmingumo skalės Cronbacho alfa 0,83.

Įtampos veiksniams vertinti naudojami šeši teiginiai. Keturi teiginiai pateikti

E. M. Skaalvik ir S. Skaalvik (2007) ir vertina: 1) kiek yra mokinių, turinčių elgesio sunkumų, 2) kiek santykiai su mokinių tėvais yra konfliktiški, 3) kiek dažnai mokykloje tarp mokytojų kyla konfliktų, 4) kiek dažnai mokytojas turi mokyti tokiomis būdais, kurie, jos / jo manymu, nėra geriausi arba kurių nesirinktų. Teiginiai vertinti 5 balų skale: nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“. Dar du teiginiai, vertinantys įtampos veiksnius, buvo suformuluoti kalbant su pačiais mokytojais, t. y. ar klasėje yra mokinių su specialiaisiais poreikiais (taip / ne) ir kiek jų (nurodyti skaičių, jei yra) bei kokie yra darbiniai santykiai su tiesioginiu vadovu. Pastarasis teiginys vertintas 5 penkių balų skale, kur 1 – „prasti“, 5 – „puikūs“.

Tyrimo priemonės verstos dvigubo vertimo metodu, leidimai juos taikyti tyrimo tikslu gauti iš autorių.

Tyrimo eiga

Tyrimas buvo atliekamas mokyklose, gavus mokyklos administracijos sutikimą. Mokytojams per ilgąją pertrauką buvo išdalyti klausimynai ir pristatytas tyrimo tikslas, užtikrintas konfidencialumas. Vidutinė klausimyno pildymo trukmė – 30 minučių. Užpildyti klausimynai grąžinti tiesiai tyrėjams.

Duomenų analizės metodai

Duomenims apdoroti taikytas statistinės analizės programinės įrangos paketas SPSS 20. Šapiro ir Vilko (Shapiro-Wilk) testu buvo patikrinta kiekybinių kintamųjų skirstinių atitiktis normaliajam skirstiniui. Kadangi dalies kintamųjų skirstiniai skyrėsi

nuo normaliojo skirstinio, pasirinkti neparametriniai kriterijai. Apdorojant duomenis, buvo taikoma aprašomoji statistika (vidurkiai, standartiniai nuokrypiai). Kelioms imtims palyginti naudotas Kruskalo ir Voleso (Kruskal-Wallis) testas. Kintamųjų tarpusavio sąsajoms taikyta Spearmano koreliacinė analizė ir daugialypė regresinė analizė. Tyrimo instrumentų vidinis suderintumas vertintas Cronbacho alfa koeficientais.

Rezultatai

Atliktas tyrimas, kurio tikslas – nustatyti mokytojų savaveiksmingumo ir suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo bei įtampos veiksnių ir perdegimo darbe sąsajas. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika ir koreliacijos pateiktos 1 lentelėje.

Iš duomenų, pateiktų 1 lentelėje, matyti, kad tirtų mokytojų darbinis ir asmeninis perdegimas yra vidutinis. Analizuojant atskirų teiginių įverčius, nustatyta, kad daugiau nei trečdalis (37,7 proc.) mokytojų kartais pasvarsto, kiek dar pajėgs dirbti su mokiniais, o 10,8 proc. tai daro dažnai. Šiek tiek išsekę darbe jaučiasi beveik pusė (49,2 proc.) apklaustų pedagogų, o stipriai išsekę – 15,4 proc. Trečdalis respondentų nurodė, kad darbas su mokiniais atima daug energijos. Be to, apie 90 proc. apklaustųjų dažnai arba kartais jaučiasi pavargę, o daugiau nei trečdalis (36,9 proc.) apklaustų mokytojų dažnai jaučia emocinį nuovargį.

Siekiant nustatyti perdegimo sąsajas su įtampos veiksniais, savaveiksmingumu ir suvokiamu kolektyviniu veiksmingumu, buvo sudaryti daugialypės regresinės analizės modeliai darbiniam ir asmeniniam perdegimui. Į modelius buvo planuojama įtraukti demografinius kintamuosius, atsi-

