



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

EDUKOLOGIJOS MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ PROGRAMA
Švietimo vadybos specializacija

HELENE ENGAN
PROFESINIS MOKYTOJŲ PERDEGIMAS IR JO SĄSAJOS SU
VADOVAVIMO STILIUMI MOKYKLOJE
Magistro darbas

Darbo vadovas: prof. dr. Remigijus Bubnys

Šiauliai, 2022

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį
darbą, GARANTIJA**

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Helene Engan
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija Šiauliai Academy
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Edukologija Education
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Profesinis mokytojų perdegimas ir jo sąsajos su vadovavimo mokykloje stiliumi Professional Burnout of Teachers Related to the School's Leadership Style
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas Final Thesis

Garantuoju, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work.

Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Helene Engan, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)

I, Helene Engan, by submitting this paper confirm (check)



**Embargo laikotarpis
Embargo Period**

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:
I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:

_____ mėnesių / months
(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).

Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested*.

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason for embargo period:*

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
ĮVADAS.....	6
1. PROFESINIO MOKYTOJŲ PERDEGIMO TEORINĖ ANALIZĖ.....	9
1.1. Profesinio perdegimo samprata ir dimensijos.....	9
1.2. Profesinio perdegimo priežastys ir raiška mokytojo profesinėje veikloje.....	12
1.3. Darbo ištekliai, kaip galimi profesinio perdegimo prevencijos būdai.....	15
2. VADOVAVIMO STILIAUS TEORINIAI ASPEKTAI.....	19
2.1. Vadovavimo stiliaus samprata ir įvairovė.....	19
2.1.1. Autoritarinis vadovavimo stilius.....	21
2.1.2. Nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius.....	22
2.1.3. Transformacinis vadovavimo stilius.....	23
2.1.4. Transakcinis vadovavimo stilius.....	24
2.2. Vadovavimo reikšmė mokytojo profesinei veiklai ir bendrai mokyklos kultūrai.....	25
3. PROFESINIO MOKYTOJŲ PERDEGIMO IR VADOVAVIMO STILIAUS TARPUSAVIO SĄSAJŲ EMPIRINIS TYRIMAS.....	31
3.1. Tyrimo metodai ir organizavimas.....	31
3.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	36
3.2.1. Profesinio perdegimo rezultatų analizė.....	36
3.2.2. Vadovavimo stilius bendrojo ugdymo mokyklose.....	41
3.2.3. Profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajos.....	45
DISKUSIJA.....	47
IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS.....	49
LITERATŪRA.....	51
PRIEDAI.....	58

SANTRAUKA

Profesinis perdegimas yra aktuali šiuolaikinės visuomenės problema, kuri yra įtakojama individualių ir organizacinių veiksnių. Mokytojai yra viena iš labiausiai pažeidžiamų profesijų. Profesinis perdegimas tai asmens reakcija į ilgalaikį tarpasmeninį ir emocinį stresą. Perdegimas, tai daugiamatis reiškinys, apimantis tris dimensijas: emocinį išsekimą (angl. emotional exhaustion); depersonalizaciją (angl. depersonalization); asmeninių profesinių siekių sumažėjimą (angl. personal accomplishment).

Tyrimo objektas – profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajos.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajas Šiaulių miesto mokyklose.

Darbo uždaviniai: 1) Išanalizuoti mokslinę literatūrą, siekiant atskleisti vadovavimo stiliaus sampratą ir profesinio perdegimo raišką mokytojo profesinėje veikloje; 2) Įvertinti dominuojančius vadovavimo stilius ugdymo institucijose Šiaulių mieste; 3) Identifikuoti mokytojų profesinio perdegimo tendencijas mokykloje; 4) Nustatyti dominuojančio vadovavimo stiliaus mokykloje ir mokytojų profesinio perdegimo sąsajas.

Tyrimo metodologija: mokslinių šaltinių analizė; anketinė apklausa, taikant uždaro tipo klausimynus. Vadovavimo stiliui identifikuoti taikytas Flood ir kt. (2000) vadovavimo stiliaus klausimynas. Mokytojų profesinio perdegimo tendencijoms atskleisti taikytas C. Maslach ir S. E. Jackson perdegimo sindromo klausimynas (angl. Maslach Burnout Inventory – MBI), aprašomoji ir statistinė analizė. Tyrime dalyvavo 130 Šiaulių mieste dirbančių mokytojų. Kiekybinis tyrimas atliktas vykdant internetinę apklausą.

Pagrindinės tyrimo išvados: 1. Daugiau, nei pusė apklaustų mokytojų patiria emocinį išsekimą, trečdalis - depersonalizaciją ir 4,6 % respondentų patiria asmeninių pasiekimų sumažėjimą. Moteriškos lyties respondentės emocinį išsekimą patiria dažniau, nei vyrai. 2. Bendrojo ugdymo mokyklų vadovai dažniausiai taiko transformacinį vadovavimo stilių, rečiausiai - nuolaidžiaujančio. Vadovai vyrai dažniau, nei vadovės moterys, taiko nuolaidžiaujančią vadovavimo stilių, o vadovės moterys dažniau, nei vyriškos lyties vadovai, taiko transformacinį vadovavimo stilių. 3. Atskleista, kad egzistuoja teigiamas ryšys tarp mokytojų profesinio perdegimo ir autoritarinio, bei nuolaidžiaujančio vadovavimo stilių, bei neigiamas ryšys tarp profesinio mokytojų perdegimo ir transformacinio vadovavimo mokykloje stiliaus. Transakcinis vadovavimo mokykloje stilius ir profesinis mokytojų perdegimas nėra susiję.

Raktiniai žodžiai: profesinis perdegimas, vadovavimo stilius mokykloje.

SUMMARY

Occupational burnout is a pressing problem in modern society that is, influenced by individual and organizational factors. Teachers are one of the most vulnerable professions. Occupational burnout is a person's reaction to long-term interpersonal and emotional stress. Burnout is a multidimensional phenomenon with three dimensions: emotional exhaustion; depersonalization; personal accomplishment.

The object of the research is the interrelationships between professional burnout of teachers and the leadership style at school.

The research aims to analyze the interrelationships between burning of teachers and leadership styles in Šiauliai city schools.

Tasks: 1) To analyze the scientific literature to reveal the concept of leadership style and the expression of professional burnout in the teacher's professional activity; 2) To evaluate the dominant leadership styles in educational institutions in Šiauliai; 3) To identify trends in teachers' burnout at school; 4) To identify the links between the dominant leadership style in the school and the professional burnout of teachers.

Research methodology: analysis of scientific sources; questionnaire using closed-ended questionnaires. Flood et al. Were used to identify leadership styles. (2000) Leadership Style Questionnaire. In the Maslach Burnout Inventory (MBI), descriptive and statistical analyses were used to relevant to teachers' burnout. The study involved 130 teachers working in Šiauliai. Quantitative research was conducted through an online survey.

The main findings of the study: 1. More than half of the surveyed teachers experience emotional exhaustion, a third - of depersonalization 4.6% of respondents experience a decrease in personal achievement. Female respondents experience emotional exhaustion more often than men. 2. Heads of general education schools usually apply a transformative leadership style, less often - a condescending one. Male executives are more likely than female executives to adopt a condescending leadership style, and female executives are more likely than male executives to adopt a transformative leadership style. 3. It revealed there is a positive relationship between teachers' burnout and authoritarian and condescending leadership styles and a negative link between teachers' burnout and transformational leadership in school. The transactional style of school leadership and the professional burnout of teachers are not related.

Keywords: professional burnout, leadership style at school

IVADAS

Aktualumas ir mokslinis iširtumas. Šiuolaikiniame pasaulyje, intensyvėjant gyvenimo tempui ir konkurencijai daugybė žmonių patiria emocinę įtampą ir stresą. Didėjantys darbo krūviai, informacijos perteklius ir laiko stoka profesinėje veikloje yra vieni iš ilgalaikio streso sukėlėjų, o ilgalaikis stresas viena pagrindinių profesinio perdegimo priežasčių. Įvairiuose pasaulio šalyse atlikti moksliniai tyrimai (Grayson ir Alvares (2007), Taormina (2000), Jenaro ir kt. (2007), Skaalvik ir Skaalvik (2012)) atskleidžia didelį perdegimo sindromo paplitimą. Šie tyrimai taip pat atskleidžia profesinio perdegimo ryšį su grėsme asmens fizinei, psichinei sveikatai, bei socialinei mokytojų gerovei. Todėl profesinis perdegimas aktuali mokslinė problema.

Jenaro ir kt., (2006) atlikti tyrimai apie darbuotojų profesinį perdegimą atskleidė, kad 23% darbuotojų yra susidūrę su profesiniu perdegimu. Profesinis perdegimas labiau būdingas tiems darbuotojams, kurių darbo specifika reikalauja pastovaus kontakto su kitais žmonėmis, klientais. Jackson ir kt. (1986); Hakanen ir kt., (2006) teigimu, pažeidžiamiausi yra mokytojai ir socialinių paslaugų sektoriaus darbuotojai. Lietuvos statistikos departamento duomenimis nuo 2017 m. rugsėjo iki 2021m. rugsėjo mokytojų skaičius, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, sumažėjo 2501. Teachers Wellbeing Index (2020) duomenimis net 63 % švietimo darbuotojų svarstė galimybę palikti švietimo sektorių dėl per didelio darbo krūvio, o 53 % iš jų, pablogėjusią psichinę sveikatą ir gerovę nurodė, kaip pagrindinę, noro palikti švietimo sektorių, priežastį. Tyrimai (Johnson ir Birkeland, 2003; Guglielmi ir kt. 2015; Skaalvik ir Skaalvik, 2012, 2017b) rodo, kad mokytojai savo profesiją suvokia kaip motyvuojančią, patrauklią, naudingą ir prasmingą, tačiau ir kaip labai įtemptą. Didžiausias iššūkis pedagogams yra nuolatinė švietimo politikos reikalavimų, taisyklių, darbo sąlygų, mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių kaita. Pasak mokslinio tyrimo (APA, Report on the Teacher Needs Survey, 2019), vienas svarbiausių mokymo bei mokymosi prioritetų yra emocinės sveikatos ir psichologinės gerovės stiprinimas edukacinėje bendruomenėje. Šio laikmečio COVID–19 pandemijos krizės iššūkių metu pedagogai nepakankamai turi emocinių išteklių susidoroti su profesinės veiklos streso veiksniais ir nuotolinio mokymosi iššūkiais. Tai neigiamai atsiliepia jų sveikatai ir psichologinei gerovei, bei didina profesinio perdegimo riziką (Teachers Wellbeing Index, 2020).

Skaalvik ir Skaalvik (2012) teigia, kad didžioji dauguma mokytojų vertina savo profesiją, kaip gerą arba labai gerą. Nepaisant to, kas trečias mokytojas pažymi, kad pedagogo profesijos daugiau nesirinktų, ir kad dažnai galvoja apie profesijos keitimą. Pasak autorių šis paradoksalus pasitenkinimo profesija ir minčių apie darbo keitimą derinys gali reikšti, kad mokytojai, kaip profesinė grupė, patiria daug su darbu susijusio streso ir profesinio perdegimo. Tai patvirtina ir kiti mokslininkai (Jackson ir kt., 1986; Himie ir kt., 1991; Gerengaiss ir kt., 1997) kurių teigimu, didžiausią profesinio perdegimo riziką patiria pedagogai ir socialinės sferos darbuotojai. Želgienės

(2015) Lietuvoje atliktas tyrimas atskleidė, kad net ketvirtadalis mokytojų savo darbe patiria perdegimą.

Profesinis perdegimas yra vienas iš didžiausių iššūkių šiuolaikinėje profesionalioje darbo aplinkoje, perdegimo samprata vis labiau domina akademinę bendruomenę. Tyrimuose (Skaalvik ir Skaalvik, 2012; Merkys, Bubelienė, 2013; Maslach, 2003; Maslach ir kt. 2001; Jackson ir kt., 1986; Huebner, 1992; Gerengais ir kt., 1997) siekiama įvardinti šio reiškinio požymius, atskleisti priežastis, išskirti rizikos ir apsauginius veiksnius. Tačiau mokslinėje erdvėje, ypač Lietuvoje, mažai tyrinėtos mokytojo perdegimo darbe sąsajos su vadovavimo stiliais.

Tyrimo problema, probleminis/-iai klausimai. Bubelienė ir Merkys (2016) teigia, kad organizacijos spaudimas ir reikalavimai, darbo krūvis ir santykiai su vadovu, bei kolegomis yra vieni iš svarbiausių stresą darbe keliančių faktorių. Ilgalaikis stresas yra viena iš profesinio perdegimo priežasčių. Vadovavimo stilius turi įtakos darbo krūviui ir reikalavimams, santykiams su kolegomis ir vadovu ir bendrai organizacijos kultūrai (Baubinas, 2013). Todėl šiame darbe keliamas probleminis klausimas: Ar egzistuoja ryšys tarp profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus mokykloje?

Tyrimo objektas – profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajos.

Hipotezė – Egzistuoja ryšys tarp profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus mokykloje.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajas Šiaulių miesto mokyklose.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą, siekiant atskleisti vadovavimo stiliaus sampratą ir profesinio perdegimo raišką mokytojo profesinėje veikloje.
2. Įvertinti dominuojančius vadovavimo stilius bendrojo ugdymo mokyklose Šiaulių mieste.
3. Identifikuoti mokytojų profesinio perdegimo tendencijas mokykloje.
4. Nustatyti dominuojančio vadovavimo stiliaus mokykloje ir mokytojų profesinio perdegimo sąsajas.

Tyrimo metodologija: pozityvistinė metodologija, Flood ir kt. (2000) keturių dimensijų vadovavimo stilių koncepcija ir C. Maslach ir S. E. Jackson trijų dimensijų perdegimo teorija.

Tyrimo metodai:

- Duomenų rinkimo: mokslinių šaltinių analizė; anketinė apklausa, taikant uždaro tipo klausimynus. Vadovavimo stiliui identifikuoti taikytas Flood ir kt. (2000)

vadovavimo stiliaus klausimynas. Mokytojų profesinio perdegimo tendencijoms atskleisti taikytas C. Maslach ir S. E. Jackson perdegimo sindromo klausimynas (angl. Maslach Burnout Inventory – MBI)

- Duomenų analizės: aprašomoji ir statistinė analizė.

Tyrimo imtis. Tyrimo etapai ir organizavimas. Tyrime dalyvavo 130 Šiaulių mieste dirbančių mokytojų. Kiekybinis tyrimas atliktas vykdant internetinę apklausą, kuriai naudotas C. Maslach ir S. E. Jackson perdegimo sindromo klausimynu (angl. Maslach Burnout Inventory – MBI) ir Flood ir kt. (2000) vadovavimo stiliaus klausimynas.

Darbo naujumas ir praktinis reikšmingumas. Profesinis perdegimas yra įtakojamas ne tik individualių, bet ir organizacinių veiksnių (Maslach ir kt., 2001), todėl itin svarbu atskleisti organizacinių veiksnių, tarp jų ir vadovavimo stiliaus, sąsajas su profesiniu mokytojų perdegimu. Lietuvoje mokytojų profesinio perdegimo tyrimai aktualūs, tačiau, vadovavimo stiliaus ryšys su profesiniu perdegimu dar nebuvo analizuotas.

Turint omenyje, kad kiek daugiau, nei pusė mokytojų svarstančių palikti mokytojo profesiją, psichinės sveikatos pablogėjimą nurodė, kaip pagrindinę priežastį, profesinio perdegimo, kaip vieno iš psichinės sveikatos sutrikimo, tyrimai tampa itin praktiškai aktualūs.

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados ir rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas ir priedai. Tyrimo rezultatus iliustruoja 20 lentelių. Darbo apimtis 76 psl. Su priedais.

1. PROFESINIO MOKYTOJŲ PERDEGIMO TEORINĖ ANALIZĖ

1.1. Profesinio perdegimo samprata ir dimensijos

Šiuolaikinėje visuomenėje profesinė veikla laikoma savęs realizavimo ir atskleidimo būdu. Todėl tikimasi, kad darbas teiks pasitenkinimą ir neatims energijos. Tačiau amerikiečių psichiatras Herbertas Freudenberger pirmasis 1974 m. pavartojęs profesinio perdegimo terminą, pastebėjo, kad profesinė veikla kartais veda prie išsekimo ir apatijos darbui (Richardsen ir kt. 2006, Falkum, 2002). Po perdegimo sąvokos pristatymo aštuntajame dešimtmetyje, kilo didelis susidomėjimas reiškiniu, o vėlesniais metais šia tema buvo paskelbta nemažai straipsnių. Schaufeli ir kt. (1993) teigia, kad apžvelgus laikmečio literatūrą galima rasti daugiau nei 48 skirtingus profesinio perdegimo apibrėžimus. Žemiau pateikiamas autorės sudarytas pagrindinių profesinio perdegimo apibrėžimų žemėlapis.

1 pav. Profesinio perdegimo apibrėžimų žemėlapis.



Kaip matome iš 1 paveikslo, skirtingi autoriai skirtingai pateikia profesinio perdegimo sampratą. Cherniss (1980) profesinį perdegimą apibūdina, kaip procesą kuriuo metu dėl streso ir įtampos darbe, darbuotojas išeina iš darbo. Freudemberger ir Richelson (1981) profesinį perdegimą apibrėžia, kaip nuovargį, nusivylimą ir depresiją įtakotą atsidavimo, gyvenimo būdo ar santykių su kitais žmonėmis. Kaip atsaką į lėtinį emocinį stresą trimis aspektais: emociniu, fiziniu išsekimu, sumažėjusiu našumu, padidėjusia depersonalizacija, profesinį perdegimą apibrėžia Hartman ir Perlman (1981). Pasak Aronson, Kafry ir Pines (1984) profesiniam perdegimui būdingas fizinis išsekimas, bejėgiškumas ir beviltiškumas, taip pat emocinis „išdžiūvimas“ ir neigiamas savęs, savo darbo, gyvenimo ir kitų žmonių vertinimas. Tuo tarpu Aronson ir Pines (1989) profesinį perdegimą vertino, kaip ilgai besitęsiančių emociškai sunkių situacijų sukeltą fizinio, emocinio ir psichikos išsekimo būseną. Taip pat ir Miller (1995) teigia, kad profesinis perdegimas tai emociškai sunkių situacijų bendraujant su žmonėmis sukelta išsekimo būseną. 1996 metais Jackson, Leiter ir Maslach profesinį perdegimą traktavo, kaip emocinio išsekimo, depersonalizacijos ir sumažėjusių asmeninių pasiekimų sindromą. Harrison ir Shirom (1998) profesinį perdegimą apibrėžė, kaip emocinę reakciją į nuolatinį stresą. Panašiai ir Maslach (2003) profesinį perdegimą vertino, kaip reakciją į įvairius stresinius faktorius darbe. Pasak Della, ir kt. (2006) profesinį perdegimą įvardija, kaip emocinį ir psichinį išsekimą, sukeltą darbinėje aplinkoje esančių emocinių faktorių. Šis išsekimas pasireiškia darbuotojo fiziniu ir emociniu nuovargis, depersonalizacija, frustracija ir nesėkminga profesine realizacija. Kaip matome iš profesinio perdegimo sampratų analizės profesinis perdegimas tai asmens reakcija į tam tikrus stresinius faktorius darbe, santykiuose su kitais žmonėmis. Taip pat matyti, kad profesinis perdegimas dažnai pasireiškia keliomis dimensijomis, todėl toliau apžvelgsime profesinio perdegimo dimensijas pagal Maslach.

