

“BURNOUTA IRAKASKUNTZAN: NAHASTE IKUSTEZINA?”

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Rementeria Alonso, Haizea.

ZUZENDARIA: Sarasa Maya, Marta.

GRADUA: Haur Hezkuntza.

MINORRA: Hezkuntza Berezia.

2021/2022

LABURPENA

Gizartearen presioa irakasleekiko, hezkuntza jardunarekiko itxaropen altuak, etab. irakaskuntzan estres handia eragiten duten faktoreak dira. Hauek modu errepikakorrean jasan ezker, *burnouta* pairatzeko arriskua ekar dezakete; higadura profesionala zein pertsonala sorraraziz eta irakasleen zein ikasleen bizi kalitatean modu negatiboan eraginez. Lan honen bitartez, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) 86 irakasleren *burnout* maila aztertzea bilatu da aldagai ezberdinak aintzat hartuz; hala nola, adina, irakaskuntzan daramatzaten urte kopurua, hezkuntza etapa eta rol profesionala. Horretarako, metodologia mistoa eraman da aurrera, non, datuak *Maslach Burnout Inventory* (MBI) galdetegiaren eta galdera ireki baten bidez jaso diren. Emaitzei so eginez, *burnoutaren* prebalentzia irakasleriarengan baxua izan da, hala ere, irakaskuntzan daramatzaten urte kopuruan zein hezkuntza-etapan emaitza esanguratsuak aurkitu dira. Ondorioz, ikertutako laginari dagokionez, irakasleek ez dituzte *burnout* maila altuak aurkezten baina *burnouta* pairatzeko arriskua azalarazten dute.

Hitz gakoak: *burnout*, irakasleak, metodologia mistoa, MBI.

RESUMEN

La presión social hacia el profesorado, las altas expectativas hacia la docencia, etc. son factores que generan gran estrés en la enseñanza. La exposición repetitiva a estos factores puede desencadenar el trastorno de *burnout*; provocando desgaste profesional y personal y afectando negativamente a la calidad de vida de profesores y alumnado. El objetivo fundamental de este trabajo ha sido analizar el nivel de *burnout* de 86 profesores y profesoras de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) teniendo en cuenta variables como la edad, el número de años dedicados a la docencia, la etapa educativa en la que trabajan, así como el rol profesional que desempeñan. Para ello se ha llevado a cabo una metodología mixta en la que los datos se han recogido a través del cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI) y de una pregunta abierta. Atendiendo a los resultados, la prevalencia de *burnout* en el profesorado ha sido baja, sin embargo, tanto en el número de años de docencia como en la etapa educativa se han encontrado resultados significativos. Por lo tanto, al menos en lo que se refiere a la muestra estudiada, el profesorado no presenta niveles altos de *burnout*, pero sí tienen riesgo de sufrirlo.

Palabras clave: *burnout*, profesorado, metodología mixta, MBI.

ABSTRACT

Social pressure on teachers, high expectations towards teaching, etc. are factors that generate high stress in teachers. Repetitive exposure to these factors can trigger burnout disorder, causing professional and personal burnout and negatively affecting the quality of life of teachers and students. The main objective of this study was to analyze the burnout level of 86 teachers in the Basque Autonomous Community, taking into account variables such as age, the number of years dedicated to teaching, the educational stage in which they work and the professional role they play. For this purpose, a mixed methodology was used in which the data were collected using the Maslach Burnout Inventory (MBI) questionnaire and an open-ended question. According to the results, the prevalence of burnout in the teaching staff was low; however, significant results were found for both the number of years of teaching and the educational stage. Therefore, at least with regard to the sample studied, teachers do not have high levels of burnout, but they are at risk of suffering from it.

Keywords: burnout, teachers, mixed methodology, MBI.

AURKIBIDEA	
1. SARRERA	1
2. MARKO TEORIKOA.....	3
2.1. <i>Burnout</i> terminoa	3
2.2. <i>Burnoutaren</i> faseak	5
2.3. <i>Burnoutaren</i> sintomak.....	6
2.4. <i>Burnoutaren</i> arrisku-faktoreak.....	7
2.5. <i>Burnouta</i> eskolan eta irakasleriarengan	8
2.5.1. Irakasleen adina eta <i>burnouta</i>	10
2.5.2. Lan esperientzia eta <i>burnouta</i>	11
2.5.3. Hezkuntza etapa eta <i>burnouta</i>	12
2.6. Hezkuntza Laguntzarako Berariazko Premiak (HLBP) dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleak eta <i>burnouta</i>	13
3. METODOLOGIA	15
3.1. Helburuak.....	15
3.2. Hipotesiak	16
3.4. Instrumentuak.....	16
3.6. Datu analisia.....	17
4. EMAITZAK.....	18
5. DISKUSIOA	23
6. ESKER ONAK.....	27
7. ERREFERENTZIAK	28
TAULEN AURKIBIDEA	
1 Taula. <i>Burnout maila irakasleen adinaren arabera</i>	18
2 Taula. <i>Irakasleen burnout maila irakaskuntzan daramatzaten urteen arabera</i>	19
3 Taula. <i>Irakasleen burnout maila hezkuntza etaparen arabera</i>	21
4 Taula. <i>Irakasleen burnout maila rol profesionalaren arabera</i>	22

1. SARRERA

Burnout nahastea ikerketa askoren interesgune bihurtu da. *Burnoutaz* hitz egiteko termino ezberdinak erabiltzen dira, esaterako, higadura profesionala edota erreta egotearen nahastea. Hemendik aurrera, dokumentu osoan zehar *burnout* terminoa azaleraraziko da, hau da, ingelesezko hitza, alabaina, ingelesez hedatuta dagoen kontzeptua delako eta *burnout* terminoa erabiltzen delako bai gizartean eta baita argitalpenetan ere. Nahaste honek, funtsean, osasun arloko lanbideei eta hezkuntzako profesionalei eragiten die eta besteak beste honako ezaugarri hauek ditu: neke emozionala, despersonaltasuna eta errealizazio pertsonal baxua edota lorpen pertsonalaren sentimendua murriztea (Cruz, 2011). Hezkuntza arloan, gizarteak irakasleei eskatzen dizkien eskakizun berrien ondorioz, *burnout* izeneko nahastearen ezagutza hedatzen joan da.

Gai honen garrantziari so eginez, *burnoutaren* inguruko jakin-mina psikologiako gradua burutu nuenetik neukan eta gradu amaierako lan hau, honen inguruan burutzeak nire interes eta ikusmira asetzeko aukera eskainiko didala deritzot. Horrez gain, inguratzen nauen jendeak sarritan estres hitza erabiltzen du beraien egunerokotasuna deskribatzerako orduan eta lan arloari erreferentzia egiterakoan. Baina estres deitzen diogun horren atzean zer dago? Zergatik esaten dugu estresatuta gaudela? Benetan gaude estresatuta edo hitz egiteko modu bat besterik ez da? Estres horrek lanarekin bakarrik du harremana edo beste faktore batzuk eragina dute? Zerk sortzen du aipatutako estresa?

Gaur egungo egoerari erreparatuz, dimentsio sozial handia duen arloa da eta geroz eta gehiago hitz egiten da gai honen inguruan, batez ere, Covid-19ak eragindako pandemia honen ondoren. Era berean, burutu ditudan praktikaldi guztietan lan hau burutzeko nire interesa areagotu egin da, alabaina, lehenengo pertsonan bizi izan ditut irakasle eta hezkuntza komunitateko profesional ezberdinen frustrazioak, desmotibazioak, animo ezak, etab. Beraz, lan honek *burnoutaren* eta errealitate honen garrantzia aztertzeke eta honen inguruan hausnartzeke aukera eskaintzen dit.

Esterasen (2015) hitzetan, osasunaren psikologiak gero eta interes handiagoa du laguntza-arloko profesionalekiko, oro har, eta irakasleekiko, bereziki. Hori dela eta, hainbat azterlan egin dira irakaslearen problematikari buruz: hezitzaileen estres eta ondoeza, bere osasun fisiko eta mentala, absentismoa, irakasleen laneko bajak, etab. Horregatik, nire aburuz *burnout* nahastea hezkuntza-sistemaren kezka handienetariko bat izan beharko litzateke. Izan ere, gizartearen eskakizunek eta irakaslearen lan egiteko

baldintzak higadura pertsonala eragiten ari dira, eta, kasu batzuetan, estres kronikoa eragin dezake. Hartara, neke emozionalaren eraginez, irakaskuntza bere izaeragatik lanbide estresagarri bihurtu bada, estresa mehatxu kezkarria da irakasle guztientzat. Arrisku larria da hori, ez bakarrik irakasleen ongizateagatik, baita ikasleen hezkuntzan dituzten ondorioengatik ere.

Irakaslearen lanak inplikazio emozional handia eskatzen du eta sarritan horrek eragin negatiboa dauka irakasleen ongizate orokorrean. Honen adierazle dira Haur Hezkuntzako graduari zehar egindako praktikaldietan irakasle eta profesional ezberdinek egindako zenbait baieztapen, hala nola: “*ezin dut gehiago, gaindituta sentitzen naiz*”, “*ez naiz iristen, ezin dut leku guztietara heldu*”, “*oporrak behar ditut eta oraindik bi hilabete gelditzen zaizkigu*”, “*leher eginda bukatzen dut astea eta asteburuan ez dut ezer egiteko gogorik*”. Honi loturik Cornejok eta Cornejo de Camposek (2015) irakasleen estresari eta *burnoutari* buruzko azterlan kuantitatiboek neke emozional handia erakusten dutela sektore horretan adierazten dute. Hortaz, baieztapen horietatik abiatuta irakasleriarengan *burnouta* oso presente dagoela ikus daiteke. Nahiz eta ikerketa honek Euskal Autonomia Erkidegoari erreferentziarik ez egin, arestian aipatutako irakasleen baieztapenek neke emozionalaren hastapenak adierazten dituzte eta horren inguruko zertzelada batzuk ematen dituzte.

Lan honen xedea *burnouta* zer den ezagutzea eta Euskadi mailan ikastetxe zein etapa ezberdinetako irakasleen *burnout* maila ikertzeari gerturaketa bat egitea da, Hezkuntza Laguntzarako Berariazko Premiak (HLBP) dituzten ikasleekin zuzenean lan egiten duten profesionaletan enfasia jarritz. Hain zuzen ere, graduari zehar burututako praktikaldietan bereziki profesional hauengan estres maila handiagoa sumatu dut. Ildo beretik jarraituz, gaur egungo hezkuntza errealitatera gerturatzea eta horren inguruko ikuspegi global bat izatea espero da. Era berean, ikastetxe ezberdinetako irakasleen datuak jasotzea eta interpretatzea; horretarako, metodologia kuantitatiboan trebatzea funtsezkoa izan delarik. Metodologia mistoa gauzatu da, hots, azterlan kuantitatibo eta kualitatibo bat eraman da aurrera.