1 lentelė. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika ir sąsajos

Kintamieji	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Darbinis perdegimas	2,41	0,69	–											
2. Asmeninis perdegimas	2,67	0,66	0,597**	–										
3. Elgesio sunkumų turintys mokiniai	4,08	0,87	0,048	0,073	–									
4. Konfliktai su tėvais	1,87	0,92	0,308**	0,215*	0,046	–								
5. Konfliktai su mokytojais	2,34	0,96	0,269**	0,209*	-0,073	0,288**	–							
6. Mokymo būdų, kurie nėra geriausi, taikymas	2,37	0,91	0,226**	0,166	-0,084	0,224*	0,352**	–						
7. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, skaitčius	3,55	3,24	-0,136	0,017	0,287**	-0,017	-0,153	-0,078	–					
8. Santykių su vadovu kokybė	3,83	0,88	-0,199*	-0,205*	-0,003	-0,058	-0,132	-0,034	0,050	–				
9. Mokinių motyvavimas (SAV)	2,75	0,56	-0,197*	-0,123	-0,018	-0,243**	-0,046	-0,022	-0,105	0,238**	–			
10. Tvarkos palaikymas (drausminimas) (SAV)	2,56	0,61	-0,323**	-0,121	-0,027	-0,122	-0,013	0,023	-0,038	0,346**	0,506**	–		
12. Gebėjimas susidoroti su kolegomis ir tėvais (SAV)	3,04	0,51	-0,224*	-0,154	0,038	-0,171	-0,204*	-0,126	-0,057	0,140	0,470**	0,433**	–	
13. Gebėjimas susidoroti su iššūkiais bei pokyčiais (SAV)	2,79	0,48	-0,113	-0,051	0,129	-0,133	-0,033	-0,128	-0,006	0,192*	0,487**	0,511**	0,496**	–
14. Suvokiama kolektyvinis veiksmingumas	3,56	0,59	-0,263**	-0,147	0,066	-0,139	-0,386**	-0,258**	-0,016	0,294**	0,443**	0,355**	0,548**	0,454**

2 lentelė. Darbinio ir asmeninio perdegimo prognostiniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji		Darbinis perdegimas			Asmeninis perdegimas		
		1 etapas	2 etapas	3 etapas	1 etapas	2 etapas	3 etapas
Įtampos veiksniai	Elgesio problemų turintys mokiniai	0,138	0,103	0,107	0,112	0,095	0,097
	Konfliktai su tėvais	0,235**	0,223**	0,231**	0,145	0,140	0,145
	Konfliktai su mokytojais	0,124	0,087	0,060	0,099	0,074	0,058
	Mokymo būdų, kurie nėra geriausi, taikymas	0,131	0,171*	0,156	0,130	0,139	0,130
	Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, skaičius	-0,148	-0,133	-0,139	0,052	0,053	0,050
	Santykių su vadovu kokybė	-0,133	-0,066	-0,052	-0,194*	-0,199*	-0,191*
Savaveiksmingumas	Mokinių motyvavimas	-	-0,008	0,014	-	-0,036	-0,023
	Tvarkos palaikymas (drausminimas)	-	-0,311*	-0,314**	-	-0,025	-0,027
	Bendradarbiavimas su kolegomis ir tėvais	-	-0,139	-0,104	-	-0,113	-0,092
	Gebėjimas susidoroti su iššūkiais ir pokyčiais	-	0,214*	0,232*	-	0,146	0,157
Suvokiamas kolektyvinis veiksmingumas		-	-	-0,110	-	-	0,066
F		5,579**	5,300**	4,918**	3,189**	2,124*	1,948*
R ²		0,214	0,308	0,314	0,135	0,151	0,154
Δ R ²			0,094**	0,006		0,017	0,002

Lentelėje pateikiamos standartizuotos β reikšmės. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

žvelgiant į galimas jų ir perdegimo sąsajas (Soares et al, 2007). Iš 1 lentelėje pateiktų kintamųjų sąsajų matyti, kad nei darbinis, nei asmeninis perdegimas nėra susiję su amžiumi, darbo ir mokytojo darbo stažu. Be to, Kruskalo ir Voleso (Kruskal-Wallis) testu palyginus asmeninio ir darbinio perdegimo įverčius skirtingo išsilavinimo ir skirtingos kvalifikacinės kategorijos grupėse, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta. Palyginti asmeninio ir darbinio perdegimo įverčių moterų ir vyrų grupėse nebuvo galima dėl labai mažo vyrų skaičiaus,

t. y. 3,8 proc. tirtos imties. Atsižvelgiant į išdėstytas priežastis, demografiniai kintamieji nebuvo įtraukti į daugialypės regresijos modelius. Pirmu etapu kaip nepriklausomi kintamieji buvo įtraukti įtampos veiksniai, antruoju – savaveiksmingumas, trečiuoju – suvokiamas kolektyvinis veiksmingumas. Rezultatai pateikti 2 lentelėje.