Christina Maslach perdegimą apibrėžia, kaip „psichologinį sindromą, kuris kyla reaguojant į ilgalaikius tarpasmeninius ir emocinius streso veiksnius“ (Maslach ir kt., 2001, p. 399). Perdegimas dažnai vertinamas kaip įsitraukimo į darbą priešingybė, todėl jis laikomas „įsitraukimo į darbą erozija“ (Maslach ir kt., 2001; Schaufeli ir kt., 2002, p. 71). Maslach (2001) taip pat išskiria dvi perdegimo sindromo kryptis: 1. Situacinę; 2. Individualią. Mokslininkė pabrėžia, kad situaciniai ir organizaciniai veiksniai, turi stipresnę įtaką perdegimui, nei individualūs. Maslach sukurtas profesinio perdegimo proceso modelis yra plačiausiai mokslo bendruomenės naudojamas modelis. Pasak mokslininkės perdegimas, tai daugiatis reiškinys, apimantis tris dimensijas:

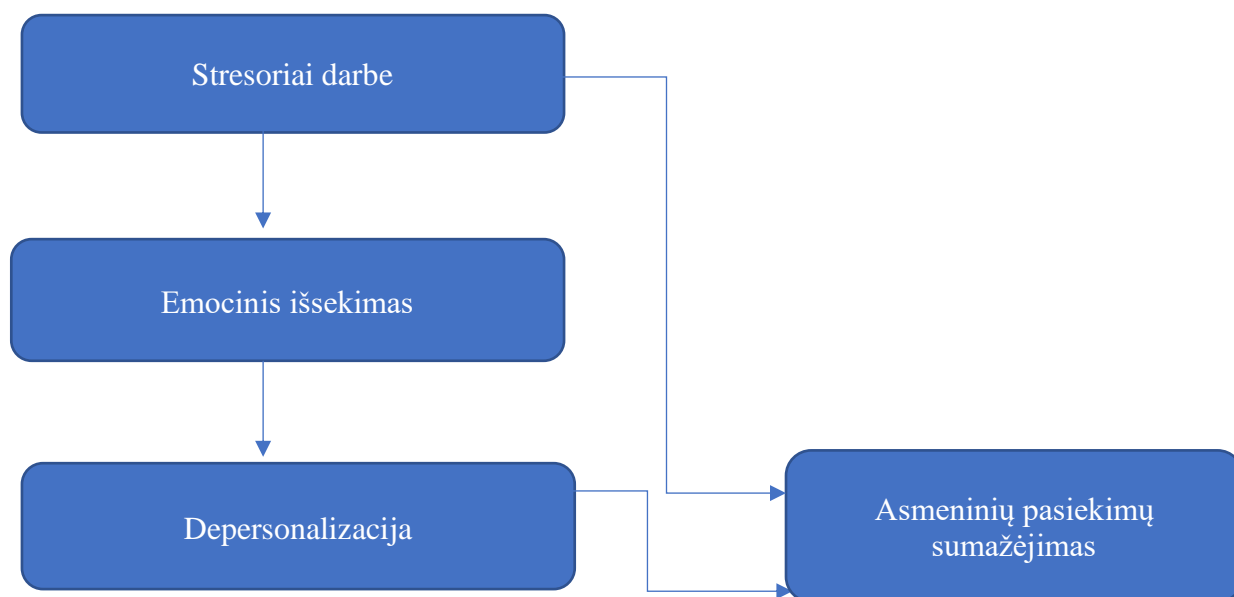
- emocinį išsekimą (angl. *emotional exhaustion*);
- depersonalizaciją (angl. *depersonalization*);
- asmeninių profesinių siekių sumažėjimą (angl. *personal accomplishment*).

Emociniam išsekimui būdingas emocinių ir fizinių išteklių išsekvojimas tai yra individualus perdegimo aspektas. Perdegęs asmuo jaučiasi pavargęs, jam trūksta energijos. Anot Maslach ir jos kolegų, išsekimas yra svarbiausias perdegimo aspektas, apimantis jausmą, kad emociniai ir fiziniai asmens ištekliai yra sumažėję ir išsekvojami (Maslach ir kt., 2001). Pasak Demerouti ir Bakker (2008), išsekimas yra intensyvių fizinių, emocinių ir kognityvinių stresorių pasekmė, t.y. ilgalaikių tam tikrų darbo reikalavimų poveikio pasekmė. Prie išsekimo būsenos galima priskirti ir nusivylimą bei įtampą, susijusią su asmens suvokimu, kad jis nesugebės patenkinti darbdavio lūkesčių. Tuomet asmuo renkasi kitas veiklas, kurių tikslas yra išlaikyti emocinę ir pažintinę distanciją darbo atžvilgiu. Išsekimas yra dažniausiai profesinį perdegimą patiriančių asmenų įvardijama dimensija (Maslach ir kt., 2001).

Depersonalizacija yra tarpasmeninis profesinio perdegimo komponentas, kuris susijęs su cinišku, neigiamu ir apatišku elgesiu, emociniu atsitraukimu, arba perdėtu šaltumu bendraujant su kitais žmonėmis darbe. Depersonalizacija vertinama, kaip bandymas sukurti atstumą tarp savęs ir stresą keliančio darbo krūvio. Depersonalizacija reiškia emociškai atsiriboti nuo kitų žmonių ir ypač nuo tų žmonių, su kuriais palaikomi profesiniai santykiai (Maslach, 2017). Viena iš priežasčių, kodėl žmogus atsiriboja nuo aplinkinių, yra ta, kad tokiu būdu jis bando susidoroti su emociniu stresu, kurį patiria darbo vietoje (Schaufeli ir kt., 2017). Kalbėdami apie depersonalizaciją Maslach ir Leiter (1997) taip pat naudoja cinizmo sąvoką. Autoriai teigia, kad kai žmogus yra ciniškas, jis patiria šaltą ir neigiamą požiūrį į darbą ir darbe esančius žmones. Tokiu būdu įsipareigojimas darbe sumažinamas iki minimumo, dažnai net atsisakant ir savo idealų, tam kad būtų apsisaugota nuo išsekimo ir nusivylimo.

Sumažėję asmeniniai pasiekimai yra susiję su netinkamumu, nekompetentingumu ir neproduktyvumo jausmu bei tikėjimo būsimu meistriškumu trūkumu. Mokytojų tarpe tai pasireiškia kaip neigiamas savęs vertinimas, kai pedagogas nebejaučia, kad atlieka svarbų ir prasmingą darbą (Maslach ir kt., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Sumažėjęs savo profesinės veiklos prasmingumo išgyvenimas veda prie sumažėjusio našumo darbe (Maslach ir kt., 2001). Taigi ši dimensija apima savęs pačio įvertinimo profesinio perdegimo aspektą. Perdegę žmonės linkę save vertinti neigiamai, ypač dėl subjektyviai suvokiamo blogai atlikto darbo (Maslach ir kt., 1996). Profesinį perdegimą patiriantys darbuotojai išgyvena ne tik nepatenkinimą tuo, ką pasiekia darbe, bet tai gali neigiamai paveikti ir jų savigarbos jausmą (Maslach ir Jackson, 1981). Žmogus jausdamasis nekompetentingas ir patirdamas darbo rezultatų ir produktyvumo stoką praranda pasitikėjimo savimi jausmą (Maslach ir kt., 2001).

Remiantis Maslach, Jackson ir kt. (1981) sudaryta profesinio perdegimo proceso schema (žr. 2 pav.).



Kaip matome iš 2 pav. Profesinis perdegimas tai individualus asmens atsakas į stresorius darbe. Taigi apibendrinant galima teigti, kad profesinis perdegimas tai asmens reakcija į ilgalaikį tarpasmeninį ir emocinį stresą. Perdegimas, tai daugiamatis reiškinys, apimantis tris dimensijas: emocinį išsekimą (angl. emotional exhaustion); depersonalizaciją (angl. depersonalization); asmeninių profesinių siekių sumažėjimą (angl. personal accomplishment). Perdegimas taip pat gali būti sutrikusios sveikatos priežastimi.

1.2. Profesinio perdegimo priežastys ir raiška mokytojo profesinėje veikloje

Mokytojo profesinė veikla ypatinga tuo, kad mokytojo, kaip ir socialinio darbuotojo, vienas pagrindinių darbo įrankių yra jis pats. Tokio pobūdžio darbe kuriamas itin artimas ryšys su darbo objektu t.y. mokiniu. Tiek užsienyje tiek ir Lietuvoje atlikti tyrimai (Skaalvik ir Skaalvik, 2009, Merkys, Bubelienė, 2013, Želgienė, 2015) rodo, kad daugelis mokytojų jaučiasi išsekę, perdegę arba jaučia įtampą savo profesiniame gyvenime. Perdegimo priežastys nėra vienareikšmės ir skirtingi autoriai (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik ir Skaalvik, 2009; Maslach ir kt., 2001; Schaufeli, Enzmann, 1999) nurodo, kad perdegimo priežasčių galima ieškoti asmenyje, santykiuose su kitais žmonėmis ar darbo organizacijoje. Pasak Schaufeli, Enzmann (1999) išskiriamos dvi pagrindinės veiksnių grupės:

- 1) Veiksniai, nulemti žmogaus asmeninių ypatumų, asmenybės savybės.
- 2) Veiksniai, nulemti darbo aplinkos sąlygų, darbo charakteristikos.

Į darbo sąlygas orientuotos teorijos akcentuoja gana stiprią koreliaciją tarp darbo krūvio, laiko trūkumo ir perdegimo. Mokytojo profesijoje laiko trūkumas yra viena iš pagrindinių stresą keliančių sričių. Norvegijoje atlikto tyrimo metu paaiškėjo, kad laiko trūkumas mokytojų apklausos metu buvo įvardinamas, kaip pagrindinis veiksnys lemiantis profesinį mokytojų perdegimą (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik ir Skaalvik, 2009).

Tuo tarpu į asmens ypatumus orientuotos teorijos šalininkai teigia, kad perdegimas yra stipriai susijęs su darbinio ir tarpasmeniniu stresu (Maslach, 1982: 9; Maslach ir kt., 2001; Matthiesen, 2011: 322). Rizika perdegti gali be kita ko, atsirasti dėl darbo reikalavimų ir išteklių neatitikimo. C. Maslach teigimu aktualus rizikos perdegti aspektas yra asmens tinkamumas darbui. Pasak Maslach ir kt. yra šeši profesinio gyvenimo aspektai, kurie gali prisidėti prie asmens ir darbo „neatitikimo“ (Maslach ir kt., 2001):

- Darbo krūvis. Per didelis darbo krūvis reiškia, kad darbo yra labai daug ir daugiau laiko turi būti skiriama profesinei veiklai, o ne kitoms asmeninėms veiklos sritims.
- Kontrolė. Per didelė kontrolė, kai darbuotojai negali panaudoti savo savybių ir mąstymo įgūdžių, sprendžiant problemas ir priimant sprendimus.
- Atlygis. Nepakankamas materialinis ir nematerialinis atlygis ir pripažinimas nuvertina darbuotojo pastangas ir patį darbą.
- Darbo aplinka. Netinkama fizinė ar emocinė darbo aplinka.
- Suvokiamas teisingumas. Teisingumas reiškia pagarbą darbuotojui. Neteisybė suvokiama tuomet, kai darbo krūvis, atlyginimas, nuolaidos ar vertinimai asmeniui nėra priimtini.
- Vertybės. Organizacijos ir darbuotojo vertybių ar principų neatitikimas. Šis neatitikimas atsiskleidžia tuomet, kai darbuotojas priverstas atlikti užduotis, kurios prieštarauja jo asmeninėms ar profesinėms vertybėms ir etikai.

Kuo didesnis atotrūkis arba neatitikimas tarp asmens ir darbo, tuo didesnė tikimybė, kad žmogus patirs profesinį perdegimą. Konkretaus atsakymo, kiek „neatitikimo“ žmogus toleruoja nėra, nes tai priklauso nuo individualių asmens savybių. Įvairių aspektų reikšmė skiriasi, o tolerancijos ribą lemia ryšys su kitomis sritimis. Pavyzdžiui, žmogus gali toleruoti prastą prisitaikymą prie darbo krūvio, jei jis gauna pakankamą atlygį už tai.

Kaip jau minėta anksčiau profesinį perdegimą tyrinėtojai vertina kaip ilgalaikio streso darbinuose santykiuose pasekmę, kurią dažniausiai patiria asmenys dirbantys su žmonėmis, pavyzdžiui mokytojai. Ne paslaptis, kad didžioji dauguma mokytojų darbe patiria didesnę ar mažesnę stresą. To priežastys dažniausiai yra laiko trūkumas, padidėjęs darbo krūvis, darbo santykių pokyčiai, tokie kaip nauji ugdymo planai ir nuostatai, drausmės problemos, koleginio

bendradarbiavimo problemos, tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo iššūkiai ir susirūpinimas ar netinkamumo jausmas dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais (Jennett, Harris ir Mesibov, 2003). Daliai mokytojų pavyksta tokias problemas spręsti kasdieniame gyvenime. Tai sprendžiama įvairiais būdais – tai gali būti aktyvus problemų sprendimas, socialinė ir emocinė kolegų parama, darbo situacijos pertvarkymas, bendradarbiavimas su tėvais ar mokymo strategijos keitimas, tačiau išlieka nemaža dalis ir tų pedagogų, kuriems šios problemos tampa per didelė našta.

Pasirodo, jei tokiomis strategijomis ilgą laiką nesiseka susidoroti su iškylančiomis problemomis ar sumažinti streso, padidėja profesinio perdegimo tikimybė. Skaalvik ir Skaalvik (2009) teigia, kad dėl to gali susilpnėti mokytojų gebėjimas bendrauti su mokiniais ir palaikyti su jais gerus santykius. Mokytojas gali bandyti įveikti stresą kurdamas tolesnį ryšį su mokiniais ir ilgainiui tai gali išsivystyti į ciniškesnę ir neigiamą požiūrį į mokinius (depersonalizacija). Negebėjimas išspręsti iškylančias problemas taip pat veda prie to, kad ilgainiui mokytojui ima trūkti darbo prasmės jausmo (sumažėja našumas), o mokymo situacijos įsisavinimas nėra patenkinamas.

Mokytojų polinkis į perdegimą gali lemti subjektyvius ir objektyvius silpnos sveikatos požymius, taip pat mažesnę motyvaciją dirbti, blogesnę savijautą ir vėliau ketinimus palikti mokytojo profesiją (Hakanen, J.J., Bakker, A: B: ir Schaufeli, 2006). Svarbu paminėti, kad profesinis perdegimas gali sukelti neigiamų pasekmių mokytojų sveikatai (Hakanen ir kt., 2006). Profesinis perdegimas siejamas su depresijos simptomais, širdies ir kraujagyslių sutrikimais, psichosomatiniais simptomais ir netgi sumažėjusiu pasitenkinimu santuoka bei padažnėjusiu medikamentų vartojimu. Profesinis mokytojų perdegimas turi neigiamų pasekmių visai švietimo organizacijai, kuomet dėl padidėjusios personalo kaitos, sumažėja mokinių motyvacija ir mokytojų pasitenkinimas darbu.

Skaalvik ir Skaalvik (2013) Norvegijoje atliktas tyrimas rodo, kad daugeliui tyrime dalyvavusių mokytojų gresia profesinis perdegimas. Dauguma apklaustų mokytojų sutiko su teiginiu, kad jie jaučiasi išsekę darbo dienos pabaigoje. Skaalvik ir Skaalvik (2013) teigia, kad daugelis yra pavargę ir išsekę baigiantis darbo mokykloje dienai, bet geba atgauti jėgas iki kitos darbo dienos pradžios. Tačiau profesinis perdegimas apibūdinamas kaip procesas, kuris nekeičiant situacijos laikui bėgant blogėja. Tai patvirtino ir tyrime dalyvavusių mokytojų pasisakymai, kad atgauti jėgas ilgainiui užtrunka vis ilgiau. Suprantama, kad vyresnio amžiaus ar prastesnės sveikatos mokytojui trumpas poilsio laikas nėra pakankamas. Todėl kai kurie mokytojai, priklausantys 50–65 metų amžiaus grupei, kreipiasi dėl dalinio nedarbingumo nesulaukę pensinio amžiaus.

Skaalvik, Skaalvik (2009) teigia, kad mokytojai turi aukštą darbo etiką, daro viską, ką gali ir rūpinasi mokiniais, nepaisant didelio nuovargio darbe požymių. Mokytojo profesija pasižymi

tuo, jog pedagogo darbo diena nesibaigia pasibaigus pamokoms – profesiniai rūpesčiai pasinešami ir gvildenami privačioje aplinkoje eikvojant savo laisvalaikį. Negana to kiekvienas mokytojas vedant pamoką, veikia pagal santykių modelį „individas prieš grupę“ taigi jam dažnai tenka priimti žaibiškus sprendimus iškilus probleminei situacijai (Merkys, Bubelienė, 2013), tai reiškia, kad mokytojas turi visuomet būti pasirengęs priimti pamokos eigos keitimo, nestandartinės situacijos sprendimo veiksmus.

Apibendrinant galima teigti, profesinio perdegimo rizikos veiksniai yra organizaciniai ir asmeniniai. Mokytojai dėl savo darbo specifikos, itin aukštos darbo moralės, didelio krūvio, greito tempo ir artimo asmeninio ryšio su mokiniais, jų tėvais ir kolegomis turi didesnę riziką patirti profesinio perdegimo požymius.

1.3. Darbo ištekliai, kaip galimi perdegimo prevencijos būdai

Didelis darbo krūvis, pripažinimo, kolegų ir vadovų paramos trūkumas, neteisingas atlygis ir kiti organizaciniai rodikliai, kurie veda prie profesinio mokytojų perdegimo. Kaip atsvarą darbo reikalavimams Demerouti ir kt. (2001) įvardino darbo išteklius. Anot autorių darbo ištekliai tai darbo situacijos charakteristikos, padedančios darbuotojams siekti tikslų, skatinančios asmeninį augimą ir tobulėjimą ir tuo pačiu sumažinančios darbo reikalavimus (Demerouti ir kt., 2001). Darbo ištekliai yra „fiziniai, psichologiniai, socialiniai ar organizaciniai darbo aspektai, kurie yra: a) funkcionalūs siekiant su darbu susijusių tikslų, b) mažina darbo reikalavimus ir susijusias fiziologinius ar psichologinius krūvius, arba c) skatina asmeninį augimą ir tobulėjimą“. (Demerouti ir kt., 2001, p. 501). Taigi darbo ištekliai yra naudinga priemonė darbo reikalavimams įvaldyti ir tuo pačiu išvengti profesinio perdegimo.