Dokumentu honek honako azpiatal hauek barne hartzen ditu: lehen zatian *burnoutaren* esparru teorikoa aurkeztuko da; horrez gain, irakasleen eta *burnoutaren* arteko harremana azalarazten da. Bigarren zatia aldiz, marko enpirikora bideratuko da, hots, metodologia kuantitatibo eta kualitatibora; zeinetan ikerketaren helburuak, hipotesiak, parte-hartzaileak, prozedura, lortutako emaitzak, etab. islatzen diren. Azkenik, diskusioaren atala egongo litzateke.

2. MARKO TEORIKOA

Lehenengo atal honi ekiteko, *burnoutaren* (igelezko hitza, hainbat adieratakoa, besteak beste, higadura, akidura edo erredura) ezagutzen murgiltzea ezinbestekoa izango da. Horretarako atal honetan, autore ezberdinen ekarpenak aintzat hartuz *burnouta* zer den definituko da. Horrez gain, *burnout* nahastearen fase ezberdinak, sintomak eta kausak ere azalaraziko dira. Jarraian, *burnoutaren* neurri prebentiboak eta tratamendua islatuko dira eta azkenik, *burnouta* irakasleriarengan aztertzen da eta bereziki, hezkuntza bereziko profesionalengan.

2.1. *Burnout* terminoa

Maslach eta Jacksonek (1984) honela definitzen dute *burnouta* edo “gainkarga emozionala”: estres kronikoaren erantzun bat da, besteak beste, neke emozionalak, despertsonalizazioak eta errealizazio pertsonal baxuak osatutako nahastea. Neke emozionala baliabide emozionalak agortzen direnean ematen den higaduraren handitzea da, hau, energiaren galera, ahultasuna eta nekearen bitartez azalarazten delarik. Despertsonalizazioari dagokionez, bere bezeroekiko jarrera negatiboa adieraztean datza, bere arazoak besteengan proiektatzen ditu eta altruismoa galtzen du suminkortasuna adieraziz. Azkenik, errealizazio pertsonal baxuari erreparatuz, modu negatiboan deskribatzeko predisposizioa da, hau produktibitate maila baxuan, desmotibazioan eta norbere lorpenekin asebetetze gabezia islatuta ikus daiteke. Horrez gain, langileek lan arloko erronkei aurre egiteko ez dute gaitasunik adierazten (Maslach, 2017; Maslach eta Jackson, 1981a).

Nahastearen agerpenari dagokionez, hau pertsonen lan egiten duten banakoetan ager daiteke, hots, pertsonen arreta edo laguntza eskaintzea inplikatzeko duten lanetan. Hau da, Maslachek (2009) *burnouta* arazoei aurre egiteko laguntza eta sostengua ardatz diren lanbideetan beste pertsona batzuekin harremanetan dauden pertsonen eragiten dien eta laneko estresaren egoera luze baten ondorioz sortzen den nahastea dela azpimarratu zuen. Honekin batera, arazo fisikoak, jokabide arazoak eta pertsonen arteko harremanetan zailtasunak ere nabarmendu daitezkeelarik. Banakako alderdi horiez gain, laneko eta antolakuntzako elementuekin ere lotzen da nahaste hau, hala nola, lanean tentsio iturriak izatearekin edota lanarekiko atsekabetasun sentimendua edukitzearekin.

Laguntza lanean ari diren langileei eragiten die bereziki *burnoutak*, hau, tentsio forma bezala agertzen da, hau da, estresaren aldaketa psikologiko eta jarrera aldaketek egoera estresagarri baten edo batzuen ekintza jasaten ari diren pertsonengan azaleratzen

da. Hots, ez dela azken emaitza bat, denboran zehar garatzen den prozesu bat baizik. Era berean, prozesu horrek etapa ezberdinak ditu eta etapa bakoitzak gutxi gora behera 35 sintoma aurkezten ditu (Gil-Monte, 2003; Gil-Monte eta Peiró, 1997), hauetariko zenbait sintoma zeintzuk diren aurrerago zehazten direlarik. Hortaz, ondoriozta daiteke nahaste hau ez dela bat-batean sortzen den zerbait, baizik eta pertsonengan modu desberdinean agertzen den eta ondorio ezberdinak dituen prozesu progresibo bat dela. Agerpen prozesu hori ezberdina izanik, norbanako batetik bestera nahastearen faseak, kausak, esperimintatzen diren sintomak eta agerpen denbora ere horrelakoa izango da (Gil-Monte eta Peiró, 1997; Manassero et al. 2000).

Burnout nahastea ikusezina da, arrisku psikosozial emergentea eta laneko estresarekin zerikusia duen nahastea; ondorioz, eragin negatiboa dauka pairatzen duenaren bizi kalitatean. Alabaina, norbanakoaren lanarekiko itxaropenen eta laneko errealitatearen arteko desoreka ematen denean agertzen da eta zenbait sintoma espezifiko eragiten ditu, hala nola, nekea, desmotibazioa, ondoeza, etab. (Ponce et al., 2005). Hau horrela izanik, *burnouta* pairatzen duen pertsona batek bere lanarekiko ilusioa galtzen du, baita lana burutzeko beharrezko energia fisikoa eta psikikoa ere. Horrez gain, bere helburu profesionalak ez dituela lortzen sentitzen du eta horren eraginez, pertsonen aurrean jarrera ezkorra adierazten du. Aipatutakoarekin batera, *burnouta* lanerako ilusioa galtuta, erreta, higatuta eta ahituta egotea da eta *burnoutak*, pairatzen duen pertsonarengan ahultze sentazioa, lanarekiko aldentzea eta bere lan eginkizunetan finkatutako helburuak lortzeko eraginkortasun eza sortzen du (Aranda, 2006; Maslach, 2009). Rozasek (2015) ordea, egunerokotasunean *burnout* terminoaren ohiko eta okerreko erabilerarengatik eta kontzeptuaren inguruan argitasun eta adostasun ezagatik, *burnout* kontzeptua asko kritikatu dela adierazten du. Alabaina, askok *burnout* kontzeptua norberaren egonezin edo borondate gabezia gisa ulertzen dutelako.

Laburbilduz, *burnouta* pertsonekin lan egiten dutenengan agertzen den nahaste bat da eta hiru dimentsiok osatzen dute: neke emozionalak, despertsonalizazioak eta errealizazio pertsonal baxuak. Nahaste hau norbanako batetik bestera ezberdina da eta ondorio ezberdinak dituela pertsona bakoitzarentzat. Azkenik, aipatu behar da nahaste hau laneko estres egoera luze baten ondorioz agertzen dela, pertsonen bizi kalitatean eta osasun mentalean eragina duelarik.

2.2. *Burnoutaren* faseak

Behin *burnouta* definituta, prozesuaren fase ezberdinak zehazten dira atal honetan. Alabaina, etapa-segida gisa azaltzen da eta larritasuna gutxinaka handituz doala esan daiteke (Gil-Monte eta Peiró, 1997). Era berean, *burnoutaren* sintomatologia asko aldatzen da pertsona batetik bestera, horrek, eragina izan du nahastearen garapena azaltzen saiatzen diren autore ezberdinek proposatzen dituzten eredu-prozesualetan (Martínez, 2010).

Edelwich eta Brodskyren (1980) aburuz, laguntza-lanbideetan *burnout* nahastearen garapenak lau etapa ditu: lehena lanpostu berriaren aurreko grina da, itxaropen handiekin batera; gero, geldialdia agertzen da itxaropenak ez betetzearen ondorioz; hirugarren etapa frustrazioarena da; eta, azkenik, laugarrena apatia da, subjektuak frustrazioari aurre egiteko baliabide pertsonalik ez izatearen ondorio gisa agertzen dena. Apatiak lanarekiko urruntzea eta inplikazio eza bezalako sentimenduak barne hartzen ditu. Baita jarduera profesionala saihesteko eta inhibitzeko jokabideak ere.

Bestalde, Leiter eta Maslachek (2016) *burnoutaren* agerpena antolakuntza-eskaeren eta baliabide pertsonalen arteko desorekaren ondorioz hasten den prozesu baten eraginez gertatzen dela planteatzen dute. Horrek langilearengan neke emozionala eragingo luke eta ondoren despertsonalizazioa aurre egiteko estrategia gisa esperimintatuko litzateke. Prozesua errealizazio pertsonal baxuarekin amaitzen da, laneko estresoreei aurre egitean eraginkortasunik ez izatearen ondorioz; hau da, aurre egiteko estrategiak ez datoz bat lanean eskatzen den konpromisoarekin. Ikus daitekeen bezala, *burnout* nahastearen eboluzioa azaltzen duten hiru dimentsioak dira hauek.

Manzanok (2008) ere *burnoutaren* tridimentsionaltasunaren alde ere egiten du, baina beste sekuentzia bat planteatzen du, non lehenengo eboluzionatzeko errealizazio pertsonal baxua agertzen den, neke emozionalarekin batera. Bi dimentsio horien kronikotasunaren aurrean, pertsonak despertsonalizazio jarrerak garatzen dituelarik. Honen harira, eredu horretan, denborazko continuum bati jarraituz, prozesuaren bigarren fasea hirugarren fasetik oso gertu dago; beraz, elkarrekin edo txandaka aurkez daitezke, beste autore batzuek agerian utzi duten bezala (Manassero et al., 2003; Ramos, 1999). Häätinen et al. (2004) aldiz, sekuentziazio zurrunagoa proposatzen dute, non eraginkortasun profesional gutxiko sentimenduek *burnoutaren* fase goiztiarrak adierazten dituzte eta neke emozionalak eta despertsonalizazioak, berriz, fase aurreratuagoak.

2.3. *Burnoutaren* sintomak

Burnout nahastearen sintomek eta modu orokorrean lan estresari esleitzen zaizkion sintomek antzekotasun handia dute. Hala ere, *burnoutaren* kasuan intentsitatea handitu daiteke, batez ere, portaera edo izaera aldaketei dagokionez. Horien artean besteak beste honako hauek nabarmendu daitezke (Balladares eta Hablick, 2017):

a) Sintomak maila emozionalean:

- i) Aldarte aldaketak: nahaste honen sintoma nagusietako bat da, non, langilea suminkor eta umore txarrez egon ohi da. Sarritan, portaera onak desagertu egiten dira eta beharrezkoak ez diren gatazkak sortzen dira. Era berean, mesfidantza edo “defentsa egoeran egotea” eta batzuetan langileak besteekiko axolagabetasuna adierazten du.
- ii) Motibazioa galtzea: langileak lanerako ilusioa galtzen du, modu honetan, lanaldi bakoitza luzea eta amaiezina bihurtzen delarik.
- iii) Neke mentala: langileak estresarekiko duen erresistentzia geroz eta txikiagoa da, hori dela eta, organismoari orduan eta zailagoa egingo zaio estres hori eragiten dioten faktoreei aurre egitea.
- iv) Energia falta eta errendimendu txikiagoa: organismoak eskura dituen baliabideak modu desegokian kudeatzen dituenek, bere produkzio ahalmena murriztu egiten da; ondorioz, errendimendua jaisten delarik. Gainera, laneko estres egoera iraunkorrek oroimena galtzea, kontzentrazio falta eta zeregin edo trebetasun berriak ikasteko zailtasun handiagoa ekar dezakete.

b) Sintomak maila fisikoan:

Burnout nahasteak ez du soilik maila psikikoan eragiten, maila fisikoan eragiten dituen sintomen artean honako hauek azpimarratu daitezke:

- i) Lokomozio sistemaren gaitzak: muskuluetako eta artikulazioetako minak agertzea oso ohikoa da, laneko estresak sortutako tentsioaren erantzun gisa agertzen dira hauek.
- ii) Beste alterazio psikosomatiko batzuk: arazo gastrointestinalak, kardiobaskularrak, azaleko gaitzak, buruko mina edo zefaleak, zorabioak, sexu-grinaren alterazioa edota obesitate arrisku handiagoa besteak beste.