Nustatyta, kad nepriklausomi kintamieji (įtampos veiksniai, savaveiksmingumas ir suvokiamas kolektyvinis veiksmingumas) paaiškina 31 proc. darbinio perdegimo sklaidos. Kaip matyti iš rezul-

tatų, darbinį mokytojų perdegimą statistiškai reikšmingai prognozuoja konfliktiški santykiai su kai kuriais tėvais ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$). Nepaisant to, kad darbinis perdegimas yra susijęs su konfliktų su kitais mokytojais buvimu bei mokymo būdų, kurie nėra geriausi, taikymu (1 lentelė), šie kintamieji perdegimo neprognozavo.

Vertinant darbinio perdegimo ir savaiveiksmingumo dimensijų sąsajas nustatyta, kad darbinį perdegimą statistiškai reikšmingai prognozuoja tik mokytojų negebėjimas palaikyti tvarką klasėje, drausminti mokinius ($\beta = -0,31$, $p < 0,01$) bei gebėjimas susidoroti su iššūkiais bei pokyčiais ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$), o mokinių, turinčių elgesio problemų ir specialiųjų poreikių, skaičius klasėse, konfliktiški santykiai su kolegomis ir mokymo būdai, kurių pats mokytojas nesirinko, statistiškai reikšmingai asmeninio ir darbinio perdegimo neprognozuoja. Galiausiai, darbinio perdegimo neprognozuoja suvokiamas kolektyvinis mokytojų veiksmingumas.

Vertinant asmeninio perdegimo prognostinius veiksnus, nustatyta, kad daugialypės regresijos modelio determinacijos koeficientas $R^2 = 0,15$, t. y. nepriklausomi kintamieji paaiškina 15 proc. asmeninio perdegimo duomenų sklaidos, ir yra tinkamas interpretacijai (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

Rezultatai atskleidžia, kad asmeninis perdegimas priklauso nuo santykių su vadovu kokybės ($\beta = -0,191^*$, $p < 0,01$) ir nepriklauso nuo konfliktų su tėvais ir mokytojais, nors sąsajos su jais buvo nustatytos (1 lentelė). Be to, asmeninis perdegimas nebuvo susijęs nė su viena iš savaiveiksmingumo dimensijų ir suvokiamu kolektyviniu veiksmingumu.

Rezultatų aptarimas

Mokytojų perdegimo aktualumą rodo gausūs empiriniai tyrimai tiek Europoje, pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje, Švedijoje, Suomijoje (Dick, Wagner, 2001; Rasku, Kinnunen, 2003; Jacobssons, et al., 2001; Koruklu et al., 2012), tiek Lietuvoje (Žakaitis ir Puškorienė, 2007; Sudvajienė, 2012; Merkys ir Bubelienė, 2013; Raižienė ir Bakšytė, 2010). Nors atliekant šį tyrimą apklausti mokytojai pasižymėjo vidutiniu perdegimo lygiu, daugiau nei trečdalis mokytojų teigė, kad darbas su mokiniais atima daug energijos, ir nurodė kartais pasvarstą, kiek dar pajėgs su jais dirbti. Be to, net 90 proc. apklaustų mokytojų dažnai arba kartais nurodė jaučiasi pavargę.

Tyrimo nenustatyta perdegimo ir demografinių veiksnių sąsajų. Tirtų mokytojų darbinio ir asmeninio perdegimo lygis nebuvo susijęs su amžiumi, išsilavinimu, darbo stažu, kvalifikacine kategorija. Esami tyrimai nepateikia vienintelio atsakymo apie perdegimo demografinius veiksnus. Pavyzdžiui, C. Maslach su kolegomis (2001) nustatė, kad amžius yra vienas iš pagrindinių veiksnių, lemiančių perdegimą, tačiau kiti tyrėjai (pvz., Raižienė, Bakšytė, 2010) tokio ryšio nerado. Panašiai ir darbo stažą vieni tyrimai rodo esant susijusį su perdegimu (Žakaitis, Puškorienė, 2007; Leithwood et al., 2001), o kiti sąsajų nenustatė (pvz., Hen, Goroshit, 2013). Tyrimas patvirtina esamus tyrimus, kuriuose perdegimas nėra susijęs su išsilavinimu (Koruklu et al., 2012; Maslach, Leiter, 2008) ir kvalifikacine kategorija (Stoškus, 2011).