Darbo ištekliai gali turėti įtakos mokytojų gerovei. Bakker ir kt. (2007) nustatytė, kad mokytojų sveikatai ir gerovei yra svarbi vadovų parama ir kolegų palaikymas, organizacijos klimatas, jausmas, kad organizacija vertinama, taip pat inovacijos, savarankiškumas ir kompetencijų ugdymas.

Toliau bus apžvelgti kai kurie darbo ištekliai, kurie, kaip įrodyta, vaidina svarbų vaidmenį mokytojų motyvacijai ir profesinei gerovei, kurie padėti išvengti profesinio mokytojų perdegimo. Pagrindiniai darbo ištekliai yra:

- autonomija arba savarankiškumas,
- vaidmenų aiškumas,
- socialinė parama,
- bendradarbiavimas.

Autonomija arba savarankiškumas yra dažnai analizuojamas darbo išteklius atliekant psichologinius tyrimus ir laikomas svarbiu daugeliui skirtingų profesijų grupių. Apsisprendimo

autonomija atlieka ypač svarbią funkciją, nes ji laikoma pagrindiniu žmogaus poreikiu. Autonomija išreiškiama laipsniu, kuriuo apibrėžiama kiek darbuotojui suteikiama laisvės ir nepriklausomybės sprendžiant, kaip darbas planuojamas ir atliekamas tam tikrose ribose. Savarankiškiems veiksams būdinga tai, kad jie suvokiami kaip savanoriški ir atliekami remiantis savo interesais ir asmeninėmis vertybėmis (Deci, Ryan 2000). Autonominių veiksmų priešingybė - valdomi veiksmai, pasižymi tuo, kad kažkas iš išorės inicijuoja veiksmą. Šiandieninė mokyklų sistema daugiau dėmesio skiria mokinio tobulėjimo rezultatams, pavyzdžiui, vykdant nacionalinius testus ir nacionalines mokymo programas. Tai reiškia, kad valdžios institucijos labiau kontroliuoja mokytojų profesinės praktikos realizavimo būdus ar rezultatą. Taigi šiandien mokytojai yra labiau atsakingi už mokinių rezultatus, nes yra aiškios nacionalinės gairės, kokių rezultatų mokiniai turėtų pasiekti. Tuo pat metu jie laikomi kompetentingais įvertinti, kurie metodai sukuria geriausias sąlygas mokinių mokymuisi, todėl teisės aktais siekiama palengvinti didelę mokytojo profesijos praktikos laisvę (Mausethagen, Mølstad, 2015). Tačiau yra teigiančių, kad įvedant tikslų valdymą neatsižvelgiama į mokytojų „autonomiją“, o tai gana apriboja mokytojų veiksmų laisvę ir galimybes būti kūrybiškiems. Skaalvik ir Skaalvik (2015) atlikto kokybinio tyrimo metu buvo nustatyta, kad autonomija buvo vienas iš keturių mokytojų pasitenkinimo darbu kriterijų. Informantai pabrėžė, kad jie labai vertina lankstumą, kurį suteikia autonomija, pavyzdžiui, gali keisti, kaip turėtų vykti mokymas ir pasirengimo mokymui laikas bei vieta. Kadangi mokytojai dažnai būna vieni klasėje su mokiniais, jiems taip pat būtinas bent tam tikras autonomijos laipsnis, kad jie galėtų tinkamai reaguoti į nenumatytus įvykius (Skaalvik, Skaalvik, 2014).

Autonomija gali sušvelninti įtampą, kurią mokytojai patiria kasdieniame darbe. Pavyzdžiui, Somechas (2016) nustatė, kad mokytojų pastangos, viršijančios pareigų aprašymus, gali išsekovoti mokytojų energiją ir sukelti įtampą. Tačiau tarp mokytojų, kurie pranešė apie aukštą savarankiškumo laipsnį, šis ryšys nebuvo toks stiprus. Remdamasis tuo, Somechas (2016) teigia, kad mokykla turėtų sutelkti dėmesį į mokytojų savarankiškumo išgyvenimo didinimą, kad jie galėtų patirti atsakomybę ir kontroliuoti savo darbą. Taip pat nustatyta, kad autonomija yra reikšmingas neigiamas emocinio išsekimo rodiklis (Skaalvik, Skaalvik, 2014). Savarankiškumas, susijęs su mokymo programos rengimu, mažina kasdienį stresą, o bendra autonomija skatina mokytojų įtakos patirtį ir profesinį pasididžiavimą.

Kitas svarbus darbo išteklius yra vaidmenų aiškumas. Donnelly ir Ivancevich (1975) vaidmens aiškumą apibrėžia kaip laipsnį, kuriuo reikiama informacija apie vaidmenis perduodama ir suprantama. Priešinga sąvoka yra vaidmenų dviprasmiškumas, pasireiškiantis tuomet, kai šios informacijos trūksta. Sawyer (1992) išplečia vaidmenų aiškumo sąvoką ir priduria, kad vaidmens aiškumas apima laipsnį, kuriuo žmogus žino, kokias atsakomybės sritis turi, kokių tikslų siekia ir

kaip šiuos tikslus pasiekti. Lyons (1971) nurodo dvi skirtingas vaidmenų aiškumo formas: objektyvų ir subjektyvų vaidmenų aiškumą. Objektyvus vaidmens aiškumas parodo, kiek žmogus iš tikrųjų turi svarbios informacijos apie savo vaidmenį. Vaidmens neapibrėžtumas šiuo atveju kyla dėl to, kad asmuo neturi prieigos prie informacijos apie savo vaidmenį, arba jo turimos informacijos nepakanka. Subjektyvus vaidmens aiškumas parodo ar žmogus jaučiasi turintis pakankamai kokybiškos informacijos, kad žinotų, kokį vaidmenį jis turėtų atlikti.

Dar vienas darbo išteklius svarbus sėkmingai mokytojo profesinei veiklai yra socialinė parama iš kolegų. Daugumoje profesijų tenka vienaip ar kitaip bendrauti su kolegomis. Kartais kolegos gali būti nusivylimo ir konfliktų šaltinis, o kartais santykiai su kolegomis gali tapti draugystės ir paramos šaltiniu. Socialinė kolegų parama dažnai įtraukiama į darbinio gyvenimo tyrimus, nes manoma, kad ji yra svarbi darbuotojų gebėjimui susidoroti su darbo reikalavimais ir stresu (Beehr ir kt. 2000). Socialinę paramą galima apibrėžti kaip išteklius, padedančius asmenims susidoroti su stresu. Socialinė parama taip pat siejama su kolegų dėmesiu, patarimais ar pasiūlymais padėti (Pluut ir kt. 2018).

Pasak Beehr ir kt. (2000) įprasta atskirti instrumentinę ir emocinę kolegų paramą. Instrumentinei paramai būdinga tai, kad kolegos gali padėti atlikti darbo užduotis, o emocinė pagalba – gebėjimas sulaukti kolegų užuojautos, susijusios su iššūkiais darbe. Trečioji socialinės paramos forma yra informacinė parama, kurios tikslas – gauti faktais pagrįstą informaciją, kuri gali padėti asmenims susidoroti su stresu, pavyzdžiui, atsiliepimais ar patarimais. Socialinė parama sumažina reikalavimų suvokimą kaip streso šaltiniai, kurie vėliau gali pereiti į perdegimą. Socialinė kolegų parama vaidina svarbesnį vaidmenį darbuotojams, kuriems keliami aukšti reikalavimai, nei tiems, kuriems keliami mažesni reikalavimai.

Pluut ir kt. (2018) ir Yang ir kt. (2009) teigia, kad socialinė kolegų parama yra veiksmingiausia streso mažinimo priemonė. Emocinė socialinė kolegų parama gali sumažinti įtampą, susijusią su kiekybiniais reikalavimais, nes padeda jiems tinkamai susidoroti su stresu. Kita vertus, instrumentinė parama gali padėti darbuotojams efektyviau susidoroti darbo užduotimis, pavyzdžiui, lengviau rasti problemų sprendimą, išgirdus kolegos požiūrį šiuo klausimu (Pluut ir kt., 2018).

Paskutinis itin svarbus darbo išteklius mokytojų darbe yra bendradarbiavimas. Vienas svarbiausių bendradarbiavimo aspektų yra įpareigojanti sąveika. Organizacijos sėkmės laipsnis priklauso nuo daugelio talentingų žmonių pastangų siekti rezultatų (Velten ir kt., 2008). Møller (1994, p. 4) akcentavo įpareigojančią sąveiką, kurią puikiai iliustruoja citata: „Esu visiškai įsitikinęs, kad organizacijos sėkmė priklauso ir nuo vadovybės, ir nuo darbuotojų – ypač nuo jų tarpusavio sąveikos“. Taigi asmens įsipareigojimas atlikti darbą yra itin svarbus. Pasak Velten ir kt. (2008) vidutinius ir išskirtinius darbuotojus skiria įsipareigojimas darbui. Darbuotojai turi

atlikti daugiau, nei tik savo pareigas. Geras personalas reiškia, kad asmenys, kaip darbuotojai, kelia reikalavimus savo darbo kokybei, yra aktyvūs ir iniciatyvūs, jei reikia, deda papildomas pastangas, prisiima atsakomybę už profesinių žinių atnaujinimą ir yra atviri naujovėms (Velten ir kt., 2008). Geras personalas taip pat reiškia, kad reikia elgtis taip, kad darbo vieta būtų pozityvi vieta ir tai būtų efektyvumo pagrindas. Kolegos yra atsakingi už vieni kitų įtraukimą į bendruomenę. Be to, tai apima kolegų įtraukimą į jų pačių darbą ir kolegų pripažinimą jų darbe. Kartu tenka dalytis savo kompetencija ir siūlyti socialinę paramą (Velten ir kt., 2008). Iš darbuotojų taip pat tikimasi supratimo, kad reikia atlikti savo pareigas ir profesionaliai laikytis organizacijoje taikomų pagrindinių taisyklių. Tiksliau, tai reiškia gerbti vadovo sprendimus ir žinoti, kada ir kur juos vertinti kritiškai. Su tuo susijęs ir supratimas, kad vadovo sprendimas dažnai yra bandymas subalansuoti prieštaraujančius interesus. Todėl darbuotojas turi matyti savo vaidmenį bendrame kontekste, darydamas geriausią įmanomą darbą bendruomenės labui, tuo pat metu sutikdamas, kad organizacijoje yra tam tikrų dalykų, kurių jis negali paveikti.

Apibendrinant galima teigti, kad autonomija, vaidmenų aiškumas, socialinė parama, bendradarbiavimas yra svarbūs darbo išteklių, kurie ne tik palengvina darbo reikalavimų realizavimą ir mažina profesinio perdegimo riziką.

2.VADOVAVIMO STILIAUS TEORINIAI ASPEKTAI

2.1.Vadovavimo stiliaus samprata

Organizacijos sėkmė ir kultūra dažnai priklauso nuo vadovo, jo asmeninių savybių, įsitikinimų ir vadovavimo stiliaus. Organizacijų vadovams tenka nelengva užduotis puoselėti visą organizaciją, kaip vienį, bei kiekvieną darbuotoją individualiai, kad kiekvienas jų atskleistų ir vystytų savo potencialą. Kadangi vadovų vaidmuo itin svarbus, vadovavimo ir vadovavimo stilių tyrinėjimai domina tiek teoretikus, tiek praktikus.

Pasak Hogan (2007) daugiau nei 8 000 knygų ir straipsnių aprašomas geras vadovas ir įvairios vadovavimo sampratos. Sampratos skiriasi ir dažnai jų turinį lemia organizacijos pobūdis ir kokiems socialinio poveikio procesams vadovaujama Vadovavimas – tai tam tikra įtikinėjimo, galios santykių rūšis arba priemonė siekiant tikslo organizacijoje. Vadovavimą taip pat galima apibrėžti kaip socialinės įtakos panaudojimą organizuojant darbą taip, kad grupė ar organizacija pasiektų savo tikslus (Kaufmann, Kaufmann, 2009).

Švietimo įstaiga yra savita organizacija, kurioje, pasak Želvio (2001) vadovavimo būdas vyraujantis gamyklose ar biuruose nėra tinkamas. Švietimo organizacijose vadovams tenka nelengva užduotis, nes šio tipo organizacijose ir vadovai, ir pedagogai turi panašaus lygio profesinį pasirengimą, bei vertybių skalę ir patirtį. Švietimo organizacijos yra profesionalų organizacijos, vykdančios valstybės ir visuomenės užsakymą. Norint pasiekti aukštų rezultatų, bei likti konkurencingiems vadovai privalo turėti gerus ir pagarba grįstus santykius su darbuotojais. O tam, kad palengvinti visą komunikacijos procesą, vadovai privalo suprasti kokio elgesio iš jų tikisi darbuotojai.

Hogan (2007) teigia, kad tinkamas vadovavimo stilius sukuria palankias sąlygas darbuotojų profesiniam ir asmeniniam tobulėjimui. Vadovavimo stilius turėtų reikštis tuo, kad vadovas geba suburti ir išlaikyti grupę žmonių, kurie dirba geriau nei jų konkurentai. Vadovavimas negali prisirišti prie vieno vadovavimo stiliaus. Pati organizacija yra nuolat besikeičiančioje rinkoje, todėl ir darbų valdymas taip pat turi atitinkamai keistis. Todėl organizacijos taisyklės ir veiksmų rutina turi keistis atsižvelgiant į rinką. Vadovavimas yra daugiau nei administravimas, o tai reiškia gairių, taisyklių ir rutinos taikymą organizacijoje veiksmingiausiu būdu (Kaufmann, Kaufmann, 2009, p. 333).

Vadovai, priklausomai nuo situacijos, organizacijos tikslų ir klimato, pasirenka ir taiko įvairias įtakos strategijas. Darbuotojai, kurie palaiko teigiamus santykius su savo vadovais, yra labiau motyvuoti dirbti ir pasiekia aukštesnių rezultatų. Šiuolaikinėms organizacijoms yra svarbu ugdyti arba įdarbinti tokius vadovus, kurie turi išvystytą emocinį intelektą ir rūpinasi savo darbuotojų savijauta, pastebi kai kažkas yra negerai. Tai padeda identifikuoti tikruosius darbuotojų poreikius ir juos suderinti su organizacijos tikslais (Burke ir kt. 2006).

Nuo pasirinkto vadovavimo stiliaus priklauso ir daromos įtakos lygis darbuotojams. Atlikta nemažai tyrimų susijusių su vadovavimo stiliais, aiškinamasi kokias savybes reikia įgyti siekiant išugdyti tam tikrą vadovavimo stilių (Hartog, Koopman, 2001).

Vadovavimo stilius galima suskirstyti į dvi pagrindines grupes:

- 1) orientuotas į santykius (orientuotas į darbuotoją)
- 2) į užduotį orientuotas valdymas (Kaufmann, Kaufmann 2003).

Į darbuotoją orientuotas vadovavimas parodo, kiek vadovai stengiasi užmegzti gerus santykius su savo pavaldiniais, pavyzdžiui, būdami dėmesingi, rūpestingi, palaikantys. Į užduotį orientuotas vadovavimas, nurodo, kiek vadovams rūpi efektyvumas, kiek vadovas apibrėžia ir struktūrizuoja savo bei pavaldinių vaidmenį siekiant formalių tikslų, pvz. paskirstant užduotis, nurodant darbo gaires ir nustatant terminus. Ankstyvieji vadybos tyrimai parodė, kad šios dvi kryptis yra gana nepriklausomos viena nuo kitos (Jacobsen, Thorsvik 2002). Taip yra todėl, kad tiek orientacija į struktūrines sąlygas, tiek į pavaldinius tuo pačiu metu gali būti įtraukti kaip pagrindiniai vadovavimo aspektai.

Vadovavimo stilius tai įtakos grupei būdas, kurį naudoja vadovas (Bogler, 2001). Vadovavimo stilių teorija teigia, jog vadovavimas yra tam tikra elgesio strategija, kurios galima išmokyti (Den Hartog ir kt., 2001). Vadovavimo stilius nagrinėjantys autoriai įvairiai apibūdino ir naudojo skirtingus vadovavimo stilių pavadinimus – kaip autoritarinis, demokratinis ir pasyvisis („laissez-faire“), į užduotį orientuotas stilius, į santykius orientuotas stilius (Fiedler, 1971), išnaudotojas, geranoriškas, patariantis (Likert, 1967), direktyvus, orientuotas į pasiekimus, paremiantis, dalyvaujantis (House, 1971), autokratinis, konsultuojasi su kitais, sprendimą priima grupė (Vroom ir Yetton, 1973), transakcinis, transformacinis, pasyvus- vengiantis (Avolio, 2007), orientacija į tikslus, įsitraukimas, įsipareigojimas (Higgs ir Rowland, 2011), besivadovaujantis kontrole, besivadovaujantis faktais, besivadovaujantis kūrybiškumu, besivadovaujantis jausmais (Howard, 2005). Šiame darbe remiamasi Flood ir kt. kurie apjungė klasikinę ir šiuolaikinę vadovavimo stilių teoriją ir išskyrė 4 vadovavimo stilius:

1. Autoritarinis vadovavimo stilius
2. Transformacinis vadovavimo stilius
3. Nuolaidžiaujantis arba Laissez-faire vadovavimo stilius
4. Transakcinis vadovavimo stilius

Žemiau aptarsime kiekvieną iš šių vadovavimo stilių plačiau.

2.1.1. Autoritarinis vadovavimo stilius

Autoritarinis vadovavimo stilius pasižymi stipria valdymo centralizacija, polinkiu į vienvaldiškumą, sprendžiant ne tik pačias sudėtingiausias, bet ir gana paprastas problemas. Autoritarinis vadovavimo stilius yra į užduotį orientuotas vadovavimo stilius (Jacobsen, Thorsvik, 2013). Vadovas visų pirma orientuojasi į gamybą ir efektyvumą (Berg, 1999). Vadovas struktūrizuoja vaidmenis, paskirstydamas užduotis, nurodydamas gaires ir nustatydamas terminus. Vadovas dažniausiai yra atsakingas už sprendimų priėmimą neįtraukiant darbuotojų. Toks vadovas yra linkęs centralizuoti sprendimų priėmimo valdžią ir savo vadovavimo stilių grindžia valdžia, kuri slypi formalioje pozicijoje ir atlygio kontrolėje (Jacobsen, Thorsvik, 2013). Į užduotis orientuotas valdymas taip pat reiškia, kad vadovas susikoncentruoja ties pareigomis ir atsakomybe, kurios tenka atskiram darbuotojui ar grupei. Vadovas yra orientuotas į užduotį, kai nurodo darbuotojams, ką, kaip daryti, kur ir kas ką daryti. Vadovas kontroliuoja darbo kokybę, o komunikacijai būdinga vienpusė komunikacija (Skogstad, Einarsen, 2002).