Jarraian arestian aipatutako sintomez gain, Burgosek (2020) aintzat hartu behar diren zenbait sintoma adierazten ditu, hala nola, etengabeko umore aldaketak, loaren nahasteak, bere lankideekin harreman murrizak edo isolamendua, produktibitate maila

jaistea, motibazio eta konpromiso falta, etab. Ildo beretik, sintoma horiek garatzerako orduan hainbat faktorek dute eragina: lan ordutegi korapilatsua izatea, lan karga handiak, profesionalki hazteko aukerarik eza, lanean segurtasun gabezia, lanposturako gaitasun gehiegi edo gutxiegi izatea, sozialki gutxi baloratzen diren ekintzak burutzea, lan jazarpena pairatzea eta arazoak edo kexak ebazteko prozedurak martxan ez jartzea.

Moreno et al. (2006) nahaste hau aldagai pertsonal, sozial eta lan aldagaien arteko sinergia baten ondorioz sortzen dela baieztatzen dute. Honen harira, Gil-Montek (2005) *burnoutari* lotutako ehun sintoma baino gehiago identifikatu ditu, pertsonaren eremu afektibo-emozional, kognitibo, jokabidezko, fisiologiko eta kognitiboari lotuak.

2.4. *Burnoutaren* arrisku-faktoreak

Jarraian, *burnouta* sor dezaketen hainbat arrisku faktore bereizten dira, hiru kategorian nagusitan banatuz: familia, nortasuna eta lan mota.

Lehenengo kategorian so eginez, hots, familiari dagokionez, seme-alabak dituzten pertsonak *burnoutarekiko* erresistentzia handiagoa erakusten dutela ematen du, subjektua familiarekin inplikatzearen ondorioz gaitasun handiagoa baitute arazo eta gatazka emozionalei aurre egiteko. Hala ere, zenbat eta seme-alaba gehiago izan, orduan eta handiagoa da estresa. Sexuari so eginez, emakumeak gizonezkoak baino zaugarriagoak dira higadura profesionala jasateko, baina ohartarazi behar da aldagai horien arteko erlazioaren azterketa zenbait faktorek zailtzen dutela antzeman da: emakumeak erabaki-askatasun gutxiko lanetan kontrata daitezke, gizonezkoak ez bezala; familia-eskaerak, hezkuntzak eta diru-sarrerak ere eragina dute. Garrantzitsua dirudi, halaber, subjektuaren inplikazio-maila. Inplikazioa, zehazki, higadura profesionalaren iragarle esanguratsu gisa agertzen da, aurre egiteko estrategiekin batera (Martínez, 2010).

Hari beretik, bigarren kategorian helduz, hau da, nortasunari erreparatuz, nortasunak *burnout* mailan eragina duela aurkitu da eta nortasun erresistentea osatzen duten dimentsioak honakoak dira: konpromezua, kontrola eta erronka. Konpromezuak egiten denarekiko inplikazio eta identifikazio pertsonalari egiten dio erreferentzia. Kontrolari erreparatuz, pertsona ziur dago esku hartzeak inpaktua izango duela gertaeretan bere onurarako, neurri batean bada ere. Erronkari dagokionez, pertsonak aldaketa aukera bezala antzematen du bere egungo egoera edota bere konpetentziak hobetzeko, hau da, malgutasun kognitiboa eta anbiguotasunarekiko tolerantzia barne hartzen ditu dimentsio honek. Hau horrela izanik, nortasun mota hau duten pertsonen estresari aurre egiteko estrategia eraginkorrak erabiltzen dituzte; hala nola, estresoreen

pertzepzio aldaketa, hauek aukera gisa hartuz, euskarri soziala bilatzea edota bizitza estilo osasuntsuak garatzea (Martínez, 2010).

Azkenik, hirugarren kategoriari dagokionez, alegia, lan motari erreferentzia eginez, Manassero et al. (2003) adierazten dute lantoki barnean eta hortik kanpo eratzen ditugun harreman sozialek estresoreen efektua arindu dezaketela edo estres iturri garrantzitsua izan daitezkeela. Laguntza soziala eskaintzen duten hainbat iturri aipatzen dituzte: bikotea, familia, lagunak, lankideak, laguntza taldeak, nagusia edo gainetik dagoen norbait eta bizilagunak besteak beste. Halaber, zeregin zatituak eta errepikakorrek inplikatzeko dituzten lanbideak antsietate, asegabetasun eta arazo somatikoekin erlazionatzen dira. Horrez gain, kontrola inplikatzeko dituzten zereginen etengabeko arreta eskatzen dute eta potentzialki estresagarriak dira. Alabaina, kontrola erantzukizun mailekin erlazionatzen da, hau da, gehiegizko erantzukizunek estres iturri garrantzitsu bat dira. Oro har, eskaera eta kontrol handiko lan aktiboek aurre egiteko trebetasun eta jarrera berriak sustatzen dituzte.

2.5. *Burnouta* eskolan eta irakasleriarengan

Orain arte *burnoutaz* hitz egiterakoan modu orokorrean jardun da, azpiatal hau ordea, irakaslerian erdiratuko da. Izan ere, kolektibo honi bideratuta dago ikerketa eta hau da lanaren aztergai nagusia. Beraz, jarraian irakasleriarengan nahaste hau nolakoa den zehazten da eta horrez gain *burnouta* eta irakasleriari buruz egindako ikerketa ezberdinen emaitzak plazaratzen dira.

Azken urteotan, ikastetxeko irakasleek galdu egin dute gizartean ordezkatzeko zuten figura garrantzitsua, askotariko gai konplexuak ebazteko eskaerak presio handia eragin dutelako gizartean eta hezkuntza-sistemaren gabezien erantzule nagusiak irakasleak direla adierazi delako. Honako alderdi hauek nabarmendu daitezke irakasleen jarduera profesionalean eragina izan dezaketenak: hezkuntza kalitate maila handitzea, ikasleen aniztasunari erantzutea, ikasleen aurrean autoritatea galtzea, gurasoen kolaborazio falta, eskolak emateko baliabide eta baliabide didaktiko egokirik ez izatea, etab. (Esteras, 2015; Zorrilla, 2017). Era berean, Covid-19ak eragindako pandemia egoera honetan zehar irakasleek bat-bateko aldaketa bortitzak jasan behar izan dituzte aldi baterako ikastetxeen itxierarengatik. Honek, ziurgabetasun handia sortu die beraien lan-etorkizunarekiko eta era berean, irakaslearen motibazioaren aurka doazen *burnout* maila altuak eragin ditu, nahiz eta irakasle profila konpromiso eta pasio maila altua eskatzen dituen (Dias et al., 2020). Irakasleek lan eskari asko eta anitzi egin behar diete

aurre (Parrello et al., 2019; Rajendran et al., 2020; Skaalvik eta Skaalvik, 2020). Eskakizun handi horiek, kroniko bihurtzen direnean (Llorens eta Salanova, 2014), testuinguru egoki bilakatzen dira *burnoutaren* garapenerako; modu honetan, *burnout* nahastea irakaskuntzan dimentsio global batera iritsi da (Abós et al., 2019; Kalamara eta Richardson, 2022).

Irakaskuntzan *burnoutak* sortzen duen kezka, hein handi batean dakartzan ondorio kaltegarriengatik justifikatzen da, bai osasun fisikoari eta psikologikoari dagokionez (Esteras et al., 2019; Méndez et al., 2020), baita lan-errendimenduari dagokionez ere (Madigan eta Kim, 2021; Pellerone et al., 2020). Gainera, *burnoutaren* hiru sintomak independenteak dira, hots, ez dute beti modu bateratuan jarduten (Leiter eta Maslach, 2016); ondorioz, irakasle batzuk soilik sintoma hauetako bat edo bi azalarazten dituzte (García et al., 2019).

Lan kargari dagokionez, irakasle batzuk etapa baten baino gehiagotan jarduten dute aldi berean, hori dela eta, kolektibo honek bere irakaskuntza jarduna ikasle talde ezberdinetan banatu behar du; horrek, ikaslegoarekin loturak garatzea zailtzen duelarik. Horren eraginez, *burnouta* pairatzeko arrisku handiagoa dute (Pellerone et al., 2020; Saloviita eta Pakarinen, 2021).

Panisoara et al. (2020) argitzen dute lan egoera berri hauek *burnoutean* amaitu daitekeen lan karga sortzen dutela eta ondorioz, irakasleen ondoezari eragiten dioten arrazoi nagusiak honako hauek direla: lan gainkarga, ikasleen portaera desegokia, lan itxaropenak, baliabide eskasia, beste irakasle batzuekin eta gurasoekin pertsonarteko arazo zein gatazkak izatea eta hezkuntza politiken eraginez sortzen diren arazoak. Hortaz, begietsi daiteke *burnouta* hezkuntza esparruan irakaskuntza errendimenduaren kalitatean eragina daukan fenomeno bat dela eta pertsonarteko harremanetan eta ongizatean eragiten duela. Halaber, Pourtousi eta Ghanizadehen (2020) esanetan, *burnout* nahastea nekearen eta irakasleen errendimenduaren murrizketaren bitartez azalarazi daiteke. Era berean, irakasleen motibazio eta interesek ikasleen motibazio eta ikaskuntza prozesuan eragina daukatela aipatzen dute.

Hari beretik, Wuren (2020) aburuz, *burnoutak* irakasleengan profesionaltasun gabezia eta despertsonalizazioa eragin dezakeela, hau horrela izanik, bizi kalitatearen eta karrera profesionalaren murrizketa ekar dezake, ikasleengan ere inpaktua dakarrelarik. Era berean, Shaheen eta Mahmooden (2020) baieztatzen dute irakasleengandik ikasleen itxaropen eta beharrak asetzea espero dela, baita familien, administraziooko pertsonen edota gainerako irakasleena. Hortaz, irakaskuntza emozionalki akidura suposatzen duen

lanbide bat kontsideratu daiteke. Akidura emozional hori, lan estres bihurtzen denean eta hau kroniko egiten denean, irakasleen errendimendua kaltetuta ikusten da eta eskaintzen duten zerbitzuaren kalitateak ikasleen ikaskuntza arriskuan jartzen du. Honekin batera, Arísek (2009) irakasleengan nahastea ezaugarritzerako orduan sintomak lau talde nagusitan bereizten ditu: psikosomatikoak (zefaleak, insomnioa, gaitz muskularrak eta urdail-hesteetako arazoak), konduktualak (lan absentismoa eta harremantzeko arazoak), emozionalak (artatu behar dituen pertsonetikiko urruntze afektiboa) eta defentsiboak (emozioen ukapena eta ikasleen aurrean jarrera zinikoa adieraztea).