Tai, kad nėra darbinio ir asmeninio perdegimo bei demografinių ypatumų sąsajų, skatina ieškoti su darbo sąlygomis susijusių

perdegimo veiksmų. Tyrimu taip pat buvo atskleista įtampos veiksmų bei darbinio ir asmeninio perdegimo sąsajų. Mokytojai, bendraujantys su linkusiais konfliktuoti tėvais, pasižymėjo didesniu darbinio perdegimu, o nesutariantys su savo vadovais – didesniu asmeniniu perdegimu. Konfliktai su tėvais, pasižymintys priekaištais, nepagarbiu elgesiu, kelia įtampą, nusivylimą ir išsekina (Brown, 2012). Kai kurių autorių (pvz., Skaalvik, Skaalvik, 2007) teigimu, tėvų ir mokytojų bendravimas ir bendradarbiavimas, tėvų didesnis įsitraukimas į mokyklos gyvenimą (pvz., dalyvavimas renginiuose, mokinių supažindinimas su savo profesijomis ir pan.) galėtų būti mokytojų darbinį perdegimą mažinantis veiksnys.

Kaip parodė N. Koruklu su kolegomis (2012) atliktas tyrimas, pedagogai, kurie nesutaria su vadovu ir jaučiasi jo neįvertinti, patiria išsekimą, mažinantį jų asmeninius pasiekimus. Panašiai M. Borritz ir kolegų (2006) atliktame tyrime nurodoma, kad vadovavimo kokybė susijusi su perdegimo lygiu. Įdomu, kad šiame tyrime darbo santykiai su mokyklos vadovu prognozuoja asmeninį, bet ne darbinį perdegimą, t. y. ne dėl darbo su mokiniais jaučiamą išsekimą, bet bendrą emocinį nuovargį. Tai rodo, kad dėl prastų santykių su vadovu patiriama įtampa pablogina ne su darbu siejamą, bet bendrą savijautą.

Nors dauguma mokslinių tyrimų rodo, kad darbas klasėje, kurioje esama mokinių, turinčių elgesio problemų (Burke et al., 1996; Bulotaitė, Lepeškienė, 2006), konfliktiški kolegų santykiai mokykloje (Friedman, 2003; Raižienė, Bakšytė, 2010; Koruklu et al., 2012) prognozuoja mokytojų perdegimą, remiantis šio tyrimo rezultatais, minėti įtampos veiksniai nebuvo susiję su pedagogų patiriamu asmeniniu ir darbinio

perdegimu. Dėl to svarbu atkreipti dėmesį ne tik į tiesioginius darbo sąlygų veiksmus, t. y. mokinių, turinčių elgesio sunkumų ir specialiųjų poreikių, buvimu klasėje, bet ir į platesnės socialinės mokytojų darbo aplinkos veiksmus, t. y. santykių su tėvais ir mokyklos vadovu kokybę.

Tyrimu atskleistos perdegimo ir savaveiksmingumo sąsajos. Nustatyta, kad darbinį perdegimą prognozuoja dvi savaveiksmingumo dimensijos, t. y. tvarkos ir drausmės klasėje palaikymo bei susidorojimo su iššūkiais ir pokyčiais. Tai gi mokytojai, kurie tiki savo gebėjimais sudrausminti kiekvieną klasę ar mokinių grupę, kurie mano, kad gali kontroliuoti net agresyviausius mokinius bei priversti laikytis klasės taisyklių elgesio problemų turinčius ugdytinius, patiria mažesnę darbinį perdegimą. O mokinių motyvavimo ir bendradarbiavimo su kolegomis bei tėvais dimensijos su darbinio perdegimu nebuvo susijusios. Tai atitinka kitų tyrimų rezultatus, rodančius, kad mokytojų savaveiksmingumas, pavyzdžiui, gebėjimas palaikyti tvarką klasėje (Friedman, Kass, 2002), mažina perdegimą.

Šiuo tyrimu nustatyta, kad pedagogų įsitikinimas gebėjimu susidoroti su ugdymo proceso iššūkiais bei pokyčiais, yra teigiamai susijęs su darbinio perdegimu, t. y. kuo mokytojai labiau įsitikinę savaisiais gebėjimais sėkmingai naudoti kiekvieną mokomąjį metodą, kurį mokykla nusprendžia naudoti, mokyti, neatsižvelgiant į tai, kaip mokykla siūlo organizuoti mokymo procesą (pvz., klasės sudėtis, dydis ir pan.), bei mokyti, net jei mokymo programa yra keičiama, tuo didesnę perdegimą patiria. Toks ryšys netikėtas, tačiau atitinka kitų autorių gautus duomenis. Pavyzdžiui, D. W. Chan (2007) tyrimu nustatė, kad gebėjimas su-