Autoritarinis vadovavimo stilius remiasi formalios pozicijos galia. Autoritarinio vadovavimo stiliaus pagrindas yra požiūris į darbuotoją, kaip į tingų, nenorinti dirbti ir bandantį apgauti. Todėl darbuotojai turi būti verčiami, kontroliuojami, grasinami bausmėmis, tam kad būtų pagrįstas pastangas. Šis stilius grindžiamas įsitikinimu, kad darbuotojams būtinas vadovavimas, nes jie patys neprisiima atsakomybės. Darbuotojai turi palyginti mažai ambicijų ir svarbiausia jiems yra saugumas. Autoritarinis vadovavimo stilius lemia tai, kad visus sprendimus ir procedūras sprendžia ir priima pats vadovas (Berg 1999). Tai taip pat reiškia, kad šiam vadovavimo stiliui būdinga nepakankama informacija darbuotojams apie sprendimų priėmimo aplinkybės ir detalės vedančios į tikslą. Be to, toks vadovavimo stilius reiškia, kad viskas ir visi yra kruopščiai kontroliuojami. Tais atvejais, kai reikia priimti greitus sprendimus, autoritarinis vadovavimo stilius gali būti veiksmingas. Tačiau darbuotojai jausis kontroliuojami, neturėdami galimybės išreikšti savo nuomonės ir prisidėti prie sprendimų priėmimo, o tai demotyvuoja ir vargina.

Martinkus ir kt. (2010) teigia, kad autoritarinis vadovavimo stilius gali būti tinkamas tam tikrose situacijose:

- Kai dirba nauji, neapmokyti darbuotojai, netuintys žinių apie užduočių atlikimą, tinkamų metodų pasirinkimą.
- Kai būtinas vadovavimas pateikiantis konkrečias taisykles ir tvarką.
- Kai darbuotojai netinkamai, nepakankamai reaguoja į kitokį vadovavimo stilių.
- Kai ribotas sprendimų priėmimo laikas.
- Kai darbuotojau reikalauja vadovo valdžios.
- Kai darbas organizacijoje prastai organizuojamas.

Tie patys autoriai taip pat nurodo, kada autoritarinis vadovavimo stilius nėra tinkamas:

- Darbuotojai yra išsitempę, bijantys, lengvai išsižeidžiantys.
- Pavaldiniai žino, kad jų nuomonė nebus išklaudyta.
- Neigiama organizacinė kultūra, dažna personalo kaita ir didelis sergamumo, pravaikštų skaičius.
- Darbuotojai priklausomi nuo vadovo priimant sprendimus.

2.1.2. Transformacinis vadovavimo stilius

Transformacinis arba pokyčių vadovavimas – tai vadovavimo būdas kurio tikslas – įkvėpti kitus būti įsipareigojusiems siekti organizacijos tikslų ir vizijų (Den Hartog, 2001).

Transformacinis vadovavimas formuluojamas pagal keturis žemiau pateiktus principus:

- Idealizuota įtaka. Vadovas veikia kaip sektinas pavyzdys, su kuriuo tapatinasi darbuotojai
- Įkvepiantis motyvavimas. Vadovas bendraudamas drąsina, įkvepia ir skatina įsipareigoti
- Individualus rūpestis, supratimas. kai vadovas rūpinasi darbuotojų poreikiais
- Intelektinė stimuliacija. Vadovas diegia naujoves ir skatina darbuotojų kūrybiškumą (Martinsen, Lund, 2019).

Vadovas turi būti geras pavyzdys, motyvuojantis ir įkvepiantis savo darbuotojus, gebantis matyti ir rūpintis individualiu darbuotoju bei skatinantis darbuotojų tobulėjimą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą. Transformacinio stiliaus vadovas stengiasi motyvuoti darbuotojus, stebėdamas jų pasiekimus ir apdovanodamas. Aiškūs tikslai ir apdovanojimai iš vadovo pusės turėtų lemti geras pavaldinių pastangas ir įgūdžius. Vadovas nesikiša į darbo metodus tol, kol pasiekiami tikslai. Vadovo pareiga yra reaguoti, kai užduotis atliekama ne taip, kaip nustatyta, kad su tuo susiję darbuotojai paaštrėtų. Transformacinis vadovas įkvepia ir meta iššūkį darbuotojams dirbti taip, kad jie peržengtų savo interesus ir dirbtų siekdami aukštesnio, kolektyvinio tikslo. Vadovas turi rodyti kelią ir būti geru pavyzdžiu savo darbuotojams. Taip stiprindamas motyvaciją ir prisidedamas prie to, kad asmuo siektų lyderio laimėjimų (Arnold 2005).

Yukl (1994; cit. pg. Aamondt ir kt., 2001, p. 308)) pateikė transformacinio vadovo bruožus:

- vysto aiškia ir patrauklią viziją;
- kuria strategiją vizijos įgyvendinimui;
- aiškiai išreiškia ir prisideda prie vizijos;
- veikia pasitikinčiai ir optimistiškai;

- išreiškia pasitikėjimą pavaldiniais;
- švenčia sėkmę (pergalę);
- vadovauja darbuotojams kaip modelis;
- vadovauja nesiremdamas normomis, standartais ar taisyklėmis;
- naudoja lateralinį arba netradicinį mąstymą.

Transformaciniai vadovai – vadovai vizionieriai, pokyčių agentai. Normatyvus požiūris, orientuotas į kultūrą stiprinamas siekiant, kad darbuotojai prisijungtų prie organizacijos vizijos ir juos vienytų tos pačios vertybės. Itin svarbu tampa, kad organizacijos būtų suvokiamos teigiamai. Tai suteikė lyderiams iššūkį suformuoti aiškią vertybių viziją ir kartu kurti bei išlaikyti įsipareigojimą, nes pagrindinis principas yra tas, kad stipresnės kultūros organizacijoms sekasi geriau nei kitoms (Strand, 2001). Organizacijos iš objektyvios tikrovės tapo bendruomene, kuri turi būti suprantama kaip kultūra ir bendrų suvokimų rinkinys. Transformacinis vadovavimo stilius laikomas reikšminga vadovų ypatybe (vertybe), kuri gali lemti organizacijos sėkmę (Lam, O’Higgins, 2012).

2.1.3. Laissez-faire arba nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius

Nuolaidžiaujantis vadovas beveik nedalyvauja, nesikiša, nebendruoja ir pateikia tik minimaliai informacijos. Kuomet šis vadovavimo stilius vyraujantis, darbuotojai keičiasi savo supratimu apie darbo reikalavimus, gaires ir procedūras vienas su kitu, o ne su vadovu. Kadangi vadovavimo iš esmės nėra, daugelis procesų yra nekontroliuojami, todėl vadovavimas tokioje organizacijoje traktuojamas, kaip neesantis (Yukl, 2006).

Laissez-faire arba pasyvus vadovavimo stilius arba tas, kuris labai tiki šiuo vadovavimo stiliumi, yra tas, kuris labai tiki darbuotojų savarankiškumu ir pasirinkimo laisve. Šio stiliaus pagrindas daugiausia grindžiamas tvirtu įsitikinimu, kad darbuotojai geriausiai atlieka savo darbą, kuomet jiems leidžiama būti nepriklausomiems atliekant savo darbą.

Kitas stiliaus variantas bus abejingumas arba pasyvumas vadovo vaidmens užduočių atžvilgiu (Kaufmann, Kaufmann 2003). Pasyvumas gali turėti keletą priežasčių. Taip gali nutikti vien dėl patogumo priežasčių arba dėl politiškai renkamų pareigų, kai žmogus gali nenorėti naudotis valdžia ir kontroliuoti, pavyzdžiui, dėl baimės, kad nebus perrinktas. Svarbu paminėti, kad pasyvųjį vadovavimo stilių taip pat galima susieti su konkrečios situacijos kontekstu, kuomet šis stilius taikomas darbuotojams tam tikro profesinio įgalinimo etape. Įgalinimo kaip mechanizmo naudojimas skatina prisidėti prie aktyvesnio dalyvavimo ir priimti savarankiškesnę atsakomybę. Tokiu atveju darbuotojai tampa atsakingi už profesinį darbo turinį, o vadovo vaidmuo ir autoritetas priklauso nuo to, kad jis gali suteikti papildomos kompetencijos arba prisidėti motyvuodamas.

Dažnai pasyvųjį valdymo stilių pasirenka neryžtingi, geranoriški, vengiantys konfliktų vadovai. Šis vadovavimo stilius teikia pirmenybę kūrybinių komandų darbui, kur darbuotojai yra skirtingo savarankiškumo lygio ir yra kūrybiškai individualūs (Čiarnienė, Neverauskas, ir kt., 2011).

Pasak Martinkaus ir kt. (2010) nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius tinkamas kai:

- Darbuotojai yra tinkamai išsilavinę, turi puikius įgūdžius ir gali veikti savarankiškai.
- Darbuotojai didžiuojasi savo darbu ir yra motyvuoti darbus atlikti patys.
- Darbuotojai yra patyrę ir patikimi.
- Darbus atlieka kitos įmonės profesionalūs darbuotojai, tokie kaip personalo specialistai, konsultantai.

Tie patys autoriai nurodo ir kuomet nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius neturėtų būti taikomas:

- Darbuotojai jaučiasi nesaugūs dėl nekankamo vadovavimo.
- Valdymo schemoje nėra grįžtamojo ryšio, suteikiančio darbuotojams informacijos apie jų atliktą darbą.
- Vadovas nesupranta savo atsakomybės ir tikisi, kad darbuotojai jį pavadaus.

2.1.4. Transakcinis vadovavimo stilius

Transakcinis vadovavimo stilius apibūdina vadovavimą, suprantamą kaip sandorį, kurio metu darbuotojai ir vadovai keičia darbą į atlygį. Galima sakyti, kad praktiškai darbo santykiai tampa barteriniais mainais – sandoriu – kai vadovai daro tik tai, ko pakanka, kad darbuotojas tinkamai atliktų pakankamai darbo.

Transakcinis vadovavimas grindžiamas tuo, kad išorinis atlygis už atliktą darbą yra pakankama motyvacija atlikti darbo užduotis, t.y. darbuotojus motyvuoja savanaudiškumas, o ne gebėjimas teigiamai prisidėti prie užduoties sprendimo ir bendrų tikslų (Brochs-Haukedal, 2017).

Transakcinis vadovavimo stilius remiasi santykių apsikeitimu tarp vadovų ir darbuotojų: tiek vadovas tiek darbuotojai linkę į savo lūkesčių ir interesų suderinamumą; darbuotojai palaiko savo vadovo statusą, o tuo tarpu vadovas patenkina jų poreikius (Bogler, 2001). Transakcinis vadovavimas labiau, nei transformacinis, yra susijęs su vadovavimo hierarchija, kurios viršuje vadovas. Transformacinis vadovavimo stilius turi unikalią ir reikšmingą įtaką draugiškumui tuo tarpu transakcinis vadovas vadovauja ir motyvuoja žmones užbaigti siekiamų tikslų apdovanojimų

pagalba (Martin, 2001). Transakcinis vadovas apdovanoja darbuotojus už pasiekimus, ir veikia, kai kažkas yra ne taip.

Kontrolė ir sankcijos taip pat yra transakcinio vadovavimo priemonės. Tai priemonės susijusios su netinkamu darbu, dėl kurio atsiranda grįžtamasis ryšys arba reakcija į darbuotoją. Skiriami du tokio vadovavimo tipai, tai aktyvus ir pasyvus vadovavimas. Aktyvus vadovavimas apima didelę kontrolę ir įsikišimą, kad būtų išvengta nukrypimų, o pasyvus vadovavimas reiškia, kad reakcijos atsiranda tik įvykus nukrypimams. Tai reiškia, kad darbuotojas grįžtamąjį ryšį apie darbo atlikimą gauna tik tada, kai kažkas negerai arba neatitinka sutartų sąlygų (Arnulf, 2012).

Transakcinis vadovavimas - į užduotis orientuotas vadovavimo stilius, todėl galima teigti, kad jis puikiai tinka atliekant ribotas užduotis arba tam tikrose situacijose, kai darbuotoją labiausiai motyvuoja išoriniai apdovanojimai. Kita vertus, toks vadovavimo stilius kiek mažiau pasirūpins psichologiniais darbo reikalavimais arba vidine motyvacija ir įsipareigojimu dirbti bendruomenei organizacijoje. Transakcinis vadovavimas dažnai apibūdinamas, kaip transformacinio vadovavimo priešingybė.

Transformacinis vadovavimo stilius gali būti suprantamas, kaip tam tikra transakcinio vadovavimo stiliaus atmaina, nes abu stiliai grindžiami tam tikrų tikslų pasiekimu. Tačiau šie stiliai skiriasi procesu, kuriuo vadovas motyvuoja darbuotoju ir tikslų formavimo būdais.

2.2 Vadovavimo įtaka mokytojo profesinei veiklai ir bendrai mokyklos kultūrai

Mokyklos pasiekimai yra visų mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimo rezultatas. Jei vadovo – mokytojų, mokytojų – mokinių bendradarbiavimą nuspalvins abipusis pasitikėjimas, tai šis bendradarbiavimas taps pagrindu geriems mokymosi procesams, kurie yra svarbūs geriems mokymosi rezultatams (Møller, Sundli, 2007). Taigi mokyklų vadovai turi būti sektinu pavyzdžiu, kad savo įsipareigojimu ir bendradarbiavimu akcentuotų mokytojų stipriasias, sektnas savybes, kad vaikai ir jaunimas galėtų susitapatinti su tokiomis savybėmis ir iš jų mokytis. Siekiant to vadovai turi parodyti darbuotojams, kad jie nori jiems gero, rodyti pagarbą, būti sąžiningi ir tuo pačiu atsižvelgti į skirtingas mokytojų galimybes bei poreikius (Møller, Sundli, 2007).

Siekiant bendradarbiavimo stiprinimo mokyklos vadovas turi užmegzti ryšius su savo darbuotojais, švietimo vadovais ir vietos bendruomene. Pasitikėjimas, kurį mokyklos vadovas sukuria šiuose santykiuose, yra esminis veiksnys, norint pasinaudoti galia, kurią vadovas įgyja savo pareigomis (Møller, Sundli, 2007). Mokytojai yra profesionalai og profesionalų bendruomenės vadovo, darbdavio ir personalo vadovo vaidmenyje taip pat tikimasi, kad vadovai būtų aiškūs. Aiškumas reiškia, kad darbuotojai, mokiniai, tėvai ir kiti partneriai žino, su kuo bendrauti ir kokie yra keliami reikalavimai ir lūkesčiai. Tai suteikia saugią profesinio

bendradarbiavimo sistemą. Tuo pačiu, kadangi vertybių įtvirtinimas turi atitikti ugdymo turinį, aiškus vadovas gali būti geras lyderis rodydamas kryptį, padrąsindamas, konfrontuodamas, nustatydamas ribas ir teikdamas grįžtamąjį ryšį. Mokyklos vadovai taip pat privalo kelti reikalavimus sau pačiam, tokiu būdu parodydamas, kad vadovas taip pat prisiima atsakomybę už mokyklos pasiekimus ir mokinių mokymosi rezultatus (Møller, Sundli, 2007).

Mokyklų vadovų sėkmė priklauso nuo daugybės faktorių, vienas jų pasitikėjimo santykiai tarp pedagogų ir vadovo. Hoy ir Tschannen-Moran (1999) aiškina, kad literatūroje yra daug pasitikėjimo apibrėžimų. Møller (2004) pasitikėjimą taip pat vertina, kaip esminį elementą įteisinantį vadovo galią mokytojų atžvilgiu. Møller (2004) atlikto tyrimo duomenimis svarbiausias aspektas, lemiantis vadovavimo mokyklai sėkmę yra tai, kaip mokyklos vadovas balansuoja tarp galios ir pasitikėjimo. Vertinant pasitikėjimo mokyklos vadovu aspektą, būtina atsižvelgti ir į valdžios sąvoką. Møller (2004) mano, kad mokyklos vadovas turi įteisinti savo galią per mokytojų pasitikėjimą juo. Intervju (Møller, 2004) su Norvegijos direktoriais duomenys rodo, kad mokyklų vadovams rūpi užmegzti gerus pasitikėjimo santykius savo mokytojais. Kaip savo pasitikėjimo sampratos tyrimuose nustatė Hoy ir Tschannen-Moran (1999), Møller (2004) taip pat pabrėžia vadovų atvirumą. Møller rašo: „Dialogas turi būti atviras, bet tai nėra kažkas, kas vyksta savaime“ (Møller, 2004, p. 162). Tai reiškia, kad mokyklos vadovas turi aktyviai stengtis skatinti sąžiningą ir pasitikėjimu grįstą dialogą su savo darbuotojais, tačiau tai gali būti sudėtinga situacijose, kai reikia subalansuoti skirtingus aspektus.

Pasitikėjimas svarbus visose organizacijos veiklos grandyse. Kiekybiniame Wahlstrom ir Louis (2008) tyrime jie bandė išsiaiškinti, kaip mokytojų mokymo praktiką veikia mokytojo ir vadovo bei mokytojų tarpusavio santykiai. Mokslininkai atskleidė, kad vadovo ar vadovybės darbas, padedantis sukurti gerą profesinę aplinką, turi didelį poveikį mokymo praktikai. Šiek tiek stebina jų išvada, kad pasitikėjimas direktoriumi yra mažiau svarbus ten, kur yra gera profesinė aplinka. Jie tai paaiškina sakydami, kad visų pirma pasitikėjimas tarp mokytojų lemia pasikeitusią praktiką (Wahlstrom ir Louis, 2008). Tačiau tai nereiškia, kad pasitikėjimas tarp vadovybės ir mokytojų nėra svarbus. Day ir kt. (2009) nustatė, kad direktoriaus pasitikėjimas mokytojais turi didelę įtaką jų įsipareigojimui ir norui bendradarbiauti. Galima teigti, kad mokyklų vadovai užima vieną pagrindinių vaidmenų pasitikėjimo santykių kūrime. Bryk ir Schneider (2003) taip pat tyrė pasitikėjimą organizacijomis. Ilgalaikėje 400 Čikagos pradinė mokyklų studijoje jie nustatė, kad geroje akademinėje aplinkoje svarbiausios ne struktūrinės sąlygos, o žmonės, jų elgesys ir vienas kito suvokimas. Kaip sėkmės veiksniai pabrėžiami pasitikėjimas ir pagarba, palaikantis vadovavimas, kompetentingi mokytojai, socializacija ir atvirumas pokyčiams. Jei organizacijai būdingas dalyvių pasitikėjimas, jie turi bendrą supratimą apie savo vaidmenis ir turi lūkesčių kitų atžvilgiu. Bryk ir Schneider (2003) mano, kad pasitikėjimas kuriamas per kasdienę socialinę

sąveiką su organizacijos dalyviais. Žodžiais ir veiksmais dalyviai parodo, kad jaučia pareigą vienas kitam ir kad stengiasi pateisinti lūkesčius, kurie užkoduoti kiekvieno vaidmenyje. Pagarba, asmeninė reputacija, kompetencija pagrindinėse srityse ir asmeninis sąžiningumas yra pagrindiniai veiksniai kuriant pasitikėjimą. Remiantis Kaufmann ir Kaufmann 2003 metais atlikto tyrimo rezultatais galima teigti, kad stipresnis vadovo ir darbuotojo santykių kūrimas lemia teigiamą poveikį darbuotojų sergamumui, pasiekimams, įsipareigojimams, darbo etikai, aktyvesniam dalyvavimui priimant sprendimus ir kt. (Kaufmann, Kaufmann 2003).