Despertsonalizazioa, zinismoak, ikasleekiko eta gainerako hezkuntza agenteekiko jarrera desegokiek, gainerakoekiko kontaktu gabeziak eta isolamenduak markatzen dute. Neke emozionala aurkezten duten irakasleek ez dute ia kontaktu bisualik mantentzen gainerako hezkuntza komunitateko eragileekin; horrez gain, ez dituzte gelan bizitzen dituzten esperientziak gainerakoekin partekatzen. Hitz gutxitan esanda, ez da ia sozializatzen eta klima egokia sortzea irakaskuntzan ezinbestekoa da irakasleak motibatuta eta positiboki inplikaturik egoteko (Organización Internacional del Trabajo, 2018).

2.5.1. Irakasleen adina eta *burnouta*

Burnouta eta irakasleen adinaren arteko harremanari buruz hitz egiten duten ikerketek (Malandar, 2016; Pavalache eta Ursu, 2016) bi aldagai horien artean lotura estua dagoela adierazten dute.

Neke emozionalari eta adinari dagokionez, 41-55 urte bitarteko irakasleek neke emozional tasa altuagoa aurkezten dute gainerako adin tarteekin alderatuz, hau da, 25 urte baino gutxiagoko, 26-40 urte bitarteko eta 55 urte baino gehiagoko irakasleekin konparatuz (Blázquez et al., 2022). Ildo beretik, Longas et al. (2012) adinari dagokionez, neke emozionala adinak aurrera egin ahala handituz doala baieztatzen dute. Hots, 51 urtetik gorakoak neke emozionalean puntuazio altuagoak aurkezten dituzte 31-50 urte bitarteko eta 30 urte baino gutxiagoko irakasleekin alderatuz. Aitzitik, Granados et al. (2017) aurkitu dute 30-39 urte eta 40-49 urte bitartekoek neke emozional maila altuagoa aurkezten dutela 20-29 urte bitarteko eta 50 urtetik gorako irakasleekin alderatuta.

Despertsonalizazioari erreparatuz, Longas et al. (2012) plazaratzen dute 30 urtetik beherakoek despertsonalizazio maila altuak aurkezten dituztela. Bestalde, Granados et al. (2017) gainerako adin tarteekin alderatuz 50 urtetik gorakoek despertsonalizazio maila altuagoa aurkezten dutela baieztatzen dute.

Errealizazio pertsonalari so eginez, adin gutxiagoko irakasleek (20-29 urte eta 30-39 urte) adin handiagoko (40-49 urte eta 50 urte baino gehiago) irakasleekin alderatuz errealizazio pertsonal maila baxuagoa adierazten dute (Gallardo et al., 2019). Ildo beretik, Malanderrek (2016) azalarazten du irakasle gazteek asebetetze gutxiago sentitzeko eta *burnouta* jasateko joera altuagoa dutela, alabaina, gelara itxaropen altuekin iristen direlako. Bestalde, Blázquez et al. (2022) baieztatzen dute 41-55 urte bitarteko irakasleak errealizazio pertsonal maila baxuagoa dutela gainerakoekin alderatuz. Honekin bat, Granados et al. (2017) adierazten dute 20-29 urte bitartekoek errealizazio pertsonal maila altuagoa dutela 30-39 eta 40-49 urte bitartekoekin alderatuz.

Hitz gutxitan, antzeman daiteke autoreen artean emaitza kontrajarriak agertu direla *burnoutaren* hiru dimentsioei eta adinari dagokionez.

2.5.2. Lan esperientzia eta *burnouta*

Zenbait autorek (Cordeiro et al., 2003; Longás et al., 2012) ondorioztatzen dute zenbat eta denbora gehiago igaro zentro batean, estres maila altuagoa eta *burnout* gehiago aurkezten dutela irakasleek. Era berean, esperientzia gehiago daukaten irakasleek neke emozional eta despertsonalizazio maila altuagoak esperientzatzen dituzte esperientzia gutxiago duten irakasleekin alderatuz (Saloviita eta Pakarinen, 2021).

Aitzitik, irakaskuntzan urte gehiago daramatzaten irakasleek *burnout* maila baxuagoak azaltzen dituzte urte gutxiago daramatzatenekin konparatuz (Gallardo et al., 2019). Ildo beretik, 20 urte baino gehiago daramatzaten irakasleek *burnout* maila baxuagoak erakusten dituzte 11-19 urte bitartean daramatzaten irakasleekin konparatuz. Halaber, irakaskuntzan urte gutxiago daramatzaten irakasleek estres, neke emozional eta fatiga maila altuagoak dituztela begiztatu da (Briones et al., 2010).

Atmacak (2017) adierazten du lan esperientziaren eta *burnoutaren* artean ez dagoela harremanik, Pavalache eta Ursu (2016) eta Semak (2020) aldiz irakaskuntzan lanean daramatzaten urteek eta *burnoutak* duen harremana islatu dute. Hau da, irakaskuntzan urte gehiago daramatzaten irakasleek, hots, hogeitau urte baino gehiago daramatzatenek, estresari erantzuteko eta aurre egiteko gaitasun gehiago adierazten dute gainerako irakasleekin alderatuz. Honekin bat eginez, antzintasun gehiago duten irakasleek asebetetze altuagoa aurkezten dute urte gutxiago daramatzatenetik alderatuz (Sema, 2020).

Sintetizatuz, autoreen artean emaitza kontrajarriak plazaratzen dira. Hau da, batzuk adierazten dute zenbat eta urte gehiago irakaskuntzan orduan eta *burnout* maila

altuagoa aurkezten dutela irakasleek (Cordeiro et al., 2003; Longás et al., 2012; Saloviita eta Pakarinen, 2021) eta beste autore batzuk aldiz, zenbat eta urte gutxiago irakaskuntzan *burnout* maila orduan eta altuagoa dela baieztatzen dute (Briones et al., 2010; Gallardo et al., 2019).

2.5.3. Hezkuntza etapa eta *burnouta*

Hezkuntza etapa ezberdinei eta *burnoutari* dagokionez, Haur Hezkuntzako (HH) eta Lehen Hezkuntzako (LH) irakasleei (Bermúdez et al., 2004; Blázquez, et al., 2022) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) irakasleei (Fernán eta Milena, 2012; Vicente de Vera eta Gabari, 2019) buruzko zenbait ikerketa gauzatu dira.

Espainia mailan gauzatutako zenbait ikerketek (Arís, 2009; Extremera eta Pena, 2010) HHko eta LHko irakasleriak *burnout* eta lan estres maila ertainak (Arís, 2009) erakusten dituela aurkezten dute. Halaber, LHko eta DBHko irakasleek *burnout* maila ertain-altuak erakusten dituzte (Extremera eta Pena, 2010). Bestalde, Bermúdez et al. (2004) azterlanari erreparatzen badiogu, HHko eta LHko irakasleek *burnout* maila baxuak azaltzen dituztela baieztatzen dute.

Serrano et al. (2018) HHko etapan irakasleek *burnout* maila baxua aurkezten dutela baieztatzen dute, hortaz, HHko irakasleria ez da *burnoutarengatik* gehien erasandako hezkuntza etapa. Azterketa honekin bat datoz beste hainbat ikerketa, hala nola, Capelo et al. (2013) edota Matud et al. (2002) gauzatutakoak. Izan ere, ikerketa hauetan DBHko irakasleengan HHko eta LHkoengan baino sintomen prebalentzia handiagoa aurkitu da.

Espainia mailan LHko irakasle ezberdinei egindako azterlanaren emaitzei erreparatuz, laginaren %20ak *burnout* maila altuak aurkezten ditu; hots, neke emozional eta despertsonalizazio maila altuak eta errealizazio pertsonal maila baxua agertzen dutelarik (Blázquez et al., 2022).

HHko, LHko eta DBHko hainbat irakasleri burututako ikerketa baten emaitzei so eginez, irakasleriarengan *burnout* maila ertainak aurkitu direla antzeman daiteke. Despertsonalizazioaren azpieskalan bereziki ezberdintasun nabarmenak aurkitu dituzte, izan ere, HHn eta LHn irakasten duten irakasleek despertsonalizazio maila baxuagoa erakusten dute DBHn irakasten dutenekin alderatuz (Gallardo et al., 2019).

Fernán eta Milenak (2012) ondorioztatzen dute DBHko irakasleen %16ak *burnout* maila altua eta %43ak *burnout* maila ertaina aurkezten dutela. Bestalde, Vicente de Vera eta Gabarik (2019) DBHko irakasleek *burnout* maila baxua aurkezten dutela aurkitu dute.

Laburtuz, azterlan ezberdinei erreparatuz, orokorrean antzeman daiteke HHko eta LHko irakasleriak *burnout* maila baxuagoak aurkezten dituela DBHkoekin erkatuz. Hala ere, autoreen artean iritzi kontrajarriak agertzen dira, hots, nahastearen prebalentziari dagokionez maila ezberdinak aurkezten dira hezkuntza etapa batetik bestera; hori dela eta, hezkuntza etapa guztietan ikerketak burutzea funtsezkoa izango da (Pena eta Extremera, 2012).

2.6. Hezkuntza Laguntzarako Berariazko Premiak (HLBP) dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleak eta *burnouta*

Azpiatal honetan hezkuntza laguntzarako berariazko premiak dituzten ikasleekin jarduten duten profesionaletan jartzen da enfasia. Honenbestez, *burnouta* profesional hauengan nolakoa den espezifikatzen da jarraian.

Aspalditik antzeman da hezkuntza bereziko profesionalek sarritan eskolan besteengandik isolatuta egotearen sentsazioa esperimentatzen dutela gainerako hezkuntza agenteekin harremantzeko aukera nabarmenak falta dituztelako (Gersten et al., 2001). Horrez gain, estatistikoki erlazio esanguratsua antzeman da hezkuntza bereziko irakasleen laneko gogobetetzearen eta nekearen artean (Robinson et al., 2019). Honen harira, Hamama et al. (2013) egindako ikerketaren emaitzek adierazten dute profesionalen arteko laguntza eta sostenguak harreman estua duela estresarekin eta afektu positiboarekin. Aldi berean, ko-irakaskuntzan hezkuntza bereziko profesionalak laguntzaile bezala tratatzen direla geletan (Bettini et al., 2015; Brunsting et al., 2014). Horrek hezkuntza bereziko irakasleak beraien ezagutza, lan eta esperientzian baliogabetuta sentitzea dakarrelarik. Hala ere, hezkuntza bereziko profesionalek lan asebetetze eta atxikimendu altuagoa dute gainerako hezkuntza profesionalengandik sostengatuta sentitzen direnean eta kolaboraziorako aukera esanguratsuak eskaintzen zaizkienean (Davis eta Palladino, 2011). Horrez gain, neke maila altuaren faktoreetako bat baliabide falta ere badela aipatzen dute; hots, gelako materiala, ikasketa planak, teknologia, planifikazio denbora eta garapen profesionalerako aukerak.