sidoroti su naujovėmis, taikyti naujus mokymo metodus ir atlikti įvairias mokyklos siūlomas užduotis teigiamai susijęs su viena iš perdegimo dimensijų – asmeninių laimėjimų mažėjimu. N. Koruklu ir kt. (2012) teigimu, mokytojų tikėjimas, kad jie gali dirbti pagal naujas mokymo programas, didina jų nerimą ir todėl yra perdegimo rizikos veiksnys. Tikėtina, kad naujovės ir pokyčiai mokytojų darbe kelia nerimą, o siekimas juos įgyvendinti prognozuoja pedagogų darbinį perdegimą. Kitų tyrėjų nuomone, mokytojai, kurie yra atviresni naujiems mokymiesiems metodams, pasižymi dideliu savaveiksmingumu ir mažu perdegimo lygiu (Hen, Goroshit, 2013). Pavyzdžiui, W. J. G. Evers su kolegomis (2002) atliktame tyrime gebėjimas įgyvendinti ugdymo naujoves mažina dvi perdegimo dimensijas – emocijų išsekimą ir depersonalizaciją, tačiau didina trečiąją – asmeninių laimėjimų mažėjimą. Taigi gebėjimo susidoroti su iššūkiais ir pokyčiais bei perdegimo sąsajos nėra vienaareikšmės. Galbūt tai susiję su naujovių, iššūkių ir pokyčių ugdymo procese kiekiu. Kai šalyje nuolat vykdomos švietimo sistemos reformos, atliekant esminius ugdymo turinio pokyčius, mokyklų tinklo pertvarką, įgyvendinant mokyklų tobulinimo programas, vidaus ir išorės auditus, mokytojų atestavimo ir kvalifikacinių kategorijų teikimo sistemas ir kt. (Bubelienė, Merkys, 2010), ne visi mokytojai, nors ir tikėdami savo gebėjimais susidoroti su iššūkiais ir pokyčiais, suspėja tinkamai ir laiku prisitaikyti. Todėl tikėtina, kad mokytojai, dirbdami nuolatinėse naujovių, švietimo reformų ir ugdymo pokyčių fone, patiria daugiau nuovargio, įtampos. Kaip rodo keletas šalių tyrimai (Schwarzer et al., 2000; Friedman, Kass, 2002; Betoret, 2009), kai švietimo sistemos naujovės įgyvendinamos atsižvel-

giant į mokytojų galimybes, jų darbo specifiką, mokytojų tikėjimas savo galimybėmis jas įgyvendinti yra apsauginis veiksnys nuo perdegimo.

Vertinant savaveiksmingumo vaidmenį mažinant perdegimą, svarbu atsižvelgti į tai, kad savaveiksmingumas nesumažina su tėvais patiriamų konfliktų sąsajų su perdegimu, o tai reiškia, kad, siekiant mažinti perdegimą, svarbus ne tik individualus veiksmingumas, bet ir neigiamų darbo veiksmių mažinimas. Šią mintį pagrindžia ir atliktu tyrimu rasti asmeninio perdegimo prognoziniai veiksniai. Nustatyta, kad asmeninis perdegimas nėra susijęs su savaveiksmingumo dimensijomis, t. y. mokytojai asmeninį perdegimą patiria nepriklausomai nuo tikėjimo savo sugebėjimais palaikyti tvarką klasėje, motyvuoti skirtingų gebėjimų mokinius, sėkmingai bendradarbiauti su kolegomis, mokinių tėvais bei susidoroti su ugdymo proceso pokyčiais, tačiau, kaip buvo minėta anksčiau, priklauso nuo santykių su vadovu. Taigi tiek darbinio, tiek asmeninio perdegimo atveju svarbu kreipti dėmesį į neigiamus mokytojų darbo sąlygų veiksmus.

Suvoktas kolektyvinis mokytojų veiksmingumas Lietuvoje dar netirtas, todėl buvo siekta nustatyti jo ir perdegimo sąsajas. Remiantis užsienio tyrėjų darbais, mokytojai, vertinantys kitus pedagogus kaip gebančius sėkmingai įgyventi mokymo tikslus, patiria mažesnę perdegimą (Goddard et al., 2004; Skaalvik, Skaalvik, 2007), tačiau šiuo tyrimu nebuvo nustatyta reikšmingų suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo ir darbinio bei asmeninio perdegimo sąsajų. Taigi mokytojai pasižymės vienodu perdegimo lygiu, nesvarbu, kaip vertins kitų mokytojų gebėjimą pasiekti mokymo tikslus.