Kad ir kokie svarbūs santykiai ir pasitikėjimas darbe būtų, tačiau mokyklose, tai sudėtinga realizuoti. Pasak Fransson (2001), dinamiška žmonių ir aplinkybių sąveika sudaro profesinės socializacijos pagrindą. „Kiaušinių dėžutės“ struktūra ir uždaros klasės durys yra metaforos, piešančios vaizdą, kaip dažnai suprantame bendradarbiavimą, tiksliau, bendradarbiavimo nebuvimą mokykloje. Hargreaves (1996) vartoja terminą individualizmas, kad apibūdintų mokytojų bendradarbiavimo kultūros trūkumą. Savarankiškas mokytojas dažnai vaizduojamas kaip idealas, o individualūs įgūdžiai profesijoje turi aukštą statusą. Pavyzdžiui, mokytojo gebėjimas tinkamai ir aiškiai valdyti klasę dažnai yra kvalifikuoto mokytojo požymis (Raaen, 2010). Tačiau individualizmas ne visada pasirenkamas savarankiškai. Daugelis pabrėžia, kad izoliacija mokykloje gali sukelti papildomą stresą, kurio galima išvengti tinkamai vadovaujant mokyklai ir organizuojant mokytojų darbą (Raaen, 2010).

Kalbant apie vadovavimo įtaka mokyklos kultūrai būtina pažymėti, kad saugi ir patraukli darbo vieta – tai vienas pagrindinių rodiklių indikuojančių gerą darbo aplinką ir didinančių darbuotojų išorinį bei vidinį įsitraukimą. Melhus ir Haugen (2007) vartoja entuziazmo terminą apibūdinant įtraukų ir aktyvų vadovą ir teigia, kad „Būtent entuziazmas sukuria veržlumą“ (Melhus, Haugen, 2007 p. 177). Mokslininkai vartoja entuziazmo terminą kaip bendrą terminą, apibūdinantį savybes: įkvepiantis ir pozityvus vadovas, aiškūs tikslai, įtrauki darbo aplinka, įtraukiantys žmonės, profesionalumas. ir asmeninis tobulėjimas (Melhus, Haugen, 2007).

Teigiama darbo aplinka reiškia suteikianti darbuotojui prasmingą darbo situaciją ir saugi nuo fizinio ir psichinio žalingo poveikio. Pagal Maslow poreikių hierarchiją saugumas yra vienas iš pagrindinių poreikių. Jei iš darbuotojo tikimasi, kad jis bus motyvuotas ir patirs savirealizaciją, pagrindiniai poreikiai, pasak Maslow, turi būti patenkinti (Bolman, Deal, 2010). Akademinį išsilavinimą turintys žmonės dažnai siekia karjeros galimybių ir turi asmeninio bei profesinio tobulėjimo poreikį. Sukurti prasmingą ir tobulėti skatinančią darbo vietą yra vadovo užduotis ir atsakomybė (Nordhaug, 2002). Mokytojai renkasi profesiją, nes jiems patinka dirbti su vaikais ir dažnas myli savo profesiją, o ne galvoja apie karjerą ar pinigus. Mokyklų vadovai turi laikytis esamos sistemos ir panaudoti turimas lėšas, kad darbo vieta taptų patraukli vieta dirbti. Vadovai turėtų nuolat kurti priemones, skirtas palaikyti gerą darbo aplinką, suderinančią darbą ir asmeninį

gyvenimą (Norhaug, 2004). Darbas ir laisvalaikis turi būti subalansuoti, nes darbuotojas gerai dirba tik tada, kai turi laiko, erdvės ir energijos asmeninim gyvenimui (Nordhaug, 2004).

Kuvaas taip pat (2009) nurodo gerų santykių tarp darbuotojų ir darbuotojų bei vadovybės svarbą. Jis pateikia tokius raktinius žodžius, kaip pasitikėjimas, teisingumas, bendradarbiavimas ir organizacinė parama. Demokratiškoje darbo aplinkoje darbuotojai dalyvauja sprendimų priėmimo procesuose. Nors tokioje aplinkoje organizacija veikia lėčiau, nes sprendimai priimami komandoje. Demokratinės darbo aplinkos tikslas yra ne užsidirbti pinigų, o padaryti, kad darbuotojai būtų patenkinti savo darbu (Kuvaas, 2009). Tokia darbo aplinka dera su mokykla, kuri yra žinių organizacija. Mokykla neuždirba pinigų, tačiau mokytojams svarbu pasitenkinimas darbu, kad jie daugiau pasirūpintų mokiniu. Jei organizacija uždirba pelną, jis turi būti investuojamas į darbuotojus, kitaip ji duos dividendų kitais būdais (Kuvaas, 2009). Pavyzdžiui, įsigijus medžiagų ir įrangos, darbas gali būti lengvesnis ir labiau įkvepiantis mokytojus. Jei norite demokratinės darbo aplinkos, su visais turėtumėte elgtis vienodai, nesvarbu, ar esate iš užsienio, vyras, moteris, neįgalus, gėjus, jaunas ar senas. Kai kurie lyderiai palaiko įvairovę, nes bijo neigiamo viešumo, grasinimų ir ieškinių, o kiti tai daro todėl, kad tai atrodo etiškai teisinga ir praturtina organizaciją (Bolman, Deal, 2010). Bolman ir Deal kalba apie įvairovę tik etine prasme, tačiau, žinių ir profesinės sudėties įvairovė yra tokia pat svarbi samdant naujus darbuotojus ir suburiant patrauklias bei produktyvias komandas. Demokratinė darbo aplinka visiškai atitinka teoriją ir vadovavimo struktūrą bei žmogiškųjų išteklių požiūrį (Steiro, Torgersen, 2011).

Santykiai, nuspėjamumas, savęs tobulinimas, pagarba, orumas, įtraukimas ir vadovo požiūris į darbuotoją yra pagrindiniai sąvokos lemiančios gerovę ir teigiamą darbo aplinką (Bolman, Deal, 2009 ir Kuvaas, 2009). Atsižvelgdama į Maslow poreikių piramidę, Psichikos sveikatos taryba parengė dešimt patarimų, kuriais vadovas turėtų vadovautis, siekdamas geros darbo aplinkos: rūpinkitės – visi turi būti matomi ir vertinami, suteikite pasitikėjimą – kiekvienas turi ką duoti, jei tik gali, nesitaikstykite su patyčiomis ir atstūmimu – stabdykite gandus ir apkalbas, būkite tolerantiški – vertinkite įvairovę ir skirtybes, išklauskite kitus – ir domėkitės kitų darbu, vertinkite atvirumą - ir kartu kalbėkite apie tai, kas sunku, kurkite saugumą - iš klaidų galime pasimokyti, prisiimti atsakomybę - geras tarpininkavimas yra bendradarbiavimo projektas, rimtai žiūrėti į problemas - ir kartu ieškokite sprendimų, psichinė sveikata rūpi mums visiems – kalbėkite apie tai (Norvegijos sveikatos direktoratas, 2011). Taigi mokyklų vadovas turėtų rūpintis, rodyti pasitikėjimą, būti tolerantiškas ir išklausti kitus. Be to, jis turėtų vertinti atvirumą, ugdyti pasitikėjimą, kad vertinti nesėkmes, ir prisiimti atsakomybę. Paskutinis, bet ne mažiau svarbus dalykas, vadovas turi skatinti įvairovę, rūpintusi darbuotojų psichine sveikata ir sustabdyti, bet kokius gandus bei paskalas

Bendras apsisprendimas yra susijęs su įsipareigojimu ir dalyvavimu priimant sprendimus (Steiro, Torgersen, 2011). Svarbu, kad mokyklos vadovas priimtų darbuotojus ir išklaustų jų nuomones. Direktorius turėtų pasirūpinti, kad darbuotojai turėtų galimybę daryti įtaką sprendimams, susijusiems su jų darbu (Bolman, Deal, 2010). „Tyrimai rodo, kad bendras apsisprendimas yra galingas įrankis, didinantis ir darbo etiką, ir produktyvumą“ (Applebaum et al. Cit. Bolman, Deal 2010 p. 180). Jų tyrimas rodo, kad yra sistemingas ryšys tarp bendro apsisprendimo ir didesnio našumo. Darbuotojai įgavo daugiau pasitikėjimo vadovybe, jiems labiau patiko darbas ir apskritai pasiekė geresnių rezultatų. Bet ar bendrai sprendimai egzistuoja praktiškai? Bendri apsisprendimai dažnai egzistuoja daugiau popieriuje. Priežastis gali būti ta, kad vadovas nori bendro apsisprendimo, bet tuo pačiu bijo, kad galimybė bus piktnaudžiaujama. Arba vadovas išreiškia ryžtą, bet tuo pačiu visi žino, kad vadovas vis tiek gauna tai, ko nori. Pasak Bolman, Deal (2010), tokie prieštaravimai visada žlugdys demokratinę darbo aplinką.

Vadovas turi suteikti darbuotojams įgaliojimus, skatinti motyvaciją ir savarankiškumą (Bolman, Deal, 2010). Norint įgalinti savo darbuotojus, organizacija turi būti kuo atviresnė ir skaidresnė. Atvirumas sukuria pasitikėjimą ir palengvina supratimą. Per atvirumą darbuotojai taip pat gali susidaryti holistinį įspūdį apie organizaciją, o tai savo ruožtu gali suteikti jiems žinių apie tai, kaip jų darbas įtakoja rezultatus teigiama ir neigiama kryptimi. Pasak Bolman ir Deal (2010). Mokyklos kontekste tai gali reikšti atvirumą finansų srityje ir mokyklos galimybių bei apribojimų supratimą. Tai gali paskatinti dėmesį nuo nepasitenkinimo prie skirtingų situacijų supratimo. Sutelkdami dėmesį į turimas galimybes, darbuotojai gali atlikti geresnį darbą.

Šiuolaikinėse organizacijose tapo įprasta organizuoti darbo komandas, ką taip pat praktikuoja dauguma mokyklų. Komandinio darbo idėja yra ta, kad darbuotojai turėtų būti motyvuojami per savivaldos jausmą, vadovybės pasitikėjimą, nepriklausomybę, atsakomybę, mokymąsi, našumą ir kt. (Bolman, Deal 2010). Anot Senge (1999), darbas komandose ar grupėse yra labai svarbus besimokančiajai organizacijai, iš dalies todėl, kad grupės mąsto geriau nei individai. Tačiau Kuvaas (2009) nurodo kad yra tiek teigiami, tiek neigiami darbo grupėje rezultatus. Anot Kuvaas (2009), grupės, kurių tik yra lemiamoje fazėje, mintys gali tapti pernelyg panašios, nes išnyksta vidinė diskusija ir nesutarimai. Paprastai teigiami bruožai, tokie kaip bendri psichikos modeliai, vienybė, abipusis pasitikėjimas ir saugumas, gali paskatinti grupę galvoti pernelyg panašiai ir priimti neteisingą sprendimą, vadinamąjį „grupinį mąstymą“. Todėl komandų sudėtis turėtų būti gerai apgalvota, kad būtų pasiektas komandos efektyvumas ir kad grupės nebūtų per ilgai vienodos (Kuvaas, 2009). Tai nebūtinai reiškia, kad efektyvioje komandoje turi būti įvairovė, būtent užduotis, kurią komanda turi išspręsti, nulemia, ar turi būti vienalytės ar nevienalytės kompozicijos. Heterogeniškos komandos įvertina įvairovę, kompetenciją ir kūrybiškumą, o homogeniškos komandos – sąveiką ir produktyvumą (Kuvaas, 2009).

Bendradarbiaudami komandose mokytojai gali pasiekti aukštesnę kompetenciją, nei kiekvienas būtų pasiekęs vienas, todėl svarbu, kad mokyklos vadovas sudarytų sąlygas savarankiškomis komandoms (Senge, 1999). Kaip ir Vygotsky „artima vystymosi zona“, Deci ir Ryanas (1985) teigia, kad darbuotojų darbo užduotyse turi būti tam tikrų iššūkių, kad asmuo turėtų toliau tobulinti savo įgūdžius, kad galėtų atlikti užduotį. Kad komandos būtų efektyvios ir produktyvios, mokyklos vadovas turi duoti joms užduotis su konkrečiais tikslais ir pakankamais iššūkiais.

Darbuotojai, padedami komandos ar vadovybės, gali išspręsti iškilusias problemas ir įgyti naujų žinių. Naujas žinias asmuo gali panaudoti pats kitą kartą. Tai veda į asmeninį tobulėjimą, o darbuotojai sąveikaudami užmezga profesinius santykius, kurie stiprina priklausymo jausmą (Imsen, 2005). Pasak Senge (1999), bendradarbiaudamas komandoje žmogus įgyja daugiau įžvalgos ir žinių, nei būtų pasiekęs individualiai.

3. VADOVAVIMO STILIAUS IR MOKYTOJŲ PROFESINIO PERDEGIMO TARPUSAVIO SĄSAJŲ EMPIRINIS TYRIMAS

3.1. Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimo metodologija. Darbas grindžiamas šiomis teorinėmis nuostatomis ir koncepcijomis:

- Pozityvistine metodologine paradigma, kurios pradininkas A. Comte (1798-1857). Pozityvizmas yra mokslinis požiūris, pabrėžiantis mokslinio, empirinio žinojimo svarbą (Sletnes, K. B., 2021). Pasak Nekrašo (2010) pozityvizmas vaidina svarbų vaidmenį, įgyvendinant empiriniais metodais grįsto mokslo idėją. Pozityvizmas lemia tiksliai formuluojamas hipotezes, kruopštų moksliniais, patikrinamais, apskaičiuojamais būdais tikrinamą socialinio pasaulio pažinimą, kuris šiandien laikomas mokslinio pažinimo standartu. Anot Pruskaus (2004) kiekybiniai tyrimai visuomet yra pozityvistiniai. Šio tipo tyrimai koncentruojasi į objektyvų išoriškai stebimos realybės aprašymą (Pruskus V., 2004).
- Teorinėje dalyje išanalizavus vadovavimo stilių teorinius aspektus pasirinktas Patrick Flood ir kt. (2000) keturių vadovavimo stiliaus dimensijų koncepcija. Pagal šią koncepciją autorių sudarytas klausimynas leidžia ištirti autoritarinį, Laissez-Faire, transakcinį ir transformacinį vadovavimo stilius. Klausimyno autoriai, formuluodami klausimyno teiginius, rėmėsi Scully, Sims, Olian, Schnell ir Smith (1994) darbo meso analize.
- Maslach ir Jackson trijų dimensijų profesinio perdegimo teorija. Autoriai teigia, kad profesinį perdegimą sudaro trys dimensijos: emocinis išsekimas, depersonalizacija ir asmeninių pasiekimų sumažėjimas. Remiantis šia teorija sudarytas Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, 1981) klausimynas. Šis klausimynas yra dažniausiai naudojamas tirti profesinį perdegimo tų profesijų, kuriose vyrauja intensyvūs žmonių tarpasmeniniai santykiai.

Šiame darbe pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija. Mokslinės literatūros analizė leido atskleisti tiriamo reiškinių teorinius aspektus, kurių pagalbą parinkti kiekybinio tyrimo instrumentai.

Duomenų rinkimas. Tyrimo anketą sudarė: 1) Demografinė dalis su klausimais apie lytį, amžių, pedagoginio darbo stažą, mokyklos, kurioje dirbama tipą ir klausimai apie tiesioginio vadovo amžių ir lytį.

2) C. Maslach ir S. E. Jackson perdegimo klausimynu (angl. Maslach Burnout Inventory MBI). Elektroniniu paštu buvo gautas klausimyno autorės atstovės leidimas įsigyti klausimyną ir naudoti moksliniais tikslais, apie tai informuota pati klausimyno autorė - Dr. Christina Maslach.

Perdegimo sindromas buvo vertinamas C. Maslach ir S. E. Jackson perdegimo sindromo klausimynu (angl. Maslach Burnout Inventory-educators survey – MBI-educators survey), kurį sudaro 22 teiginiai, matuojantys tris perdegimo dimensijas: emocinį išsekimą (skalę sudaro devyni teiginiai, pavyzdžiui, „Jaučiu, kad darbas mane išsekina“), depersonalizaciją (skalę sudaro penki teiginiai, pavyzdžiui, „Iš tikrųjų man nerūpi kas vyksta su kai kuriais mano mokiniais“, „Nerimauju, kad šis darbas daro mane kietasirdė (džiu)“) bei asmeninius pasiekimus (skalę sudaro aštuoni teiginiai, pavyzdžiui, „Šiame darbe atlikau daug naudingų dalykų“, „Jaučiu, kad savo darbu darau teigiamą įtaką kitų žmonių gyvenimams“). Kiekvienas klausimyno teiginys vertinamas dažnumo skale nuo 1 (keletą kartų per metus) iki 6 (kiekvieną dieną). Dažnumo skalė parodo, kaip dažnai, yra patiriamas perdegimo komponentas. Emocinio išsekimo ir depersonalizacijos skalių didesni įverčiai reiškia didesnę perdegimą, o asmeninių pasiekimų priešingai. Maslach ir Jackson atliktuose tyrimuose buvo paskaičiuotas vidinis profesinio perdegimo skalių patikimumas Cronbach α (skalės vidinio patikimumo rodiklis, apibendrinantis skalės elementų tarpusavio koreliacijas): depersonalizacijos skalės (0,897), emocinio išsekimo skalė (0,930), asmeninių pasiekimų nuvertinimo skalė (0,903).

Elektroniniu paštu buvo gautas klausimyno autorės atstovės leidimas įsigyti klausimyną ir naudoti moksliniais tikslais, apie tai informuota pati klausimyno autorė - Dr. Christina Maslach.

3) Vadovavimo stiliaus nustatymo klausimynas. Klausimyno autoriai – Flood, Hannan, Smith, Turner, West ir Dawson (2000). Elektroniniu paštu buvo gautas klausimyno autoriaus P. C. Flood sutikimas. Vadovavimo stiliaus nustatymo skalė sudaryta iš 50 teiginių: devyni teiginiai apibūdina autoritarinį stilių trys teiginiai – nuolaidžiaujantį (Cronbach $\alpha=$), aštuoni – transakcinį (Cronbach $\alpha=$ 0,80), bei 21 teiginys, skirtas transformacinio vadovavimo stiliaus (Cronbach $\alpha=$ 0,92) įvertinimui. Teiginiai vertinami septynių balų skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku). Flood ir kt. pateikė klausimyno validumą – apskaičiavo $rwg(j)$ vadovavimo stilių kintamųjų interferuoto patikimumo koeficientą, kuris matuoja atsakymų homogeniškumą tarp skirtingų respondentų. $Rwg(j)$ reikšmės buvo šios: autoritarinio vadovavimo stiliaus = 0,73, Laissez-faire = 0,71, transformacinio = 0,74. Visų $rwg(j)$ balai yra didesni nei 0,70, vadinasi klausimynas įprastomis sąlygomis yra priimamas kaip atitinkantis validumo kriterijus.