Higadurari buruzko azterlan gehienek diotenez, nekea da hezkuntza bereziko irakasleek lanbidea uztearen faktore nagusienetarikoa. Alabaina, hezkuntza bereziko profesionalek hainbat funtzio uztartu behar dituzte, hala nola, kasu ezberdinen gestioa, ko-irakaskuntza, heziketa indibidualizatua, etab. Honek energia mental eta fisikoaren eskaera handia suposatzen duelarik. Denborarekin eskaera hauek lanarekin

erlazionatutako estres kroniko eta iraunkorrera eraman dezakete, horrek eragina izan dezakeelarik pertsonaren osasun, ongizate, motibazio, lan errendimenduan eta ikasleen emaitzetan (Shen et al., 2015).

Ildo beretik jarraituz, Shen et al. (2015) adierazten dute hezkuntza premia bereziko irakaslearen nekea areagotzen doan heinean, honen prestakuntza eta gelan parte hartzea gutxiagotu egiten direla. Halaber, bere ikasleekiko kritikak areagotu egiten dira eta ondorioz, hauek irakaslearekiko duten pertzepzioa negatiboagoa izaten da. Aipatutako guztiak ikaslearen autoefikazia sentimenduan eta motibazioan eragin negatiboa izan dezakeelarik.

Paquette eta Riegen (2016) esanetan, hezkuntza bereziko profesionalen neke eta higadura lan asebetetze baxuak eragindakoa da eta lana uzteko indikatzaile nagusienetariko bat bihurtzen da. Aurretik burututako zenbait ikerketek hezkuntza bereziko irakasleen lan asebetetze mailan eragina izan dezaketen zenbait faktore azpimarratzen dituzte, esaterako, eskolako testuingurua, baliabideetara sarbidea eta lan karga gestionatzeko gaitasuna (Andrews eta Brown, 2015; Brunsting et al., 2014).

Parther-Jones (2011) autorearen arabera, irakasle batek jasotzen duen eskola laguntzaren mailak eragin zuzena du laneko asebetetzean. Hartara, administrazioaren aldetik sostengua eta laguntza ez dutela aipatzen dute sarritan hezkuntza premia bereziko irakasleek; hortaz, bere eskola testuinguruagatik gutxi sostengatuta sentitzen dira eta horrek neke maila handiagoa izatea eragiten du. Era berean, administrazioak ez die behar bezain besteko laguntza eskaintzen ikasleen jarrera desafiatzaileen aurrean, zerbitzuen prestazioa, lan burokratikoan eta ezagutza eta esperientzia falta aurkezten dute hezkuntza bereziari dagokionez.

Aurrekoari jarraiki, beraien administrariarengandik laguntasun eta sostengu gehiago esperimentatzen duten hezkuntza bereziko profesionalak estres gutxiago dute, beraien eskola eta ikasgelarekin konpromiso handiagoa dute, bada, lan asebetetze gehiago dute (Bettini, et al., 2014). Modu berean, McLeskey eta Waldronek (2012) gauzatutako ikerketak erakusten du irakasleen lan asebetetze maila handiagoa dela administratzaileek komunikazio irekiagoa dutenean eta irakaskuntza metodologia zein estrategia malguagoak baimentzen dituztenean. Horrez gain, irakasleek beste irakasle batzuekin elkarlanerako arazoak identifikatu zituzten, izan ere, laguntzarik gabe sentitzen zirelako eta baita eskola testuingurutik deskonektatuta egotearen sentsazioa zutelako (Andrews eta Brown, 2015). Bettini et al. (2015) eta Prather-Jonesek (2011) ondorioztatzen dute hezkuntza bereziko profesionalak beraien ikastetxeengatik gehiago lagunduta sentitzen

direla administratzaileek beraien ekarpenak baloratzen dituztenean, atzeraelikadura efektiboa eskaintzen dietenean eta erabaki-hartze prozesuan aktiboki parte hartzen dutenean. Halaber, administratzaileek adierazten dute ez direla prest sentitzen hezkuntza bereziko profesionalei laguntza eskaintzeko eta sostengatzeko (Bettini et al., 2015).

Burnout emaitzen eta lan asebetetzearen arteko harreman estatistiko esanguratsu bat existitzen da. Beraz, lan asebetetze maila baxuagoa esperimendatzen duten irakasleek joera handiagoa izango dute neke maila altuagoa esperimendatzeko. Honek adierazten du hezkuntza premia bereziko irakasleek neke maila baxuagoak aurkeztea nahi bada beraien lan asebetetzea hobetzea ezinbestekoa izango dela (Robinson et al., 2019).

3. METODOLOGIA

Orain arte irakaskuntza eta *burnoutaren* inguruan egin diren ikerketa guztiak begiztatuta, hutsune nabarmena aurkitu da EAEn eta Espainia mailan arlo honetan, alabaina, ez dira ikerketa asko aurkitu gai honi dagokionez eta HLBP dituzten ikasleekin lan egiten duten profesionalen inguruan. Hori dela eta, garrantzitsua da aipatutako bi premisa horiek oinarri dituen ikerketa bat aurrera eramatea.

3.1. Helburuak

Aurrera eramandako ikerketaren xede nagusia hezkuntza etapa, adin eta rol profesional ezberdina duten irakasleen *burnout* maila aztertzea da (neke emozionala, despertsonalizazioa eta errealizazio pertsonal maila). Helburu espezifikoak eginez, honako hauek azpimarratu daitezke:

1. Irakasleen adinak *burnout* mailan duen eragina aztertzea.
2. Irakasleek irakaskuntzan daramatzaten urteak *burnout* mailan duen eragina ikertzea.
3. Hezkuntza etapa ezberdinetan lan egiten duten irakasleen *burnout* maila aztertzea.
4. Irakasleen rol profesionalaren eta *burnout* mailaren arteko harremana aztertzea.

3.2. Hipotesiak

Ikerketa honen hipotesiak hurrengo hauek dira:

1. Irakasleek zenbat eta urte gehiago izan, orduan eta *burnout* maila altuagoa izango dute.
2. Irakaskuntzan urte gehiago daramatzatenek *burnout* maila altuagoa aurkeztuko dute.
3. HH eta LHko etapetan lan egiten duten irakasleen *burnout* maila baxuagoa izango da DBHko etapan lan egiten duten irakasleekin alderatuz.
4. Rol profesionalari dagokionez, ez da inolako hipotesirik egin aurreko ikerketarik ez delako aurkitu.

3.3. Parte-hartzaileak

Parte-hartzaileen hautapena ez da zorizkoa izan. Lagina aurretiaz definiturik dago, hau da, subjektuak interes eta beharren arabera zehaztu dira, hau da, boluntarioa eta interesen arabera aukeratutak dira parte hartzaileak. Hasiera batean ideia HHko irakasleak eta HLBP dituzten ikasleekin lan egiten duten irakasleak aztertzea zen, baina ikusita *burnouta* hezkuntzako etapa guztietan aurkitu daitekeela eta zenbait irakasleek etapa baten baino gehiagotan lan egiten dutela kontuan hartuz, lagina zabaltzea erabaki da. Hortaz, aipatutako etapa horietaz gain, LHko eta DBHko etapak barne hartu dira.

Parte hartzaileei so eginez, Euskadiko sare publiko zein itunpeko ikastetxe ezberdinetako HHko, LHko eta DBHko 86 irakasleek parte hartu dute ikerketan. Sexuari so eginez, 73 emakumezkoak (% 84.7) eta 13 gizonezkoak (% 15.3) izan dira eta adinari dagokionez, 20 eta 59 urte bitarteko irakasleek hartu dute parte. Rol profesionalari erreparatuz, tutore ($n = 39$), espezialista ($n = 21$) eta Hezkuntza Laguntzarako Berariazko Premiak (HLBP) dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleak ($n = 26$) izan dira; eta irakaskuntzan lanean 5 urte baino gutxiago ($n = 35$), 5-10 urte bitartean ($n = 19$), 11-20 urte bitartean ($n = 18$), 21-30 urte bitartean ($n = 8$) eta 31-40 urte bitartean ($n = 6$) daramatzatenak.

3.4. Instrumentuak

Ikerketa hau burutzeko erabili den tresna *Maslach Burnout Inventory* izan da. (MBI; Maslach eta Jackson, 1981b; erderazko bertsioa Gil-Monte eta Peiró, 1997). Galdetegiak guztira 22 item ditu eta galdera horiek hiru eskalatan banatzen dira: *neke emozionala* (9 item), *despertsonalizazioa* (5 item) eta *errealizazio pertsonala* (8 item).

Itemen balorazioari dagokionez, Likert eskalaren arabera ebaluatzen dira, azken urtean itemak adierazten duen egoera zein maiztasunekin esperimentatu duten zehaztu behar dutelarik Otik (inoiz ez) 6raino (egunero) eskalan.

Burnout mailari dagokionez, datuak interpretatzeko orduan honako tarreak hartzen dira kontutan: *neke emozionala* (0-18 = baxua; 19-26 = ertaina; 27-54 = altua), *despertsonalizazioa* (0-5 = baxua; 6-9 = ertaina; 10-30 = altua) eta *errealizazio pertsonala* (0-33 = baxua; 34-39 = ertaina; 40-56 = altua). Galdetegiaren fidagarritasunari erreparatuz, *alfa de Cronbach*-en bidez honako baloreak lortu dira: *neke emozionala* [$\alpha = .89$], *despertsonalizazioa* [$\alpha = .52$] eta *errealizazio pertsonala* [$\alpha = .83$].

Azkenik aipatu beharra dago banakako galdetegia dela eta burutzeko behar den denborari dagokionez, ez dago hau egiteko denbora zehatzik, hala ere, gehiengoak 10-15 minututan burutzen du.

Adierazitako galdetegiaz gain, galdera ireki bat luzatzen da, erabat hautazkoa izanik, norbanako bakoitzak *burnoutaren* inguruan nahi duena eransteko zein azaltzeko asmoz.

3.5. Prozedura

Lehenik eta behin Practicum IIIko ikastetxeko ikasketa buruarekin bildu eta ikerketaren nondik norakoak azaldu zitzaizkion. Behin hori eginda eta bere oniritzia jasota, ikastetxe horretako irakasleei posta elektronikoz jakinarazi zitzairen, nahi zuenak parte har zezan. Azkenean, arrazoi ezberdinengatik ezin izan zen prozedura hau aurrera eramane eta parte-hartzaileak beste bide batetik hautatu behar izan ziren. Hau horrela, gertuko irakasle ezberdinei luzatu zitzairen *Google formularioen* bitartez sortutako galdetegiaren esteka eta irakasle horiek ezagutzen zituzten beste irakasle batzuei bidaliz indartu zen sarea, 86 irakasleko laginera iritsi arte. Bertan, azterlanaren nondik norakoak eta galdetegia betetzeko beharrezko argibideak azaltzen ziren. Horrez gain, ikerketaren konfidentzialtasuna eta anonimotasuna bermatuko zela azpimarratu zitzairen, horretarako, subjektu bakoitzari kode (zenbaki) bat ezarri zitzaiolarik.