Tyrimo ribotumai ir tolesnių tyrimų kryptys

Derėtų aptarti keletą tyrimo ribotumų, nusakant tolesnių tyrimų kryptis. Pirma, dėl tyrimo dalyvių imties ypatumų nebuvo galima atlikti tyrimo kintamųjų palyginimo lyties aspektu. Pasak G. Merkio ir D. Bubenienės (2013), mokytojų bendruomenėje Lietuvoje ganėtinai asimetriškai dominuoja moterys, tačiau perdegimo ir įtampos veiksnių įverčių palyginimas skirtingų lyčių mokytojų grupėse leistų tiksliau nusakyti santykinę demografinių ypatumų ir įtampos veiksnių svarbą.

Antra, šiame tyrime savaveiksmingumas nagrinėtas kaip perdegimą mažinantis veiksnys. Tačiau taip pat tikėtina, kad įtampą keliančioms darbo sąlygoms ir perdegimui užtrukus, savaveiksmingumas taip pat mažėja. Tą rodo ne vienas tyrimas (pvz., Xanthopoulou et al., 2007), atskleidžiantis neigiamų darbo sąlygų įtaką įvairių profesinių grupių darbuotojų savaveiksmingumui. Be to, šiuo tyrimu nustatytos mokytojų savaveiksmingumo ir kolektyvinio veiksmingumo sąsajos, tačiau dėl skerspjūvio tyrimo metodo negalima tiksliau nusakyti jų galimos sąveikos ir priežastinių ryšių. Taigi longitudinalinis savaveiksmingumo ir suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo bei perdegimo tyrimas leistų atskleisti priežastinius ryšius ir individualaus bei kolektyvinio veiksmingumo sąveiką.

Trečia, tolesniuose tyrimuose vertėtų nuodugniau panagrinėti mokytojų įtampos veiksnių vaidmenį perdegimui, atsižvelgiant į tai, kad šiuo tyrimu nustatytos jų sąsajos su perdegimu buvo reikšmingos nepriklausomai nuo savaveiksmingumo lygmens, o tai rodytų didesnę darbo, o ne individualių ypatumų svarbą perdegimui.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad atliktas tyrimas yra vienas iš nedaugelio, nagrinėjusių mokytojų individualaus savaveiksmingumo, ir pirmasis, nagrinėjęs suvokiamo kolektyvinio veiksmingumo ir mokytojų patiriamo perdegimo sąsajas.

Išvados

1. Mokytojų perdegimas nėra susijęs su demografiniais ypatumais, t. y. skirtingo amžiaus, išsilavinimo, kvalifikacinės kategorijos ar turintys skirtingą darbo stažą mokytojai pasižymi vienodu darbinio ir asmeninio perdegimo lygiu.
2. Mokytojų patiriamas perdegimas yra susijęs su įtampos veiksniais: mokytojai, bendraujantys su linkusiais konfliktuoti tėvais, patiria didesnę darbinį perdegimą, o nesutariantys su savo vadovais – didesnę asmeninį perdegimą.
3. Mokytojų savaveiksmingumas yra susijęs su perdegimu. Kuo labiau mokytojai tiki savaisiais gebėjimais sėkmingai įgyvendinti ugdymo ir mokymo organizavimo naujoves, tuo didesnę perdegimą patiria, o jį mažina tikėjimas savaisiais gebėjimais palaikyti tvarką ir drausmę klasėje.
4. Asmeninis ir darbinis mokytojų patiriamas perdegimas nėra susijęs su jų tikėjimu savo gebėjimais motyvuoti mokinius bei bendradarbiauti su kolegomis ir mokinių tėvais.
5. Suvoktas kolektyvinis mokytojų veiksmingumas neprognozuoja perdegimo, t. y. mokytojų patiriamas asmeninis ir darbinis perdegimas nepriklauso nuo suvokiamų visų mokytojų gebėjimų įgyvendinti mokymo tikslus.