Elektroniniu paštu buvo gautas vieno iš klausimyno autorių P. C. Flood sutikimas naudoti klausimyną atliekant apklausą.

Duomenų apdorojimas / analizė. Tyrimo rezultatams apdoroti buvo naudojama IBM SPSS Statistics 28.0 programinė įranga. Rezultatų analizei pasitelkti kiekybinės aprašomosios statistikos, faktorinės ir koreliacinės analizės metodai. Dviejų nepriklausomų imčių palyginimui naudotas Mann-Whitney testas, o kelių nepriklausomų imčių palyginimui naudotas Kruskal-Wallis testas. Aprašant intervalų skalės kintamuosius taikytas vidurkis ir jo standartinis nuokrypis.

Atliekant koreliacinę analizę, naudojama Spearmano ranginė koreliacija, kurios pagalba ieškoma sąsajų tarp profesinio perdegimo ir subjektyviai suvokiamo vadovavimo stiliaus mokykloje. Interpretuojant analizės rezultatus remtasi Čekanavičiumi ir Murausku (2001) koreliacijos koeficiento reikšmėmis.

1 lentelė. Koreliacijos koeficiento reikšmės

Reikšmė nuo 0,9 iki 1(-0,9 iki 1)	Koreliacija labai stipri
Reikšmė nuo 0,7 iki 0,9 (-0,7 iki -0,9)	Koreliacija stipri
Reikšmė nuo 0,5 iki 0,7 (-0,5 iki -0,7)	Koreliacija vidutinė
Reikšmė nuo 0,3 iki 0,5 (-0,3 iki -0,5)	Koreliacija silpna
Reikšmė nuo 0,3 iki -0,3	Koreliacija labai silpna.

Spearman koeficiento reikšmės svyruoja nuo -1 iki $+1$. Reikšmė -1 reiškia neigiamą ryšį tarp vertinamų kintamųjų, tuo tarpu $+1$ rodo labai stiprią teigiamą koreliaciją tarp kintamųjų. Tuo tarpu koeficiento reikšmė lygi nuliui reiškia, kad statistinio ryšio tarp kintamųjų nėra. Spearman koeficiento reikšmės ženklas padeda nustatyti ar koreliacija yra tiesioginė ar atvirkštinė. Teigiamas koeficientas rodo tiesioginį ryšį (padidinus X reikšmes, padidėja ir Y reikšmės), o neigiama koeficiento reikšmė reiškia, kad padidinus X reikšmes Y reikšmės atitinkamai sumažės. Analizuojant duomenis vertinamas ir statistinis reikšmingumas žymimas raide „p“ (Froslie, 2022).

Tyrimo kontekstas ir procedūros. Anoniminis tyrimas buvo vykdomas internetinėje apklausų svetainėje apklausa. It kovo 30 d. - gegužės 9 d. Prašymu užpildyti apklausą buvo pasidalinta su mokyklų vadovais ir mokytojais. Prašyme buvo nurodytas trumpas tyrėjos prisistatymas, tyrimo pobūdis ir tikslas. Respondentams užtikrintas duomenų anonimiškumas ir dalyvavimo tyrime savanoriškumas. Praėjus mėnesiui po pirmojo kvietimo dalyvauti apklausoje buvo išsiųstas pakartotinis kvietimas.

Respondentams buvo pateikta anketa su uždaro tipo klausimais. Respondentų buvo prašoma atidžiai perskaityti instrukcijas, užpildyti klausimyną. Pateikta, kiek laiko užtruks anketos užpildymas.

Tyrimo imtis. Tyrimo dalyviams atrinkti taikytas tikslinės patogiosios atrankos metodas. Apklausos dalyviai atrinkti pagal du kriterijus: 1. Asmuo dirbantis mokytoju. 2. Dirbantis Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokykloje. Patogiosios atrankos metodas reiškia, kad į imtį įtraukti lengviausiai pasiekiami respondentai. Pasak Kardelio (2002) siekiant gauti statistiškai reikšmingus rezultatus, svarbu pasirinkti minimalų tiriamųjų skaičių, kurių atsakymai leistų daryti išvadas ir apskaičiuoti rezultatus, todėl tikslinga tiriamųjų imtį nustatyti taikant Panioto formulę: $n = 1 / (\Delta^2 + 1/N)$, kur: n – reikiamas respondentų skaičius; Δ – paklaida; N – visumos narių skaičius. Δ - paklaidos dydis (0,05) (socialinių mokslų tyrimuose standartinė paklaida 5 proc.). Siekiant

užtikrinti duomenų reprezentatyvumą, nustatyta, kad šiam tyrimui reikalinga imtis – 269, kai standartinė paklaida 5 proc. ir pasiklovimo lygmuo 95 proc.

Tyrimo dalyvavo 130 Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai, iš jų 12 vyrų ir 118 moterų. Svarbu paminėti, kad kadangi tyrimo dalyvavo mažesnė Šiaulių bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių mokytojų dalis, analizuojant duomenis daromos prielaidos.

2 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių.

Amžius	Respondentų skaičius	Procentai
18 – 29 metai	24	18,5% apklaustųjų
30 – 39 metai	30	23,1% apklaustųjų
40 – 49 metai	27	20,8% apklaustųjų
50 – 59 metai	33	25,4% apklaustųjų
60 ir daugiau metų	16	12,3% apklaustųjų

Kaip matyti iš lentelės daugiausia 26,4% apklausoje dalyvavusių respondentų yra 50 – 59 metų, antra pagal dydį (23,1 %) amžiaus grupė yra 30 - 39 metų mokytojai. Toliau 20,8 % - 40 – 49 metų, 18,5 % - 18 – 29 metų ir mažiausiai tyrimo dalyvavo 60 metų ir vyresni respondentai.

3 lentelė. Respondentų stažas.

Įgytas darbo stažas	Respondentų skaičius	Procentai
Nuo 0 iki 5 metų	32	25% apklaustųjų
Nuo 5 iki 10 metų	21	16,4% apklaustųjų
Nuo 10 iki 20 metų	19	14,8% apklaustųjų
20 ir daugiau metų	56	43,8% apklaustųjų

Iš lentelės matyti, kad didžioji dalis apklaustųjų (43,1%) turi 20 arba daugiau metų stažą mokykloje. Taip pat nemaža dalis apklaustųjų 24,6%, yra ganėtinai nauji mokytojo darbe ir turi nuo 0 iki 5 metų stažą. 16,2% apklaustųjų turi 5 - 10 metų stažą ir mažiausiai respondentų 14,6% - 10 – 20 metų darbo stažą.

4 lentelė. Mokyklų, kuriose dirba respondentai pasiskirstymas.

Mokyklos tipas	Respondentų skaičius	Procentai
Pradinė mokykla	14	10,8%
Progimnazija	47	36,2%
Gimnazija	34	26,2%
Kita	35	26,9%

Kaip matyti lentelėje didžiausią respondentų grupę 36,2% sudaro mokytojai dirbantys progimnazijose. Panašus, apie 26%, pasiskirstymas tarp respondentų dirbančių gimnazijose ir kitose bendrojo ugdymo mokyklose. Mažiausią respondentų grupę sudaro mokytojai dirbantys pradinėse mokyklose 10,8%.

Apibendrinant demografinius duomenis apie apklausoje dalyvavusius respondentus, galime teigti, kad didžiausią jų dalį sudaro 50-59 metų amžiaus pedagogai (25,4%). 43,1% turintys 20 ir daugiau metų pedagoginio darbo patirtį ir 36,2% dirbantys Šiaulių miesto progimnazijose. Mažiausiai reprezentuota vyriausių (60 ir daugiau metų) ir jauniausių (18 – 29 metai) respondentų grupės, taip pat respondentų dirbančių pradinėse mokyklose (10,8%).

Tyrimo kokybė. Atlikus patikimumo analizę (Reliability Analysis), patikrintas skalių validumas. Kronbach alfa yra labiausiai paplitęs vidinio nuoseklumo (patikimumo) matas, dažniausiai naudojamas, kai anketą sudaro Likerto tipo klausimai, kurie sudaro skalę ir siekiama nustatyti, ar skalė yra patikima.

5 lentelė. Kronbach alfa reikšmės ir atskirų subskalių suderinamumas

Subskalė	Kronbach alfa
Emocinis išsekimas	0,810
Depersonalizacija	0,945
Subskalė	Kronbach alfa
Asmeniniai pasiekimai	0,937
Autoritarinis vadovavimo stilius	0,895
Nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius	0,625
Transakcinis vadovavimo stilius	0,801
Transformacinis vadovavimo stilius	0,961

Kaip matyti iš tyrimo subskalių Kronbach alfa reikšmių suderinamumas atitinka aukštą suderinamumo laipsnį (žr. 5 lentelę), nes klausimyno skirto profesinio perdegimo ir vadovavimo stiliaus nustatymui skalėse apskaičiuoti Kronbach alfa koeficientai – nuo 0,625 iki 0,961.

3.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

3.2.1. Profesinio perdegimo rezultatų analizė

Pasak Maslach, Jackson, Leiter (1996), Maslach, Leiter, (1997) emocinis išsekimas yra viena iš sąlygų profesiniam perdegimui apibrėžti. Mokytojų emocinis išsekimas pamatuotas įvertinant emocinio išsekimo teiginių bloko atsakymus. Antroji profesinio perdegimo dimensija yra depersonalizacija, ji pamatuota įvertinant depersonalizacijos teiginių bloko mokytojų atsakymus ir trečioji profesinio perdegimo dimensija - asmeniniai pasiekimai. Asmeninių pasiekimų sumažėjimas atskleistas įvertinant asmeninių pasiekimų klausimų bloko respondentų atsakymus. Aukštas asmeninių pasiekimų laipsnis reiškia, kad asmeniniai mokytojų pasiekimai nėra sumažėję. 6 lentelėje pavaizduotas visų profesinio perdegimo dimensijų pasireiškimas.

6 lentelė. Profesinio perdegimo dimensijų pasireiškimas mokytojų tarpe.

Profesinio perdegimo dimensijos	Respondentų skaičius	Procentai
<i>Emocinis išsekimas</i>		
Aukštas 27 - 54	22	17,1
Vidutinis 18 - 26	47	36,7
Žemas 0 - 17	61	46,2
<i>Depersonalizacija</i>		
Aukštas 15 - 30	16	12,4
Vidutinis 10 -14	27	20,8
Žemas 0 – 9	87	66,8
<i>Asmeniniai pasiekimai</i>		
Aukštas 24 - 48	124	95,4
Vidutinis 16 - 23	1	0,8
Žemas 0 - 15	5	3,8

Išanalizavus profesinio perdegimo dimensijų pasireiškimą mokytojų tarpe nustatyta, kad 53,8 % apklaustų mokytojų patiria aukštą arba vidutinį emocinio išsekimo lygį. Tai patvirtina Scheuch ir kt. (2015) teigdami, kad mokytojai patiria didelį emocinį išsekimą, o tai yra vienas iš tiesioginių kelių į perdegimą. Tuo tarpu 33,2 % respondentų patiria vidutinį arba aukštą depersonalizacijos lygį. Asmeninių pasiekimų vidutinis arba žymus sumažėjimas nustatytas tik 4,6 % apklaustų mokytojų. Tai rodo, kad mokytojai, net tuomet, kai jie jaučiasi išsekę deda visas pastangas siekdami užtikrinti savo mokinių gerovę ir išlaikydami profesionalumą.

Įvertinus 6 lentelėje pateiktus duomenis galima teigti, kad mokytojų tarpe labiausiai reiškiasi emocinio išsekimo ir depersonalizacijos dimensijos. Nepaisant to didžioji dalis (95,4%) apklaustų

mokytojų išlaiko aukštą asmeninių pasiekimų lygį. Tai patvirtina ir anksčiau, Skaalvik ir Skaalvik (2012), atlikto tyrimo duomenys, kurie rodo, kad mokytojai pasižymi aukšta darbo morale ir net tuomet, kai yra išsekę jie siekia gerų darbo rezultatų ir išlaiko aukštą pasiekimų lygmenį.

Išanalizavus emocinio išsekimo dimensiją matuojančios skalės rezultatus, sudaryta 7 lentelė.

7 Lentelė. Emocinio išsekimo skalės teiginių įvertinimo vidurkiai

Emocinio išsekimo teiginys	Vidurkis	St. Nuokrypis
Jaučiu, kad darbas emociškai mane nualina .	3,63	1,689
Jaučiuosi išsekusi (-ęs) darbo dienos pabaigoje.	4,15	1,749
Jaučiuosi pavargusi (-ęs), kai keliuosi iš ryto ir vėl turiu pradėti darbo dieną.	3,66	1,841
Darbas visą dieną su žmonėmis sukelia man įtampą.	3,23	1,783
Jaučiuosi persidirbusi (-ęs).	3,54	1,713
Jaučiuosi nusivylusi (-ęs) savo darbu.	2,66	1,632
Jaučiuosi, kad per sunkiai dirbu savo darbe.	3,17	1,637
Tiesioginis darbas su žmonėmis man sukelia emocinių problemų ir stresą.	2,66	1,514
Jaučiu, kad mano kantrybė išseko.	2,70	1,546

0 – niekada; 1 – Keletą kartų per metus ar mažiau; 2 – Kartą per mėnesį ar mažiau; 3 – Keletą kartų per mėnesį; 4 – Kartą per savaitę; 5 – Keletą kartų per savaitę; 6 – Kiekvieną dieną.

Iš lentelės matyti, kad dažniausiai, t.y. kiek dažniau, nei kartą per savaitę (įverčio vidurkis 4,15) mokytojai jaučiasi išsekę darbo dienos pabaigoje. Persidirbimo, emocinio alinimo jausmai respondentų išgvenami dažniau, nei keletą kartų per mėnesį. Dažniau, nei keletą kartų per mėnesį, mokytojai, jaučiasi nepailsėję ryte, pradedami naują darbo dieną. Rečiausiai, kiek dažniau, nei kartą per mėnesį ar mažiau, mokytojai išgyvena nusivylimą savo darbu, kantrybės išsekimą ir stresą, bei emocines problemas kylančias dėl tiesioginio darbo su žmonėmis. Šiuos rezultatus patvirtina Rybakovienės D. (2016) metais atliktas tyrimas. Tyrimo duomenimis dažniausia, mokytojų tarpe, patiriama būseną kuomet jie jaučiasi išsekę darbo dienos pabaigoje, o rečiausiai patiriamas kantrybės išsekimas ir nusivylimas savo darbu. Tai rodo, kad mokytojams dažnai nepavyksta atgauti jėgų po darbo dienos ir jie naują dieną pradeda jausdamiesi nepailsėję. Turint omenyje, kad nusivylimas darbu yra rečiausiai pasireiškianti būseną, galima manyti, kad būtent darbo prasmingumo išgyvenimas išlaiko mokytojų norą, net ir nepailsėjus vėl eiti į darbą, tokiu būdu tikėtina, stiprinant išsekimą.

Kadangi 33,2 % respondentų patiria vidutinį arba aukštą depersonalizacijos lygį, tikslinga įvertinti depersonalizacijos teiginių vidurkius.

8 lentelė. Depersonalizacijos skalės teiginių įvertinimo vidurkiai

Depersonalizacijos teiginys	Vidurkis	St. Nuokrypis
Jaučiu, kad į kai kuriuos mokinius žiūriu kaip į daiktus	1,62	1,162
Manau, kad tampu emociškai šaltėsnis(-ė)	2,21	1,404
Man nerūpi, kaip toliau sekasi mano mokiniams	1,89	1,455
Jaučiu, kad mokiniai (tėvai) kaltina mane dėl kai kurių savo problemų	1,94	1,141
Aš tapau labiau bejausmis (-ė) žmonėms nuo to laiko, kai pradėjau dirbti savo darbą	1,66	1,192

0 – niekada; 1 – Keletą kartų per metus ar mažiau; 2 – Kartą per mėnesį ar mažiau; 3 – Keletą kartų per mėnesį; 4 – Kartą per savaitę; 5 – Keletą kartų per savaitę; 6 – Kiekvieną dieną.

Analizuojant respondentų depersonalizacijos teiginių vidurkius išaiškėjo, kad dažniausiai (daugiau, nei kartą per mėnesį) patiriama emocinio šaltumo būseną. Taip pat kiek rečiau, nei kartą per mėnesį apklausti mokytojai jaučia, kad mokinių ar jų tėvų kaltinimus dėl kai kurių jų problemų. Rečiausiai, kiek dažniau, nei keletą kartų per metus ar rečiau, patiriamas jausmas kuomet į mokinius žiūrima, kaip į daiktus.

Taigi depersonalizacijos teiginių vidurkių analizė rodo, kad mokytojai vertina save, kaip emociškai šaltėsnius, o jausmas, kad mokiniai ar jų tėvai kaltina juos dėl savo problemų gali būti aiškinamas mokytojų sąžinės graužatimi. Nes emociškai atsiribojęs mokytojas tikėtina, jaučiasi ciniškesnis ir mažiau įsitraukęs į ugdymo procesą. Tai galėtų patvirtinti ir tai, kad nepaisant emocinio šaltumo, požiūris į mokinius, kaip į daiktus yra rečiausiai respondentams pasireiškianti būseną.

Skaalvik ir Skaalvik (2013) teigia, kad depersonalizacija koreliuoja su emociniu išsekimu ir yra antra pagal pasireiškimo dažnį profesinio mokytojų perdegimo dimencija. Tuo tarpu asmeninių pasiekimų sumažėjimo pasireiškimo dažnis mažiausias. Tai sutampa su šiuo tyrimo duomenimis (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Asmeninių pasiekimų skalės teiginių įvertinimo vidurkiai

Asmeninių pasiekimų teiginys	Vidurkis	St. Nuokrypis
Sugebu suprasti kaip jaučiasi mano mokiniai	6,08	1,490
Labai efektyviai sprendžiu savo mokinių problemas	5,77	1,356
Savo darbu aš teigiamai paveikiu savo mokinius	5,92	1,311
Jaučiuosi labai energinga (-s)	5,68	1,240
Bendraudama (-s) su mokiniais lengvai galiu sukurti jaukią aplinką	6,13	1,218

Asmeninių pasiekimų teiginys	Vidurkis	St. Nuokrypis
Po darbo su mokiniais aš jaučiuosi pakylėtas (-a)	5,48	1,405
Aš nuveikiau daug prasmingų, vertingų dalykų šiame darbe	5,78	1,298
Lengvai susidoraju su emocinėmis problemomis, kylančiomis dėl darbo	5,32	1,626

0 – niekada; 1 – Keletą kartų per metus ar mažiau; 2 – Kartą per mėnesį ar mažiau; 3 – Keletą kartų per mėnesį; 4 – Kartą per savaitę; 5 – Keletą kartų per savaitę; 6 – Kiekvieną dieną.