3.6. Datu analisia

Datu analisia burutzeko *IBM SPSS Statistics 27* programa estatistikoa erabili da. Froga ez parametrikokoak burutu dira, izan ere, azpitalde batzuen tamaina (n) = < 30 zelako. Beraz, helburuak lortzeko *Mann-Whitney* eta *Kruskall-Wallis* frogak egin dira aldagaien arteko konparaketak estimatzeko asmoz. *Kruskall-Wallis*, talde ezberdinen (bi talde baino

gehiago) arteko (adina, irakaskuntzan daramatzaten urteak, hezkuntza etapa eta rol profesionala) konparaketak egiteko erabili da. *Mann-Whitney* frogaren bitartez (Post-hoc), binaka taldeen arteko konparaketak gauzatu dira taldeen arteko ezberdintasunak esanguratsuak diren edo ez ikusteko.

Azkenik, p balioaz gain, begiztatu den efektuaren tamaina ere adierazi behar da, horretarako honako formula hau erabili da: $r_{1,2} = \frac{z}{\sqrt{N}}$. Era berean, efektuaren tamainaren sailkapena egiteko honako tarteak erabiltzen direlarik: $r = < .10$ = baliogabea, $r = .10 - .30$ = txikia, $r = .30 - .50$ = ertaina eta $r = > .50$ = handia.

Datu kualitatiboak so eginez, hauek analizatzeko jasotako datuen azterketa narratiboa egin da.

4. EMAITZAK

Atal honetan emaitzen taula ezberdinak eta horien datuen interpretazioa azalarazten dira. Hasteko, ondorengo taulan adinaren arabera emaitzak aurkezten dira.

1 Taula

Irakasleen burnout maila irakasleen adinaren arabera

		1	2	3	4
Neke emozionala	<i>M</i>	23.72	26.07	27.50	22.00
	(<i>DT</i>)	(11.82)	(11.64)	(10.15)	(9.52)
	χ^2	.651			
	<i>p</i>	.420			
Despertsionalizazioa	<i>M</i>	5.63	6.50	5.39	4.10
	(<i>DT</i>)	(4.26)	(4.71)	(4.46)	(3.63)
	χ^2	.472			
	<i>p</i>	.492			
Errealizazio pertsonala	<i>M</i>	36.33	36.11	34.11	35.50
	(<i>DT</i>)	(7.35)	(5.65)	(5.59)	(7.41)
	χ^2	.333			
	<i>p</i>	.564			

Nota. 1 = 20-29 urte; 2 = 30-39 urte; 3 = 40-49 urte; 4 = 50-59 urte

Adinaren aldagaiari so eginez, irakasleen *neke emozional*, *despertsionalizazio* eta *errealizazio pertsonalaren* dimentsioak begiztatuz, antzeman daiteke taldeen artean zein

post-hoc-ean (taldeak binaka konparatu ezker) estatistikoki ez dagoela ezberdintasun esanguratsurik. Hala ere, mediak ikusita, 40-49 urte bitarteko irakasleek *neke emozionalean* altu puntuatzen dute eta *errealizazio pertsonalean* ertain; hortaz, adin tarte honetan kokatzen diren irakasleek *burnouta* pairatzeko arriskua izan dezakete.

Datu kualitatiboei erreparatuz, adinari dagokionez, 20-29 urte bitarteko irakasle batek honako hau aipatzen du: “*familiekin gatazkak izatea edo "tramitatzeak" oso txarto daramat*”. Horrez gain, 30-39 urte bitarteko irakasleek honako baieztapenak egin dituzte: “*eskolako giro emozionala oso inportantea da erreta ala ez erreta sentitzeko, hau da lankideen harremanak batez ere. Eskola honetan oso onak dira, baina Covid dela eta asko murriztu dira eta horrek eragina izan du*”, “*ratio handiak ditugu eta gero eta arazo emozional gehiago dituzten haurrak ditugu eta ez dago laguntzarik hauei akonpainatzeko. Ondorioz, berez duen lan kargaz gain oraindik eta neketsuagoa suertatzen da*”. Beste adierazpen batzuei erreparatuz, 40-49 urte bitarteko irakasle batek honakoa azaltzen du: “*maila pertsonalean dugun egoera eta kontziliazioa oso garrantzitsuak dira eta eragina dute egunerokotasunean*”.

Bigarren taulan irakasleek irakaskuntzan daramatzaten urteen inguruko datuak adierazten dira.

2 Taula

Irakasleen burnout maila irakaskuntzan daramatzaten urteen arabera

		1	2	3	4	5	Post-hoc
Neke emozionala	<i>M</i>	23.06	30.00	24.94	26.88	19.17	1-2 ($p = .039$, $r = -.28$)
	<i>(DT)</i>	(11.79)	(8.55)	(11.82)	(11.82)	(7.70)	
	χ^2	6.440					2-5 ($p = .017$, $r = -.47$)
<i>p</i>	.169						
Despertsonalizazioa	<i>M</i>	6.06	6.84	4.06	5.75	4.67	2-5 ($p = .031$, $r = -.26$)
	<i>(DT)</i>	(4.78)	(3.89)	(3.85)	(4.52)	(4.36)	
	χ^2	4.908					
<i>p</i>	.297						
Errealizazio pertsonala	<i>M</i>	36.11	34.79	35.78	35.13	36.67	
	<i>(DT)</i>	(7.10)	(6.01)	(4.06)	(9.47)	(6.53)	
	χ^2	.974					
<i>p</i>	.914						

Nota. 1 = 5 urte baino gutxiago; 2 = 5-10 urte; 3 = 11-20 urte; 4 = 21-30 urte; 5 = 31-40 urte.

Irakaskuntzan daramatzaten urteen arabera, estatistikoki emaitza esanguratsuak aurkitu dira *neke emozionalaren* dimentsioan 5 urte baino gutxiago eta 5-10 urte bitartean lanean ari diren irakasleen artean, efektuaren tamaina txikia izan arren. Halaber, 5-10 eta 31-40 urte bitartean lanean ari direnengan ere emaitza esanguratsuak aurkitu dira, efektuaren tamaina ertaina izanik. Hau da, 5-10 urte irakaskuntzan daramatzaten irakasleek *neke emozional* maila altuagoak aurkezten dituzte 5 urte baino gutxiago lanean daramaten irakasleekin alderatuz. Era berean, *despertsonalizazioaren* dimentsioari erreparatuz, 5-10 urte eta 31-40 urte lanean daramatzatenei dagokionez ere emaitza esanguratsuak aurkitu dira, efektuaren tamaina txikia izan den arren. Hots, 5-10 urte bitartean lanean daramaten irakasleek *despertsonalizazio* maila altuagoa erakusten dute lanean 31-40 urte bitartean daramatzatenekin alderatuz. Azkenik, *errealizazio pertsonalaren* dimentsioari so eginez, ez dira emaitza esanguratsuak hauteman.

Mediei erreparatuz, ikus daiteke 5-10 urte bitartean lanean daramatzaten irakasleek *neke emozionalean* altu puntuatzen dutela eta *despertsonalizazio* eta *errealizazio pertsonalaren* dimentsioetan puntuazio ertaina azalarazten dutela. Beraz, *burnouta* jasateko arrisku handia izan dezakete.

Irakaskuntzan daramatzaten urte kopuruari begira, honako esaldi hauek jaso dira irakaskuntzan 5 urte baino gutxiago daramaten irakasleen aldetik: “*ratioen jaitziera beharrezkoa da kalitatezko hezkuntza bat eman ahal izateko*”, “*ikasle kopuru handiegiak eta baldintza kaxkarren eraginez sortzen da nekea, ez berez den lanagatik*”. Era berean, 5-10 urte bitartean lanean daraman irakasle batek hau baieztatzen du: “*besteak beste ratio handiegiak eta baldintza txarrek sortzen dute burnouta*”. Honez gain, 11-20 urte daramatzan irakasle batek honako hau adierazten du: “*ikasleekin baino nekatuago, goitik eskatzen zaizkigun burokraziarekin nago erreago, gero eta denbora gehiago pasatzen dugu horrelakoetan eta benetan garrantzitsuak diren gauzetara ez gara iristen*”. Horretaz aparte, irakaskuntzan 21-30 urte daramatzan irakasle batek baieztapen hau egiten du: “*eskola publiko segregatu batean egiten dut lan momentu honetan. Ondorioz, ‘burnout’ sentazioa inoiz izan dudana biziena da. Irakasleen beharrian emozionalek nire denbora eta energiaren zati erraldoi bat hartzen dute, eta ni inoiz baino nekatuago nago*”. Bukatzeko, 31-40 urte bitartean lanean daramatzan irakasle batek honako hau esaten du: “*pandemiaren aurrean egondako bajak hezkuntza departamentuak bete ez izanak, lankideen lan karga handitu dute, estres gehiago sorraraziz*”.

Ondorengo taulan, irakaslek hezkuntza etaparen arabera aurkezten duten *burnout* mailaren inguruko datuak adierazten dira.

3 Taula

Irakasleen burnout maila hezkuntza etaparen arabera

		HH	LH	DBH	Post-hoc
Neke emozionala	<i>M</i>	21.36	24.62	29.11	
	(<i>DT</i>)	(11.22)	(11.06)	(10.86)	
	χ^2	3.797			
	<i>p</i>	.150			
Despertsonalizazioa	<i>M</i>	5.36	5.43	5.78	
	(<i>DT</i>)	(3.85)	(4.68)	(4.73)	
	χ^2	.101			
	<i>p</i>	.951			
Errealizazio pertsonala	<i>M</i>	37.86	36.30	32.89	HH-DBH (<i>p</i> = .046, <i>r</i> = -.35)
	(<i>DT</i>)	(5.09)	(7.67)	(6.74)	
	χ^2	4.414			
	<i>p</i>	.110			

Nota. HH=Haur Hezkuntza; LH=Lehen Hezkuntza; DBH= Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza.

Hezkuntza etapari dagokionez, HH, LH eta DBH etapetan *neke emozionalaren* eta *despertsonalizazioaren* dimentsioei erreparatuz, taldeen artean ez dira estatistikoki emaitza esanguratsuak aurkitu. Hala ere, *errealizazio pertsonalaren* dimentsioari erreparatuz, HH eta DBH etapen artean emaitza esanguratsuak aurkitu dira, efektuaren tamaina ertaina izanik. Hau da, HHko irakasleek DBHko irakasleekin alderatuz, *errealizazio pertsonal* maila altuagoa aurkezten dute.

Nahiz eta emaitzak esanguratsuak ez izan, hauteman daiteke *neke emozional* maila eta *despertsonalizazio* maila progresiboki handituz doazela hezkuntza etapak aurrera egin ahala. Horrez gain, *errealizazio pertsonalari* erreparatuz, DBHko irakasleek errealizazio pertsonal maila baxuagoa aurkezten dute LHko irakasleekin alderatuz; eta azken hauek HHko irakasleekin konparatuz. DBHko irakasleei erreparatuz, *neke emozionalaren* dimentsioan puntuazio altua aurkezten dute, *despertsonalizazioan* ertaina eta *errealizazio pertsonalean* baxua. Ondorioz, *burnout* nahastea pairatzeko arrisku handia aurkezten dute etapa honetako irakasleek.