LITERATŪRA

- Antoniou, A. S.; Polychroni, F.; Vlachakis, A. N. (2006). Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout Between Primary and High School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21(7), p. 682–690. doi: 10.1108/02683940610690213.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, Vol. 29 (1), p. 45–68. doi: 10.1080/01443410802459234.
- Borritz, M.; Rugulies, R.; Christensen, K. B.; Villadsen, E.; Kristensen, T. S. (2006). Burnout as a Predictor of Self-Reported Sickness Absence Among Human Service Workers: Prospective Findings from Three Year Follow up of the PUMA Study. *Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 63, p. 98–106. doi: 10.1136/oem.2004.019364.
- Borritz, M.; Christensen, K. B.; Altmann, U. B.; Rugulies, R.; Lund, T.; Andersen, I.; Kristensen, T. S. (2010). Impact of Burnout and Psychosocial Work Characteristics on Future Long-Term Sickness Absence. Prospective Results of the Danish PUMA Study Among Human Service Workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 52 (10), p. 964–970. doi: 10.1097/JOM.0b013e3181f12f95.
- Brown, C. G. (2012). A Systematic Review of the Relationship Between Self-Efficacy and Burnout in Teachers. *Educational and Child Psychology*, Vol. 29 (4), p. 47–63.
- Bubelienė, D.; Merkys, G. (2010). Bandydas žvelgti į pedagogų profesinį stresą kompleksiškai: empirinio tyrimo duomenys. *Mokytojų ugdymas*, t. 14 (1), p. 88–102.
- Bulotaitė, L.; Lepskienė, V. (2006). Mokytojų stresas ir jo įveikos strategijos. *Pedagogika*, t. 84, p. 48–52.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, Vol. 48, p. 187–202.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R.; Schwarzer, R. (1996). Predicting Teacher Burnout over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and its Consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, Vol. 9 (3), p. 261–275.
- Campbell, C.; Rothmann, S. (2005). A Psychometric Assessment of the Maslach Burnout Inventory (General Survey) in a Customer-Service Environment. *Management Dynamics*, Vol. 14 (2), p. 16–28.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, Self-efficacy, and Successful Intelligence among Chinese Prospective and In-service School teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, Vol. 27 (1), p. 33–49.
- Čekanaivičius, V.; Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymai. 2 dalis*. Vilnius: TEV.
- van Dick R.; Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, p. 243–259. doi: 10.1348/000709901158505.
- Evers, W. J. G.; Brouwers, A.; Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers' Beliefs when Implementing an Innovative Educational System in The Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72 (2), p. 227–243.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-relations Efficacy. *Social Psychology of Education*, Vol. 6 (3), p. 191–215. doi: 10.1023/A:1024723124467.
- Friedman, I. A.; Kass, E. (2002). Teacher Self-efficacy: A Classroom-organisation Conceptualisation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18 (6), p. 675–686. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00027-6.
- Goddard, R. D.; Goddard, Y. L. (2001). A Multi-level Analysis of the Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teacher and Teacher Education*, Vol. 17(7), p. 807–818. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00032-4.
- Goddard, R. D.; Hoy, W. K.; Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, Vol. 33, p. 3–13. doi: 10.3102/0013189X033003003.
- Hen, M.; Goroshit, M. (2013). Individual, Organizational and Emotional Determinants of Teacher Self-efficacy. *Journal of Studies in Education*, Vol. 3 (3), p. 21–34. doi:10.5296/jse.v3i3.3758.
- Jacobssons, C.; Pousette, A.; Thylefors, I. (2001). Managing Stress and Feelings of Mastery Among Swedish Comprehensive School Teachers.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45(1), p. 38–53. doi: 10.1080/00313830020023384.
- Jennett, H. K.; Harris, S. L.; Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33, p. 583–593. doi:10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57.
- Klassen, R. M.; Chui, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102 (3), p. 741–756. doi: 10.1037/a0019237.
- Klassen, R. M.; Tze, V. M. C.; Betts, S. M.; Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, Vol. 23 (1), p. 21–43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8.
- Koruklu, N.; Özenoglu-Kjremjt, H.; Feyzioglu, B.; Ladag, E. (2012). Teachers Burnout Levels in Terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 12 (3), p. 1823–1830.
- Kristensen, T. S.; Borritz, M.; Villadsen, E.; Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, Vol. 19, No. 3, p. 192–207. doi:10.1080/02678370500297720.
- Leithwood, K.; Jantzi, D.; Steinbach, R. (2001). Maintaining Emotional Balance. *Educational Horizons*, Vol. 15, No. 2, p. 73–82.
- Lund, T.; Labriola, M.; Christensen, K. B.; Bultmann, U.; Villadsen, E.; Burr, H. (2005). Psychosocial Work Environment Exposures as Risk Factors for Long-term Sickness Absence among Danish Employees: results from DWECs/DREAM. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 47 (11), p. 1141–1147. doi: 10.1097/01.jom.0000174301.80318.f2.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, p. 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Maslach, C.; Leiter, M. P. (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93 (3), p. 498–512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498.
- Merkys, G.; Bubelienė, D. (2013). Profesinio perdegimo įveika ir hobis: mokytojų apklausos duomenys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 31, p. 110–125. doi: 10.15388/ActPaed.2013.31.2511.
- Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Parker, K.; Hannah, E.; Topping, K. J. (2006). Collective Teacher Efficacy, Pupil Attainment and Socio-Economic Status in Primary School. *Improving Schools*, Vol. 9, p. 111–129. doi: 10.1177/1365480206064965.
- Raižienė, S.; Bakšytė, A. (2010). Socialinės paslaugas teikiančių darbuotojų perdegimo sindromas, socialinės paramos bei saviveiksmingumo sąsajos. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, Nr. 9 (2), p. 119–126.
- Rasku, A.; Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, Vol. 18 (4), p. 441–456. doi: 10.1080/0887044031000147184.
- Rugulies, R.; Christensen, K. B.; Borritz, M.; Villadsen, E.; Bültmann, U.; Kristensen, T. S. (2007). The Contribution of the Psychosocial Work Environment to Sickness Absence in Human Service Workers: Results of a 3-Year Follow-Up Study. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, Vol. 21 (4), p. 293–311. doi:10.1080/02678370701747549.
- Schaufeli, W. B.; Greenglass, E. R. (2001). Introduction to Special Issue on Burnout and Health. *Psychology and Health*, Vol. 16, p. 501–510. doi: 10.1080/08870440108405523
- Schwarzer, R.; Schmitz, G. S.; Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 13 (3), p. 309–326.
- Schwarzer, R.; Mueller, J.; Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, Vol. 12 (2), p. 145–161. doi: 10.1080/10615809908248327.
- Shirom, A.; Melamed, S.; Toker, S.; Berliner, S.; Shapira, I. (2005). Burnout and Health Review: Current Knowledge and Future Research Directions. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 20, p. 269–307. doi: 10.1002/0470029307.ch7.