Kaip matome iš lentelėje pateiktų vidurkių, apklausti mokytojai beveik kasdien patiria asmeninių pasiekimų būseną. Asmeninių pasiekimų skalės teiginių vidurkiai svyruoja palyginus nežymiai, nuo 5,32 iki 6,13. Kaip minėta anksčiau šie duomenys sutampa su Skandinavijoje Skaalvik ir Skaalvik (2012, 2013) metais atlikto tyrimo rezultatais. Autorių tyrimas atskleidė, kad tik 5,2 % tyrimo dalyvavusių mokytojų asmeniniai pasiekimai yra vidutiniškai arba žymiai sumažėję. Tuo tarpu Rybakovienės D. 2016 metais Kauno mieste atliktas tyrimas atskleidė, kad didžiausiai daliai tyrime dalyvavusių mokytojų (35,8 proc.) pasireiškė aukštas asmeninių pasiekimų sumažėjimas.

Nustatyta, kad tarp profesinį perdegimą patiriančių vyrų yra dažnesnis depersonalizacijos pasireiškimas, o tarp moterų – emocinio išsekimo. Tai siejama su tuo, kad vyrams būdingesnės instrumentinės vertybės, o moterys yra emocingesnės, labiau išgyvena išgyvena rūpestį dėl kitų (Maslach ir kt. 2001; Gerasimčik-Pulko, 2011).

10 lentelė. Profesinis perdegimas pagal lytį.

Profesinio perdegimo dimensijos	Vyrai	Moterys	p<0,05
	Vidurkis		
Emocinis išsekimas	44,96	67,59	0,047
Depersonalizacija	69,04	65,14	0,730
Asmeniniai pasiekimai	62,17	65,84	0,747

Iš 10 lentelės matyti, kad moterys patiria aukštesnį emocinio išsekimo lygį, nei vyrai. Pagal apskaičiuotą p reikšmę $=0,047 < 0,05$, galima teigti, kad skirtumas tarp vyrų ir moterų emocinio išsekimo patyrimo yra statistiškai reikšmingas. Tuo tarpu depersonalizacijos ir asmeninių pasiekimų pasireiškimas yra patiriamas abiejų lyčių atstovų. Nors apklausoje dalyvavę vyrai patiria kiek aukštesnį depersonalizacijos lygį, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp vyrų ir moterų nėra ($p = 0,730 > 0,05$). Asmeninių siekių sumažėjimas kiek dažnesnis moterų tarpe, tačiau čia taip pat statistiškai reikšmingo skirtumo tarp vyrų ir moterų nėra ($p = 0,747 > 0,05$).

Ch. Maslach (2001, 2003) nustatė, kad jauni (19–25 m.) arba vidutinio amžiaus darbuotojai (40–50 m.) patiria profesinį perdegimą dažniau, nei kitų amžiaus grupių darbuotojai. Jauni perdega dėl neatitikimo tarp darbo lūkesčių ir realybės, taip pat dėl patiriamo emocinio krūvio pradėjus dirbti. Vyresnio amžiaus specialistų profesinio perdegimo patyrimą gali sustiprinti vidurio amžiaus krizė. Pasak mokslininkės amžius, vystantis perdegimui, labiausiai reiškiasi emocinio išsekimo dimensijoje, o mažiausiai - profesinių pasiekimų sumažėjimo dimensijoje.

11 lentelė. Profesinis perdegimas pagal amžių

Profesinio perdegimo dimensijos	Amžius					p<0,05
	18 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 ir daugiau	
	Vidurkis					
Emocinis išsekimas	61,29	67,17	80,94	64,06	45,59	0,051
Depersonalizacija	66,27	66,30	66,57	65,41	61,22	0,992
Asmeniniai pasiekimai	52,54	65,57	63,33	70,92	77,84	0,251

Analizuojant mokytojų amžiaus įtaką profesinio perdegimo pasireiškimui, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta. Tačiau iš 11 lentelės matyti, kad vidutinio amžiaus (40 – 49 metų) mokytojai patiria aukščiausią emocinio išsekimo lygį ir kiek sumažėjusius asmeninius pasiekimus. Žemiausią emocinio išsekimo lygį patiria vyriausi apklausoje dalyvavę mokytojai. Taip vyriausių pedagogų tarpe mažiausiai reiškiasi ir depersonalizacijos ir asmeninių pasiekimų sumažėjimo dimensijos. Jauniausieji apklausoje dalyvavę mokytojai patiria žymiausią, tarp visų amžiaus grupių, asmeninių pasiekimų sumažėjimą. Tai galima paaiškinti tuo, kad jauni mokytojai pradėję dirbti mokyklose patiria vadinamą praktikos šoką. Kuomet mokytojai pabaigę studijas pradeda dirbti ir suvokia, kad studijų metu įgytos teorinės žinios skiriasi nuo praktikos (Ellingsen P. 2016).

12 lentelė. Profesinis perdegimas pagal darbo stažą

Profesinio perdegimo dimensijos	Darbo stažas metais				p<0,05
	0 - 5	5 - 10	10 – 20	20 ir daugiau	
	Vidurkis				
Emocinis išsekimas	59,64	76,57	65,39	62,45	0,398
Depersonalizacija	58,80	71,71	69,87	63,23	0,563
Asmeniniai pasiekimai	62,22	50,33	68,03	69,92	0,206

Iš lentelės matyti, kad tarp apklaustųjų 5 – 10 metų darbo stažą turintys mokytojai patiria aukščiausią visų trijų profesinio perdegimo dimensijų (emocinio išsekimo, depersonalizacijos ir asmeninių pasiekimų sumažėjimo) lygį. Trumpiausią darbo stažą turintys mokytojai patiria

žemiausią emocinio išsekimo ir depersonalizacijos lygį, tačiau kiek žymesnę asmeninių pasiekimų sumažėjimą. Vertinant mokytojų darbo stažo sąsajas su profesiniu perdegimu statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$).

Apibendrinant galima teigti, mokytojų tarpe labiausiai reiškiasi emocinio išsekimo (53,8 %) ir depersonalizacijos dimensijos (33,2 %). Nepaisant to didžioji dalis (95,4%) apklaustų mokytojų išlaiko aukštą asmeninių pasiekimų lygį. Analizuojant duomenis atskleistas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp emocinio išsekimo ir lyties $p = 0,047 < 0,05$. Moterys emocinį išsekimą patiria dažniau, nei vyrai.

3.2.2. Suvoktas vadovavimo stilius bendrojo ugdymo mokyklose

Siekiant nustatyti subjektyviai suvokiamą vadovavimo stilių Šiaulių bendrojo ugdymo mokyklose buvo naudotas Flood et al. (2000) vadovavimo stilių klausimynas. Pagal, kurį buvo analizuojamas subjektyviai suvoktas vadovo vadovavimo stilius (toliau – vadovavimo stilius), t.y. paremtas subjektyvia respondentų nuomone. Analizuojant duomenis buvo apskaičiuoti vadovavimo stilių įvertinimų vidurkiai (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Vadovavimo stilių įvertinimo vidurkiai.

Vadovavimo stilius	Vidurkis	St. Nuokrypis
Autoritarinis vadovavimo stilius	3,0188	1,21260
Nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius	2,7667	1,18099
Transakcinis vadovavimo stilius	3,7913	1,12585
Transformacinis vadovavimo stilius	4,5257	1,28523

1 – visiškai nesutinku; 2 – nesutinku; 3 – dalinai nesutinku; 4 – sunku pasakyti; 5 – dalinai sutinku; 6 – sutinku; 7 – visiškai sutinku.

Kaip matome iš 13 lentelės, mažiausiai mokykloje besireiškiantis yra nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius (įvertinimo vidurkis 2,7667). Tuo tarpu transformacinio vadovavimo stiliaus įvertinimo vidurkis yra aukščiausias (4,5257). Tai gali rodyti, kad dauguma mokyklų vadovų renkasi transformacinį vadovavimo stilių. Kitą paaiškinimą galima remti Bråten (2017) atliktu kokybiniu tyrimu, kuris atskleidė, kad beveik visų tyrime dalyvavusių mokyklų vadovų vadovavime buvo stebimi transformacinio vadovavimo stiliaus elementai. Tačiau nepaisant to, interviu dalyvavusių vadovų dominuojantis vadovavimo stilius skyrėsi. Tyrėja teigia, kad mokyklų vadovai, kaip chameleonai, jie prisitaiko prie mokyklos, kurioje dirba ir individualaus darbuotojo, bei situacijos.

Analizuojant vadovavimo stilių skirtingo tipo mokyklose, sudaryta 14 lentelė.

14 lentelė. Vadovavimo stilių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą.

Subjektyviai suvokiamas vadovavimo stilius	Mokyklos tipas				p<0,05
	Pradinė	Progimnazija	Gimnazija	Kita	
	Vidurkis				
Autoritarinis vadovavimo stilius	65,71	73,55	69,34	50,87	0,051
Nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius	64,18	70,99	70,66	53,64	0,160
Transakcinis vadovavimo stilius	73,96	68,12	77,90	46,56	0,004
Transformacinis vadovavimo stilius	75,50	63,77	62,29	66,94	0,709

Iš 14 lentelėje pateiktų gautų rezultatų matyti, kad dauguma pradinėse mokyklose dirbančių respondentų savo vadovą vertina, kaip taikantį transformacinį vadovavimo stilių (įvertinimo vidurkis 75,50). Tuo tarpu mažiausiai pradinėse mokyklose dirbančių respondentų vadovą vertina, kaip autoritarinį (įvertinimo vidurkis 65,71).

Daugiausia progimnazijų mokytojų vertina savo vadovą, kaip taikantį autoritarinį (įvertinimo vidurkis 73,55) vadovavimo stilių, o mažiausiai, kaip taikantį transformacinį stilių (įvertinimo vidurkis 63,77). Tyrime dalyvavę gimnazijų mokytojai, taip pat, kaip ir progimnazijų mažiausiai savo vadovus įvertino, kaip transformacinio vadovavimo stiliaus (įvertinimo vidurkis 62,29), tačiau daugiausia, kaip transakcinio stiliaus (įvertinimo vidurkis 77,90). Kito tipo bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys respondentai daugiausia savo vadovų vadovavimo stilių vertino, kaip transformacinį (įvertinimo vidurkis 66,94) ir mažiausiai, kaip transakcinį (įvertinimo vidurkis 46,56). Analizuojant vadovavimo stilių pasiskirstymą bendrojo ugdymo mokyklose, atskleistas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokyklos tipo ir mokytojų suvokiamo transakcinio vadovavimo stiliaus ($p = 0,04 < 0,05$). Mokytojai dirbantys gimnazijose savo vadovą vertina, kaip transakcinis vadovavimo stiliaus dažniau, nei kito tipo bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai.

Ieškant sąsajų tarp vadovavimo stiliaus ir vadovo amžiaus, sudaryta vadovavimo stilių įvertinimo vidurkių palyginimo pagal vadovo amžių lentelė (žr. 15 lentelę).

15 lentelė. Vadovavimo stiliai pagal vadovų amžių.

Vadovavimo stiliai	Vadovo amžius					p<0,05.
	18 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 ir daugiau	
	Vidurkis					
Autoritarinis vadovavimo stilius	50,00	64,75	68,42	63,00	61,24	0,922
Nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius	37,50	79,25	64,86	64,04	57,27	0,646
Transakcinis vadovavimo stilius	59,00	62,94	69,51	62,39	59,94	0,848
Transformacinis vadovavimo stilius	101,00	49,56	73,52	63,20	48,88	0,080

Kaip matyti iš 15 lentelės mažiausiai jauniausi (18 – 29 metų) vadovai įvertinti, kaip autoritarinio stiliaus (įvertinimo vidurkis 50,00). Kaip labiausiai autoritariškai vertinami 40 - 49 metų vadovai (įvertinimo vidurkis 68,42). Kaip labiausiai nuolaidžiaujantys įvertinti 30 -39 metų vadovai (įvertinimo vidurkis 79,25), o mažiausiai nuolaidžiaujančio stiliaus - jauniausi (18 – 29 metų) vadovai (įvertinimo vidurkis 37,50). Jauniausi vadovai taip pat įvertinti, kaip mažiausiai transakcinio stiliaus (įvertinimo vidurkis 59,00). Daugiausia 40 – 49 metų vadovai įvertinti, kaip transakcinio stiliaus (įvertinimo vidurkis 69,51). Kaip labiausiai transformacinio vadovavimo stiliaus (įvertinimo vidurkis 101,00) įvertinti jauniausi, 18 – 29 metų, vadovai. Mažiausiai transformacinio vadovavimo stiliaus įvertinti vyriausi, 60 ir daugiau metų, vadovai (įvertinimo vidurkis 48,88). Vertinant vadovavimo stiliaus sąsajas su vadovo amžiumi statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$).

Oshagbemi (2004) teigia, kad jauni ir vyresni vadovai yra linkę taikyti skirtingus vadovavimo stilius. Vyresni vadovai vertina iššūkius ir iniciatyvas, vadovaudami darbuotojams jie naudojami ilgalaikėmis perspektyvomis, taip jie yra griežtesni, ir dažniau teikia konsultacijas savo darbuotojams. Tuo tarpu jauni vadovai yra labiau linkę į konkurenciją, novatoriškumą, yra energingi ir orientuoti į pokyčius, bei rezultatus. Jaunesni vadovai labiau individualistai ir mažiau linkusi deleguoti užduotis, nei vyresni.

Ieškant vadovavimo stiliaus ir vadovo lyties sąsajų, sudaryta vadovavimo stilių ivertinimo vidurkių palyginimo pagal lytį lentelė (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Vadovavimo stiliai pagal vadovų lytį

Vadovavimo stilius	Vyrai	Moterys	p<0,05
	Vidurkis		
Autoritarinis vadovavimo stilius	70,13	62,63	0,332
Nuolaidžiauojantis vadovavimo stilius	77,03	60,21	0,027
Transakcinis vadovavimo stilius	59,36	66,21	0,365
Transformacinis vadovavimo stilius	51,94	68,69	0,027

Iš 16 lentelės matyti, kad vadovai vyrai dažniau (įvertinimo vidurkis 70,13), nei vadovės moterys (įvertinimo vidurkis 62,63) įvertinti, kaip autoritarinio stiliaus. Tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p = 0,332 > 0,05$). Kaip nuolaidžiauojančio vadovavimo stiliaus vadovai daugiau įvertinti vadovai vyrai (įvertinimo vidurkis 77,03), nei moterys (įvertinimo vidurkis 60,21), šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,027 < 0,05$). Vertinant transakcinio vadovavimo stiliaus ir lyties sąsajas, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p = 0,365 > 0,05$). Tuo tarpu transformacinis vadovavimo stilius būdingesnis vadovėms moterims (įvertinimo vidurkis 68,69), nei vyrams (įvertinimo vidurkis 51,94). Šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,027 < 0,05$).

Šiuos rezultatus patvirtina ir kiti mokslininkai (Appelbaum ir kt., 2003; Burke ir kt., 2001; Oshagbemi ir kt. 2003; Manning, 2002; Stashevsky ir kt., 2006; Valentine, 2000; Vinnicombe ir kt., 2002), teigiantys, kad vyrai yra labiau linkę į autoritarinį ir nuolaidžiauojantį vadovavimo stilius, tuo tarpu moterys labiausiai linkusios į transformacinį vadovavimo stilių, kuris grindžiamas tarpasmeniniais santykiais, abipuse pagarba ir pasitikėjimu, bendru tikslų siekimu, asmenybių ir asmeninių gabumų vystymu.

Apibendrinant galima teigti, kad daugiausiai bendrojo ugdymo mokyklų vadovai linkę taikyti transformacinį vadovavimo stilių (įvertinimo vidurkis 4,5257), mažiausiai - nuolaidžiauojančio (įvertinimo vidurkis 2,7667). Mokytojai dirbantys gimnazijose savo vadovą vertina, kaip transakcinio vadovavimo stiliaus dažniau, nei kito tipo bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai. Atskleistas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,04 < 0,05$). Kaip nuolaidžiauojančio vadovavimo stiliaus vadovai daugiau įvertinti vadovai vyrai (įvertinimo vidurkis 77,03), nei moterys (įvertinimo vidurkis 60,21), šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,027 < 0,05$). Transformacinis vadovavimo stilius būdingesnis vadovėms moterims (įvertinimo vidurkis 68,69), nei vyrams (įvertinimo vidurkis 51,94). Šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,027 < 0,05$).

3.2.3. Profesinio mokytojų perdegimo ir vadovavimo stiliaus tarpusavio sąsajos

Profesinio mokytojų perdegimo sąsajų su suvoktu vadovavimo stiliumi mokykloje vertinimas atliktas koreliacinės analizės metodu, analizuojant ir interpretuojant Spearman'o koreliacijos koeficientų reikšmes.

17 lentelė. Profesinio perdegimo ir autoritarinio vadovavimo stiliaus sąsajos.

	Profesinio perdegimo dimensijos		
Autoritarinis vadovavimo stilius	Emocinis išsekimas	Depersonalizacija	Asmeninių pasiekimų sumažėjimas
	0,423**	0,375**	-0,194*
	0,000	0,000	0,027

Statistiškai reikšmingos koreliacijos paryškintos, pateiktos viršutinėje eilutėje; apatinėje eilutėje pateiktas reikšmingumo lygmuo; ** - $p < 0,01$, * - $p < 0,05$

17 lentelėje pateikiami ryšiai tarp autoritarinio vadovavimo stiliaus ir visų trijų profesinio perdegimo dimensijų. Analizuojant duomenis nustatyta, kad autoritarinis vadovavimo stilius koreliuoja su visomis profesinio perdegimo dimensijomis. Silpna teigiama koreliacija nustatyta tarp emocinio išsekimo ($r=0,423$, $p<0,01$) ir depersonalizacijos ($r=0,375$, $p<0,01$). Labai silpna neigiama koreliacija nustatyta tarp asmeninių pasiekimų sumažėjimo ($r= -0,194$, $p<0,05$).

Kadangi autoritarinis vadovavimo stilius sukuria įtampą, frustraciją, abejingumą ir priklausomybę nuo vadovo (Nicolaou – Smokoviti, 2004), suprantama, kad tokiomis sąlygomis dirbantys mokytojai patiria emocinio išsekimo ir depersonalizacijos būsenas. Kita vertus, autoritarinio vadovo griežtumas ir kategoriškumas išlaiko ir kiek pakelia mokytojų pasiekimų lygį.

18 lentelė. Profesinio perdegimo ir nuolaidžiaujančio vadovavimo stiliaus sąsajos.

	Profesinio perdegimo dimensijos		
Nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius	Emocinis išsekimas	Depersonalizacija	Asmeninių pasiekimų sumažėjimas
	0,299**	0,384**	-0,240**
	0,001	0,000	0,006

Reikšmingumo lygmuo; ** - $p < 0,01$

18 lentelėje pateikiami ryšiai tarp nuolaidžiaujančio vadovavimo stiliaus ir trijų profesinio perdegimo dimensijų. Išanalizavus duomenis nustatyta, kad nuolaidžiaujantis vadovavimo stilius koreliuoja su visomis profesinio perdegimo dimensijomis. Silpna teigiama koreliacija nustatyta su depersonalizacija ($r =0,384$, $p<0,01$) ir labai silpna teigiama koreliacija su emociniu išsekimu ($r = 0,299$, $p<0,01$). Labai silpna neigiama koreliacija nustatyta su asmeninių pasiekimų sumažėjimu

($r = -0,240$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad mokytojai, kurie savo vadovą įvertino, kaip nuolaidžiaujančio stiliaus, dažniau patyrė emocinį išsekimą, depersonalizaciją ir asmeninių pasiekimų sumažėjimą.