Datu kualitatiboei so eginez, honako esaldiak jaso dira DBHko irakasleen aldetik: “niri guraso batzuen jarrerak eta administrazioak eskatzen digun burokraziak erretzen dit”, “irakasleen arteko komunikazioa eta koordinazioa oso zaila egiten da”. LHko irakasle batek honako hau adierazten du: “baliabide pertsonalak falta dira”.

Hurrengo taulan irakasleen rol profesionalaren arabera duten *burnout* mailaren inguruko datuak agertzen dira.

4 Taula

Irakasleen burnout maila rol profesionalaren arabera

		Tutore	Espezialista	HLBP irakasle
Neke emozionala	<i>M</i>	24.90	25.10	25.38
	(<i>DT</i>)	(11.70)	(8.55)	(12.37)
	χ^2	.025		
	<i>p</i>	.987		
Despertsonalizazioa	<i>M</i>	5.46	5.33	6.31
	(<i>DT</i>)	(4.17)	(4.40)	(4.74)
	χ^2	.746		
	<i>p</i>	.689		
Errealizazio pertsonala	<i>M</i>	36.00	35.19	35.65
	(<i>DT</i>)	(6.69)	(6.50)	(6.20)
	χ^2	.342		
	<i>p</i>	.843		

Rol profesionalari erreparatuz, tutore, espezialista eta HLBP irakasleen artean *neke emozionalaren*, *despertsonalizazioaren* eta *errealizazio pertsonalaren* dimentsioei erreparatuz, estatistikoki ez dira emaitza esanguratsuak hauteman taldeen artean ez post-hoc-ean.

Mediei erreparatuz, ikus daiteke HLBP dituzten ikasleekin lan egiten duten irakasleek *neke emozionalen* eta *despertsonalizazioan* puntuazio ertaina aurkezten dutela. Hortaz, nahiz eta puntuazio altua ez aurkeztu, *burnouta* pairatzeko arriskua izan dezakete.

Datu kualitatiboei helduz, rol profesionalari dagokionez tutoreek honako baieztapen hauek egin dituzte: “niretzat nekagarriena hainbeste pertsonekin zuzenean

lan egitea da eta horrek sortzen duen tentsioa. Ez da erraza beti 25 ikasleren aurrean egotea eta lana ondo "antzeztea". Aktorea sentitzen naiz ikasleen aurrean. Gainera, tutore izatea karga eta erantzukizun handia da. Askotan zure gelan ematen duten irakasleak etortzen zaizkizu kexaka ikasleen ama izango bazina bezala. Bestalde, gurasoak daude eta hauekin ere harremana mantendu behar da bilera, telefono edo emaileen bitartez. Azkenean etxeko arazoak ezagutzen dituzu eta emozionalki ez da erraza izaten batzuetan egoerak kudeatzea"; "administratiboa den lan-karga handia, gainera, gurasoen etengabeko presioa"; "burokrazia gehiegi dago eta ez zaio benetako lanari garrantzia ematen. Gizarteak irakasleen eta beraien lanarekiko errespetu gutxi dauka. Ondorioz, gurasoei ez zaie hezkuntza benetan interesatzen (ez zaie axola ikasten duten edo ez), beraien seme-alabak babesteko joera izan ohi dute eta irakasleak kritikatu eta gutxiesten dituzte. Guzti horrek sekulako frustrazioa sortzen du profesional batzuegan". HLBP dituzten ikasleekin lan egiten duten irakasleek honako hau adierazi dute: "ikasleen ratioak geroz eta handiagoak dira, horretaz gain aniztasun ikaragarria dago eta honi erantzuteko baliabide pertsonalak oso urriak dira. Eskolak (Hezkuntza Sailak) ez dio hezitzaileen ongizateari arretarik jartzen eta tamalez ez dago prebentzio programarik alderdi emozional eta mentalaren inguruan. Modu honetan hezkuntzaren kalitatea pobretu egiten da eta zama hau norbere kabuz bideratzen asmatzen ez duenak baja hartzen du (depresio, antsietatea, etab.). Bukatzeko guraso gehienek azkarregi epaitzen dute irakasleriaren lana, eta heziketa etxean hasten dela ahazten dute"; "askotan (nire kasuan orientatzailea naiz) arazoak eta estresa sortarazten nauena ez dira ikasleak, gurasoak eta burokrazia baino, baina batez ere gurasoak".

5. DISKUSIOA

Ikerketaren aurrekarietan egiaztatu daitekeen bezala, *burnout* nahastearen inguruan zehaztutako prebalentzia datuak zein alarma-faktoreak ikerketa batetik bestera oso ezberdinak dira. Norbanakoak nahastea garatzeko ezinbestekoa da aldagai eta faktore ezberdinen parte-hartzea, alabaina, horrek eragin esanguratsua izan dezakeelako modu batean edo bestean *burnoutaren* presentzian.

Lan honen ikerketa prozesuan aztertutako aldagaien eta nahastearekin erlazionatu den aldagaien artean adina egongo litzateke. Honi dagokionez, ikerketaren lehenengo helburua irakasleen adinak *burnout* mailan duen eragina aztertzea izan da. Ikerketan lortutako emaitzei erreparatuz, irakasleen adinaren eta *burnoutaren* artean ez dira emaitza esanguratsuak aurkitu; hortaz, lortutako emaitzak ez datoz bat Malander (2016) eta

Gallardo et al. (2019) plazaratutako emaitzekin, hori dela eta, lehenengo hipotesia ez da baieztatu. Hala ere, 40-49 urte bitarteko irakasleek neke emozional maila altuagoa eta errealizazio pertsonal maila baxuagoa aurkezten dute gainerako adin tarteekin alderatuz, emaitza honekin bat egiten dutelarik Blázquez et al. (2022).

Bigarren aldagaiari so eginez, hau da, irakaskuntzan daramatzaten urte kopuruari dagokionez, planteatu den helburua irakasleek irakaskuntzan daramatzaten urteak *burnout* mailan eragina duen arakatzea izan da. Ikerketako emaitzei dagokienez, ez da aurkitu irakaskuntzan urte gehiago daramatzaten irakasleek *burnout* maila altuagoa aurkezten dutenik. Honen harira, lortutako emaitzen kontra agertzen dira zenbait autore (Longás et al., 2012; Sema, 2020). Beraz, hipotesia ez da baieztatu, hau da, ezin da esan zenbat eta lan esperientzia gehiago izan, *burnout* maila altuagoa izango denik.

Hirugarren aldagaiari erreparaturaz, hots, hezkuntza etapari helduz, proposatutako xedea hezkuntza etapa ezberdinetan lan egiten duten irakasleen *burnout* maila ezagutzea izan da. Ikerketaren emaitzak begiztatuz, DBHko irakasleek HHko eta LHko irakasleekin alderatuz *burnout* maila altuagoa aurkezten dutela antzeman daiteke. Emaitza hauekin bat datoz zenbait ikerketa (Capelo et al., 2003; Matud et al., 2002; Serrano et al., 2018). Hori dela eta, hirugarren hipotesia baieztatu dela esan daiteke. Halaber, DBHko etapan irakasleek urteetan zehar hainbat egoera bortitzi egin behar diete aurre, hain zuzen ere, ikasleriarengan hainbat aldaketa psikologiko zein sozial ematen direlako eta horren ondorioz, etapa hori gatazkatsua bilakatzen da bai ikasleentzat baita irakasleentzat ere (Mónico et al., 2017; Ranchal eta Vaquero, 2010).

Laugarren aldagaiari dagokionez, hain zuzen ere, rol profesionala begiztatuz, xedea irakasleen rol profesionalaren eta *burnout* mailaren arteko harremana ikertzea izan da. Emaitzei so eginez, HLBPko irakasleek, tutore eta espezialistekin alderatuz, neke emozional eta despertsonalizazio maila altuagoak aurkezten dituzte baina emaitzak ez dira esanguratsuak izan. Lortutako emaitza hauekin bat datozen ikerketarik ez da topatu, ondorioz, hipotesirik ere ez da egin.

Ikerketaren emaitzei erreparaturaz, ezin da ondorioztatu irakasleriak orokorrean puntuazio altuak dituenik *burnoutean*, hala ere, datu kualitatiboari erreparaturaz, antzeman daiteke zenbait arrisku-foku daudela irakaskuntzan *burnout* mailan eragina izan dezaketenak, hala nola, kontziliazio familiarra, gehiegizko tramite administratibo eta burokratikoak, ikasgelako ratio altuak, ikasleen zein irakasleen beharrian emozionalak, etab. Adierazitakoarekin bat datoz hainbat ikerketa (Esteras et al., 2019; Méndez et al., 2020; Panisoara et al., 2020).

Datu kualitatiboak eta kuantitatiboak alderatuz, hauek ez datozela bat begiztatu daiteke, alabaina, datu kuantitatiboek azalarazten dute *burnouta* maila ez dela altua baina datu kualitatiboek aditzera ematen dute hainbat faktore estresagarri daudela irakaskuntzan eta horien ondorioz sortu daitekeela *burnouta*.

Ikerketa honek zenbait limitazio eta muga izan ditu, hauek, kontrolatu ez diren zenbait aspekturen eraginez agertu direlarik. Hala nola, laginaren heterogeneitatea, izan ere, ez dira normaltasunez banatu adin tarteak, sexua, irakaskuntzan daramatzaten urteen tarteak, hezkuntza etapa eta rol profesionala. Halaber, lortutako parte-hartzaile kopurua oso mugatua izan da, beraz, horrek ere lortutako emaitzetan eragina izan du. Izan ere, ezin dira ondorio orokorrak atera laginaren tamaina horrekin, hau, populazio osora ezin delako orokortu; beraz, ikerketa hau hezkuntza sistemako errealitatera lehen hurbilketa baino ez da eta horren inguruan hausnartzeko abagunea eskaintzen du. Beste muga bati helduz, aipatu beharra dago despertsionalizazio azpieskalaren fidagarritasuna baxua dela [$\alpha = .52$]. Hala ere, galdetegi originalean ere despertsionalizazio azpieskalaren fidagarritasuna baxua da, hots, despertsionalizazio azpieskalan *alfa de Cronbach*-en baloreak nahiko baxuak dira, hau MBI-ren arazo psikometrikoetako bat izanik. Haatik, nahiz eta eskala eta galdetegi ezberdinak sortu izan diren, MBI gaur egun oraindik ere *burnouta* neurtzeko tresnarik erabiliena dela azpimarratu behar da.

Hari beretik, etorkizuneko ikerketa ildoetara begira, komenigarria litzateke aldagaiak modu zehatzago batean kontrolatzea eta parte-hartzaile gehiago eskuratzea, hain zuzen ere, *burnout* nahastean eragina izan dezaketen aldagaiak ikertzeko faktore garrantzitsu bat direlako.

Lan honetako indarguneei so eginez, ikerketa kuantitatiboa kualitatiboarekin uztartzea alderdi garrantzitsu bat izan da, bata bestearengandik elikatu delako eta lortutako emaitzak aberasgarriagoak izan direlako. Horrez gain, HLBP dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleen inguruan oso gutxi aztertu dela azpimarratu behar da eta burututako lan honen bitartez ekarpen txiki bat egin dela antzeman daiteke.