Skaalvik, E. M.; Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher burnout. *Journal of Educational Psychology Copyright*, Vol. 99 (3), p. 611–625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611

Soares, J. J. F.; Grossi, G.; Sundin, O. (2007). Burnout among Women: Associations with Demographic/Socio-Economic, Work, Life-Style and Health Factors. *Archives of Women's Mental Health*, Vol. 10, p. 61–71. doi: 10.1007/s00737-007-0170-3.

Stoškus, A. (2011). Kūno kultūros mokytojų profesinio perdegimo ypatumai. *Tiltai*, t. 3, p. 191–200.

Tschannen-Moran, M.; McMaster, P. (2009).

Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, Vol. 110(2), p. 228–245. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/605771>.

Žakaitis, P.; Puškorienė, J. (2007). Pedagogų pasitikėjimo savimi ir perdegimo sindromo raiškos sąsajų ypatumai. *Ugdymo psichologija*, Nr. 18, p. 46–54.

Xanthopoulou, D.; Bakker, A. B.; Demerouti, E.; Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, Vol. 14 (2), p. 121–141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121.

THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER SELF-EFFICACY, PERCEIVED COLLECTIVE EFFICACY AND BURNOUT

Daiva Čėponienė, Jurgita Lazauskaitė-Zabielskė

S u m m a r y

Burnout is defined as a state of physical, emotional and mental exhaustion, resulting from long-term involvement in work situations that are emotionally demanding (Schaufeli, Greenglass 2001). Researchers admit that certain professional groups, including teachers (e. g., Antoniou et al. 2006), are at a greater risk of suffering burnout. Given the detrimental effects of burnout for an individual's health, wellbeing and performance, scientific research has been aimed to explore the factors contributing to burnout. Some studies suggest (e. g., Skaalvik, Skaalvik 2007) that high levels of self-efficacy may reduce burnout. Moreover, as teachers usually work in teams, the beliefs about the ability of the team of teachers to attain teaching goals may also contribute to diminishing burnout (Goddard et al. 2004). However, such studies are very scarce. Therefore, the study was conducted with the aim to establish the relationship between individual self-efficacy, perceived collective efficacy, strain factors and burnout among educational staff. 130 teachers from the district and city of Pasvalys were surveyed. The results of the study

showed that the level of work-related and personal burnout in teachers was not related to demographic variables such as age, education, tenure and qualification. Moreover, strain factors were found to predict burnout. More precisely, communication with conflictive parents of the students was related to work-related burnout, while the quality of the relationship with a supervisor was related to personal burnout. Furthermore, the results of the study revealed that teacher self-efficacy, in terms of the perceived ability to keep discipline in the classroom, was related to lower levels of work-related burnout. However, teacher self-efficacy, in terms of the perceived ability to cope with changes and challenges in teaching, predicted higher work-related burnout. In addition, burnout was not related to the perceived ability to motivate students and to cooperate with colleagues and parents. Finally, the perceived teacher collective efficacy did not predict personal and work-related burnout.

Keywords: burnout, self-efficacy, perceived collective efficacy, strain factors

Iteikta 2016 12 22

Priimta 2017 02 06