Ondorio hauekin espero da *burnoutaren* inguruko ekarpen xume bat egitea hezkuntzan, bereziki, HLBP dituzten ikasleekin jarduten duten irakasleei dagokionez. Hain zuzen ere, EAEn eta Espainia mailan oso murriztak dira kolektibo honi eta *burnoutari* buruzko ikerketak eta beharrezkoa deritzot hezkuntza profesionalengan nahaste hau ikertzen jarraitzea. Halaber, ikasleengan irakasleek nahaste hau pairatzearen ondorioak zeintzuk izan daitezkeen aztertzea ere. Adierazitakoaz gain, ezinbestekoa deritzot *burnouta* prebenitzeko neurri eraginkorren inguruan arakatzea, horrek ere

detekzio goiztiarrean lagunduko duelako eta irakasleen asebetetze profesionalean zein ikasleengan eragin positiboa izango duelako.

Erakundeek irakasleen lan asebetetze maila areagotzeko, estresa kudeatzeko baliabideak eskaintzeko eta irakaskuntzan sor daitezkeen erronkei aurre egiteko kompetentziak eskuratzeko esku-hartze programak martxan jartzea ezinbestekoa izango da. Modu honetan, *burnouta* pairatzeko arriskua prebenitzea eta nahastea garatzea bilatuko litzateke. Hari beretik, Ansley et al. (2016) azpimarratzen dute tutoretza programak ezartzea funtsezko elementu bat izan beharko litzatekeela, hau da, irakasle hasi berriak eta urte gehiago daramatenak elkarrekin lankidetzan jardutea eta laguntasunerako sare bat eraikitzea beraien artean. Modu horretan, lan karga jaitsiko litzateke eta baita estres maila ere. Era berean, ongizate programak martxan jartzearen beharra azpimarratzen dute, non, estresa gestionatzeko orientabideak eta praktikak garrantzitsuak izango diren. Honi loturik, eskolei zuzendutako ongizate programek eta formakuntza programek irakasleei estrategia proaktiboak eskaintzea ezinbestekoa izan beharko litzateke lan estresari modu eraginkorrean erantzuteko eta honi aurre egin ahal izateko.

Horrenbestez, irakasle izatea eta HLPB dituzten ikasleekin jardutea lan konplexua izanik, hezkuntza sisteman askok jasaten dute higadura fisiko eta psikologikoa. Hortaz, garrantzitsua izango da eskoletan *burnoutaren* efektuak arintzeko programak edota ekintzak sortzea eta hauek martxan jartzea. Hala nola: talde dinamikak, irakasle berrientzat harrera planak, komunikazio sareak indartu, gatazken ebazpen eta kudeaketa eraginkorrerako estrategiak eskaini, klima positiboa sustatu, etab. Honen harira, ezin aipatu gabe utzi gaur egun mahaigainean dagoen legedi berriaren auzia, nahiz eta lan honetan lege berria hizpide ez den izan, hausnarketara bultzatzen duen zerbait dela deritzot. Alegia, legea onartu eta indarrean jarri ezkerro ze ondorio ekarriko ditu? *Burnout* mailan eragina izango du? Aldagai batzuk, esaterako, irakasleen rol profesionalak beste batzuk baino eragin gehiago izango dute? Zer egin daiteke horren aurrean? Neurriak hartzea beharrezkoa izango da?

Hemen idatzitakoak *burnoutaren* presentzia irakaskuntzan ikusarazten lagunduko duelakoan nago, era berean, ikertutakoak hezkuntza komunitatean oihartzuna izan dezan espero dut.

6. ESKER ONAK

Azken lerro hauen bitartez nire eskerrik beroenak helarazi nahi dizkiet lan hau gauzatzeko prestutasuna agertu duten parte-hartzaile guztiei. Beraz, eskerrik beroenak, zuoi laurogeita sei. Horrez gain, Gradu Amaierako Lan honen zuzendari izan den Marta Sarasa Mayari, dakien eta daukan guztia oparitzegatik, egindako ekarpen, zuzenketa, ohar zein kritika eraikitzaile eta aberasgarri guztiengatik, mila esker bihotz-bihotzez. Era berean, nire ikerketa prozesuan argiune izan den EHUKo Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologiako saileko irakasle den Igor Esnaola Echanizi; bereziki eskertzen diot eskainitako laguntza, bere ekarpenari esker lan hau aberatsagoa dela jakitun naizenez, eskerrik asko.

7. ERREFERENTZIAK

- Abós, A., Sevil, J., Haerens, L., Aelterman, N., eta García, L. (2019). Towards a more refined understanding of the interplay between burnout and engagement among secondary school teachers: A person-centered perspective. *Learning and Individual Differences*, 72, 69–79.
- Andrews, A., eta Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126–131.
- Ansley, B. M., Houchins, D., eta Varjas, K. (2016). Optimizing special educator wellness and job performance through stress management. *Teaching Exceptional Children*, 48, 176–85.
- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 829-848.
- Atmaca, C. (2017). Un tema candente entre los profesores de inglés: reflexiones de los profesores en servicio sobre la satisfacción laboral y el agotamiento. *Asociación Internacional de Investigación en Educación de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada*, 6(1), 89 – 115.
- Balladares, K. A., eta Hablick, F. C. (2017). Burnout: el síndrome laboral. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 1(1), 1-9.
- Bermúdez, R., Martínez, G., Ríus, F., eta Esteve, J. M. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 85-102.
- Bettini, E. A., Cheyney, K., Wang, J., eta Leko, C. (2015). Job design: An administrator's guide to supporting and retaining special educators. *Intervention in School and Clinic*, 50, 221–225.
- Blázquez, A., León, A., Patino, M. C., eta Feu, S. (2022). Síndrome de burnout y apoyo social en maestros de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 79-98.
- Briones, E., Tabernero, C., eta Arenas, A. (2010). Satisfacción laboral de los profesores de secundaria: efecto de factores demográficos y psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., eta Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*, 681–712.
- Burgos, A. P. (2020). Síndrome de burnout y su incidencia en el ámbito laboral. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico-Tecnológicas, 2*(1), 78-86.
- Capelo, R, Pocinho, M., eta Santos, C. (2013). Stresse e coping em educadoras de infância portuguesas: um estudo exploratório. *Trabajo, 28*, 69-81.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., eta Gala, F. J. (2003). El síndrome de burnout en el profesorado de la escuela primaria de la bahía de Cádiz. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, 18*, 119-132.
- Cornejo, W., eta Cornejo de Campos, G. (2015). Síndrome de burnout, motivación y calidad de vida en docentes de ICA. *Revista Enfermería a la Vanguardia, 3*(1), 10-18.
- Cruz, M^a. (2011). *Manual de riesgos psicosociales: estrés y el síndrome de burnout*. CEP.
- Davis, K. C., eta Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout. *ERIC, 1-68*.
- Dias, M., Almodóvar, M., Atilas, J., Chavarría, A., eta Zuñiga, I. (2020). Rising to the challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the Covid-19 era. *Childhood Education, 96*(6), 38-45.
- Edelwich, J., eta Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping profession*. Human Sciences Press.
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. Doktorego Tesia. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esteras, J., Chorot, P., eta Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 24*(1), 29–37.
- Extremera, N., Rey, L., eta Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología, 100*, 43-54.
- Fernán, C., eta Milena, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3*(2), 226-242.

- Gallardo, J. A., López, F., eta Gallardo, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20.
- García, M., Marín, M. D., eta Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., eta Hariness, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–67.
- Gil-Monte, P. R., eta Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Granados, L., Sanmartín, R., Lagos, N., Urrea, M. E., eta Hernández, M. J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329-335.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., eta Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14, 731-751.
- Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M., eta Aro, A. (2004). Burnout patterns in rehabilitation: Short-term changes in job conditions, personal resources, and health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(3), 220-237.
- Kalamara, E., eta Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95(1), 141–152.
- Leiter, M., eta Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100.
- Llorens, M., eta Salanova, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement, and self-efficacy. *Burnout Research*, 1(1), 3–11.

- Longás, J., Chamarro, A., Riera, J., eta Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118.
- Madigan, D. J., eta Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-51.
- Malander, N. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia y Trabajo*, 18(57), 1-6.
- Manassero, M. A., García, E., Alonso, A., Ferrer, V., Ramis, C., eta Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 173-195.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J., eta Fernández, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Edicions UIB.
- Manzano, G. (2008). Síndrome de burnout y riesgos psicosociales en personal de enfermería: prevalencia e intervención. *Intervención Psicológica*, 91, 23-31.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80.
- Maslach, C., eta Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 99-113.
- Maslach, C., eta Jackson, S. E. (1981b). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., eta Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., eta Jackson, S. E. (1997). *MBI. Inventario "burnout" de Maslach*. TEA.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143-152.
- Matud, M. P., García, M. A., eta Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 251-465.
- McLeskey, J., eta Waldron, N. L. (2012). Setting the direction: the role of the principal in developing effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24, 51-60.

- Méndez, I., Martínez, J. P., Ruiz, C., eta García, J. M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-10.
- Mónico, P., Pérez, S. M., Areces, D., Rodríguez, C., eta García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.
- Moreno, B., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E., eta Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigaciones en Salud*, 7(3), 173-177.
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). *Seguridad y salud en el trabajo*.
- Panisoara, I., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., eta Ursu, A. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-28.
- Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., eta Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-6.
- Prather-Jones, B. (2011). How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House*, 84, 1-8.
- Paquette, K. R., eta Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58.
- Pavalache, M., eta Ursu, G. (2016). Burnout, locus of control and job satisfaction. A study on high school teachers. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 9(58), 167- 172.
- Pellerone, M., Rapisarda, V., Trischitta, M. C. A., Vitale, E., eta Ramaci, T. (2020). Burnout and self-perceived instructional competence: An exploratory study of a group of Italian female elementary school teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1356.
- Pena, M., eta Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359, 604-627.

- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C., eta Huertas, R. E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Pourtousi, Z., eta Ghanizadeh, A. (2020). Teachers' motivation and its association with job commitment and work engagement. *Psychological Studies*, 65, 455-466.
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., eta Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turn over intent. *The Australian Educational Researcher*, 47, 477-500.
- Ramos, F. (1999). *El síndrome de burnout*. Klinik, S.L.
- Ranchal, A., eta Vaquero, M. (2010). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 47-55.
- Robinson, O., Bridge, S., Rollins, L., eta Schumacker, R. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303.
- Rozas, G. C. (2015). *Niveles de desgaste profesional (Burnout) en docentes y estrategias de prevención*. Doktorego Tesia. Malagako Unibertsitatea.
- Saloviita, T., eta Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14.
- Sema, K. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 160-171.
- Serrano, N., Pocinho, M., eta Aragón, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Psicología y Educación*, 13(1), 1-12.
- Shaheen, F., eta Mahmood, N. (2020). Burnout and its predictors: Testing a model among public school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(2), 355-372.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., eta Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532.
- Skaalvik, E. M., eta Skaalvik, S. (2020) Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.

- Vicente de Vera, I. M^a., eta Gabari, I. M^a. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 455-464.
- Wu, D. (2020). Relationship between job burnout and mental health of teachers under work stress. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(1), 310-315.
- Zorrilla, A. M^a. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con posibles variantes laborales y de contexto*. Doktorego Tesia. Sevillako Unibertsitatea.