19 lentelė. Profesinio perdegimo ir transakcinio vadovavimo stiliaus sąsajos

Transakcinis vadovavimo stilius	Profesinio perdegimo dimensijos		
	Emocinis išsekimas	Depersonalizacija	Asmeninių pasiekimų sumažėjimas
	0,097	0,103	0,031
	0,273	0,245	0,724

Reikšmingumo lygmuo; $p < 0,05$

19 lentelėje pateikiami ryšiai tarp transakcinio vadovavimo stiliaus ir trijų profesinio perdegimo dimensijų. Išanalizavus rezultatus, gautus vertinant ryšį tarp transakcinio vadovavimo stiliaus ir emocinio išsekimo, depersonalizacijos ir asmeninių pasiekimų sumažėjimo, nenustatyta statistiškai reikšminga koreliacija ($p > 0,05$). Galima teigti, kad transakcinis vadovavimo stilius mokykloje neįtakoja profesinio mokytojų perdegimo. Tai galima bandyti paaiškinti tuo, kad transakcinio vadovavimo stiliaus vadovai vadovauja paaiškindami darbuotojams apie jų atsakomybes, kontroliuoja jų darbą, apdovanoja už pasiekimus (Eagly ir kt. 2001). Toks vadovas tarsi nubrėžia aiškias ribas tarp to ko tikimasi iš darbuotojų ir ko darbuotojas gali tikėtis iš vadovo.

20 lentelė. Profesinio perdegimo ir transformacinio vadovavimo stiliaus sąsajos

Transformacinis vadovavimo stilius	Profesinio perdegimo dimensijos		
	Emocinis išsekimas	Depersonalizacija	Asmeninių pasiekimų sumažėjimas
	-0,191*	-0,291**	0,375**
	0,029	0,001	0,000

Reikšmingumo lygmuo; ** - $p < 0,01$, * - $p < 0,05$

20 lentelėje pateikiami ryšiai tarp transformacinio vadovavimo stiliaus ir visų trijų profesinio perdegimo dimensijų. Išanalizavus rezultatus nustatyta labai silpna neigiama koreliacija tarp transformacinio vadovavimo stiliaus ir emocinio išsekimo ($r = -0,191$, $p < 0,05$) ir tarp transformacinio vadovavimo stiliaus ir depersonalizacijos ($r = -0,291$, $p < 0,01$). Silpna teigiama koreliacija nustatyta tarp transformacinio vadovavimo stiliaus ir asmeninių mokytojų pasiekimų sumažėjimo ($r = 0,375$, $p < 0,01$).

Galima teigti, kad vadovai, kurie mokytojų įvertinti, kaip transformacinio vadovavimo stiliaus, didina mokytojų asmeninius pasiekimus ir mažina emocinį išsekimą ir depersonalizaciją. Tai galėtų patvirtinti ir Bogler (2001), kuris teigia, kad transformacinio stiliaus vadovai įkvėpia savo darbuotojus, kaip ir darbuotojai įkvėpia vadovus, tam kad kartu pasiektų aukštesnę motyvacijos ir moralės lygį, tokį kaip teisingumas ir lygybė. Pasak Eagly ir kt. (2001) tokie

vadovai formuoja ypač aukštus elgesio standartus ir užsitarnauja darbuotojų pagarbą bei pasitikėjimą, padrąsina juos išnaudoti visą potencialą. Taigi transformacinio vadovavimo stiliaus vadovai, kuria palankią darbo aplinką ir sąlygas tiek emociškai, tiek intelektualine prasme, tokiu būdu padėdami sumažinti profesinį perdegimą.

DISKUSIJA

Kaip matome iš tyrimo rezultatų analizės profesinio mokytojų perdegimo tema yra itin aktuali, nes didžioji dalis apklaustų mokytojų patiria profesinio perdegimo dimensijas. Dažniausiai mokytojų patiriamas emocinis išsekimas. Tai patvirtina ir kitų mokslininkų (Skaalvik ir Skaalvik 2009, 2011, 2013; Želgienė; 2015, Rybakovienė, 2016) atlikti tyrimai. Įdomu, tai, kad Želgienės (2015) asmeninių mokytojų pasiekimų sumažėjimo tyrimo rezultatai skiriasi nuo mūsų ir Skaalvik ir Skaalvik (2009, 2011, 2013) atliktų tyrimų rezultatų. Želgienės tyrimas atskleidė, kad didelė dalis mokytojų patiria asmeninių pasiekimų sumažėjimą, tuo tarpu mūsų ir Skaalvik ir Skaalvik tyrimas atskleidė, kad asmeninių pasiekimų sumažėjimą, nepaisant kitų profesinio perdegimo dimensijų pasireiškimo, patiria, tik labai maža dalis apklaustų pedagogų.

Tyrimas taip pat patvirtino teorines prielaidas, kad mokytojai, kurių vadovai taiko transformacinį vadovavimo stilių profesinį perdegimą patiria rečiau, nei tie kurių vadovai taiko autoritarinį arba nuolaidžiauojantį vadovavimo stilių. Siekiant išvengti profesinio perdegimo svarbu saugi darbo aplinka, įsitraukimo ir priklausymo jausmas. Mokytojams taip pat labai svarbi kolegų ir vadovų parama, transformacinis vadovavimo stilius suteikia vadovams galimybę užtikrinti savo darbuotojams tinkamą darbo aplinką ir atmosferą tiek tarp kolegų tiek tarp mokytojų ir vadovų. Įdomu tai, kad transakcinis vadovavimo stilius nėra susijęs su profesiniu mokytojų perdegimu. Galima manyti, kad kadangi transakcinis vadovavimo stilius yra tarsi sandoris tarp vadovo ir darbuotojo, tai švietimo organizacijose toks susitarimas vis dar taikomas, ir darbuotojai nepatiria neigiamų tokio vadovavimo aspektų.

Atskleidus kokia didelė dalis mokytojų patiria profesinio perdegimo dimensijas, svarbu daugiau dėmesio skirti šios problemos tyrinėjimams ir atskleisti jos priežastis, bei ieškoti būdų, kaip to išvengti. Skaalvik ir Skaalvik (2013) teigia, kad į mokytojo profesiją renkasi asmenys, kurie dega tuo ką daro, todėl ir su profesiniu perdegimu susiduria dažniau. Mokyklų vadovams tenka nelengva užduotis kurstyti mokytojų ugnelę ir apsaugoti juos nuo profesinio perdegimo, sudarant jiems tinkamas sąlygas tiek fizines, tiek emocines ir psichologines ir užtikrinant profesinio ir asmeninio tobulėjimo galimybes.

Kadangi šis tyrimas atliktas Šiauliuose ir tik su nedidele mokytojų dalimi, tikslinga atlikti tokį pat tyrimą su didesne imtimi, palyginti skirtingų miestų, miesto ir kaimo, skirtingų mokyklų

tipų rezultatus. Atskleisti vadovų poziciją šiuo profesinio mokytojų perdegimo klausimu, galbūt įvertinti ir profesinio perdegimą sklaidą švietimo vadovų tarpe ir įvertinti jo ryšį su vadovavimo stiliumi ir profesinio perdegimo sklaida mokytojų tarpe.

Gyvenimo tempas greitėja ir panašu tik greitės, todėl psichinės sveikatos tyrimai nepraras savo aktualumo. Mokytojų vaidmuo, besikeičiant visuomenei ir gyvenimo tempui, taip pat nenustos keistis. Taigi mokytojai išliks profesionalai, kurie bus pirmieji pokyčių fronte, kurie ne tik turi perimti naujoves, bet ir diegti jas ir ugdyti jaunąją kartą. Todėl profesinio mokytojų perdegimo tema išlaikys savo aktualumą, nes besikeičiant mokytojams, jų vaidmeniui, visuomenei, technologijoms ir t.t. iškils vis nauji šios temos aspektai.

IŠVADOS

1. Tyrimo metu nustatyta kad daugiau, nei pusė apklaustų mokytojų patiria emocinį išsekimą, trečdalis - depersonalizaciją ir 4,6 % respondentų patiria asmeninių pasiekimų sumažėjimą. Taip pat nustatyta, kad moteriškos lyties respondentės emocinį išsekimą patiria dažniau, nei vyrai.
2. Tyrimo metu išsiaiškinta, kad tyrime dalyvavusių Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokyklų vadovai dažniausiai taiko transformacinį vadovavimo stilių, rečiausiai - nuolaidžiaujančio. Taip pat nustatyta, kad vadovai vyrai dažniau, nei vadovės moterys, taiko nuolaidžiaujančią vadovavimo stilių, o vadovės moterys dažniau, nei vyriškos lyties vadovai, taiko transformacinį vadovavimo stilių.
3. Atlikus tyrimą atskleista, kad egzistuoja ryšys tarp mokytojų profesinio perdegimo ir autoritarinio, nuolaidžiaujančio, bei transformacinio vadovavimo mokykloje stilių.
 - 3.1. Egzistuoja teigiamas ryšys tarp autoritarinio ir nuolaidžiaujančio vadovavimo mokykloje stilių ir mokytojų profesinio perdegimo. Mokytojai, kurie savo vadovus suvokia, kaip autoritarinio ar nuolaidžiaujančio stiliaus, profesinį perdegimą patiria dažniau.
 - 3.2. Egzistuoja neigiamas ryšys tarp transformacinio vadovavimo mokykloje stiliaus ir profesinio mokytojų perdegimo. Tai reiškia, kad mokytojai, kurie savo vadovus įvertino, kaip transformacinio stiliaus, profesinį perdegimą patiria rečiau
 - 3.3. Transakcinis vadovavimo mokykloje stilius ir profesinis mokytojų perdegimas nėra susiję.

REKOMENDACIJOS

1. Kaip matyti iš tyrimo išvadų didelė dalis mokytojų patiria profesinį perdegimą, todėl svarbu tęsti profesinio mokytojų perdegimo tyrimus. Kadangi atlikto tyrimo imtis yra ganėtinai maža, siekiant dar tikslesnių duomenų tikslinga atlikti tokio pobūdžio tyrimus apklausiant didesnę respondentų skaičių.
2. Kadangi psichinė sveikata vis dar nėra tema, kuria kalbama atvirai, svarbu suteikti, tiek mokytojams, tiek mokyklų vadovams, žinių apie profesinį perdegimą, jo priežastis, raišką ir būdus, kaip jo išvengti.
3. Turint omenyje, kad transformacinis vadovavimo stilius neigiamai koreliuoja su profesiniu mokytojų perdegimu, mokyklų vadovai turėtų įgyti daugiau žinių apie šį vadovavimo stilių ir stengtis jį praktikuoti.

LITERATŪRA

1. Aamodt M. G., Raynes B. L Personal Characteristics Associated With Leadership // Human Relations in Bussiness: Developing Interpersonal and Leadership Skills. Thompson Learning. USA. 2001. p. 302-315.
2. APA CPSE Teacher Needs Survey 2019. prieiga internete:
<https://www.apa.org/ed/schools/coalition/2019-teacher-needs-report.pdf>
3. Appelbaum S. H., Audet L., Miller J. C. Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories // Leadership & Organization Development Journal, Vol. 24, Nr. 1, 2003. p. 43 – 51.
4. Arnulf, J. K. (2012). Hva er ledelse. Oslo: Universitetsforlaget.
5. Aronson, E., Kafry, D., Pines, A. (1984). Le burnout, Editions du Jour, p.48.
6. Aronson, E., Pines A. (1989). Career Burnout: Causes and Cures, N/A, p.42.
7. Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory building. American Psychologist, 62, 25–33.
8. Beehr, T. A., Jex, S. M., Stacy, B. A., Murray, M. A. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. Prieiga internete:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291099-1379%28200006%2921%3A4%3C391%3A%3AAID-JOB15%3E3.0.CO%3B2-9>
9. Berg, Gunnar (1999). Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling. Oslo. Ad notam. Gyldendal.
10. Bogler R. The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction // Educational Administration Quaterly, Vol. 37, No. 5, 2001. p. 662-683
11. Bråten A., M. (2017). Hvordan bidrar skoleledelse til kvalitetsutvikling. Masteroppgave i utdanningsledelse. UIO. Oslo
12. Bryk, A. S., ir Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York:Russell Sage Foundation.
13. Brochs-Haukedal, W. (2017). Arbeidspsykologi og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget.
14. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., & Lane, K.L. 2014. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. (Education and Treatment of Children, 37, 681–712)
15. Bolman, L.G. ir Deal, T.E. (2010). Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler. 4. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

16. Bubelienė, D., Merkys, G. (2010). Bandytas žvelgti į pedagogų profesinį stresą kompleksiskai: empirinio tyrimo duomenys. *Mokytojų ugdymas*, Nr. 14 (1).
17. Bubelienė, Daiva. 2010. Mokytojų profesinis stresas ir jo redukavimo prielaidos švietimo vadybos bei edukacinėmis priemonėmis: Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai
18. Burke S., Collins K. M. Gender differences in leadership styles and management skills // *Women in Management Review*, Vol. 16, Nr. 5, 2001. p. 244 – 256.
19. Burke, C. S., ir kt.. (2006). Understanding team adaptation: A conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology*.
20. Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. Greenwood Press, p.204.
21. Černeckytė, L. (2007). Vadovavimo stiliaus ryšys su darbo grupės efektyvumu ir pavaldinių požiūriu į vadovą. Magistro darbas. VU
22. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009), *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*, UK Department for Children, Schools and Families Research
23. Deci, E. L. ir Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, s. 227–268.
24. Della V. E., De Pascale G., Cuccaro A., Di Mare M., Padovano L., Carbone U., Farinaro E. (2006). Burnout: rising interest phenomenon in stressful workplace. *Medicina Preventiva E Di Comunità* Mar-Apr; vol. 18 (2).
25. Den Hartog D. N., Koopman P. L. Leadership in organization // Anderson N, Ones D. S. *Handbook of industrial, work, and organizational Psychology Vol 2*, Sage Publications, 2001. p. 166-184.
26. Eagly A. H., Johanessen – Schmidt M. C. The leadership Styles of Women and Men// *Journal of Social Issues*. 2001, Vol. 52 (4), p.781- 797.
27. Ellingsen, P. (2016). Å overleve som lærer. En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen. Masteroppgave i pedagogikk. Tromsø
28. Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128–148. <https://doi.org/10.1037/h0031454>
29. Flood, P., Hannan, E., Smith, K., Turner, T., West, M., & Dawson, J. (2000). Chief executive leadership style, consensus decision making, and top management team

- effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 401-420. doi: 10.1080/135943200417984.
30. Fransson, G. (2001): Hypotesen om den pedagogiska Bermudatriangeln - ett försök att förstå lärares dilemman, i: Fransson, G. & Å. Morberg (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 168-186). Lund: Studentlitteratur.
 31. Freudenberger, H. J., Richelson, G. (1981). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Bantam Books, p.173.
 32. Frøslie, Kathrine Frey: korrelasjon i Store norske leksikon på snl.no. Prieiga internete: <https://snl.no/korrelasjon>
 33. Hargreaves, A. (1997): *From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age*. I: Hargreaves, A. ir Evans, R. (red.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teaching Back in* (s. 105-125). Buckingham: Open University Press.
 34. Gerasimčik-Pulko, V. Šiuolaikinės visuomenės problema – perdegimo sindromas. AITSD. *Slaugos praktika. Slauga. Mokslas ir praktika*. 2011; ISSN 1648-0570. Nr. 1 (169) psl. 4-7.
 35. Gerengaiss E. R., Burke R. J., Konarski R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model // *Work and Stress*. Vol. 11 (3). P. 267–278. Prieiga internete: <http://online.sagepub.com>
 36. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Leidykla: Informatika ir poligrafija;
 37. Grayson, J.L., Alvares, H.K. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*. Vol.24, Iss. 5. 1349–1363.
 38. Guglielmi, D. Ir kt. (2015). What drives teacher engagement: a study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education* 31(3).
 39. Hakanen, J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
 40. Harrison, H., Shirom, A. (1998). *Organizational Diagnosis and Assessment: Bridging Theory and Practice*. Sage Publications, p.54.
 41. Hartman, A., Perlman, B. (1981). *Career Ladders of Mental Health Professionals*.
 42. Higgs, M., Rowland, D. (2011). What Does It Take to Implement Change Successfully? A Study of the Behaviors of Successful Change Leaders. Prieiga internete: https://www.researchgate.net/publication/241652306_What_Does_It_Take_to_Implement_Change_Successfully_A_Study_of_the_Behaviors_of_Successful_Change_Leaders
 43. Himie D. P., Jayaratne S., Thyness PA. (1991). Buffering effects of four social support types on burnout among social workers // *Social Work Research and Abstracts*. V. 27 (1). P. 22–27. Prieiga internete: <http://online.sagepub.com>

44. House R., J. (1971) A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. Prieiga internete: <https://www.jstor.org/stable/2391905>
45. Hoy, A. W. & Tschannen-Moran (1999). Implications of cognitive approaches to peer learning for teacher education. In A.M. O'Donnell & A. King (Eds.) Cognitive perspectives on peer learning. Lawrence Erlbaum.
46. Huebner E. S. Burnout among School Psychologists: An Exploratory Investigation into its Nature, Extent, and Correlates. *School Psychology Quarterly*, 1992, 7: 129-36. [žiūrėta: 2008-01-21]. Prieiga internete: <<http://online.sagepub.com>>
47. Your turn! Teachers for trade union renewal. Prieiga internete: https://www.csee-etuice.org/images/attachments/researchreport_yourturn.pdf
48. Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. 2005. ISBN 8215007376.
49. Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1975). Relation of organizational structure to job satisfaction, anxiety-stress, and performance. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 272–280. <https://doi.org/10.2307/2391699>
50. Jackson S.E., Schwab R.L., Schuler R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, 71,630-640. Prieiga internete: <http://online.sagepub.com>
51. Jackson, S. E., Leiter M., Maslach, Ch. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Pr, p.5.
52. Jacobsen og Thorsvik, D. I. o. J., 2013. *Hvordan organisasjon fungerer*. 4. utgave red. Bergen: Fagbokforlaget.
53. Jenaro, C., Flores, N., Arias, B. (2007). Burnout and Coping in Human Service Practitioners *Professional Psychology: Research and Practice* 38(1): 80–87.
54. Jennett, H. K., Harris, S. L., ir Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
55. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas. Prieiga internete: <http://www.scribd.com/doc/37948910/K-Kardelis-Mokslini%C5%B3-tyrim%C5%B3-metodologija-ir-metodai#scribd>.
56. Kaufmann, G. ir Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

57. Kaufmann, G. ir Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
58. Kavaliauskienė V., Balčiūnaitė R. (2014). Profesinis perdegimas ir jo raiška socialinio darbo profesionalizacijos kontekste. *Tiltai*. Volume 69, issue 4 (2014), p. 17–36
59. Kim, H. J., Shin, K. H., Umbreit, W. T. (2007). Hotel Job Burnout: the Role of Personality Characteristics. *Hospitality Management* 26: 421–434.
60. Kuniejūtė I., (2016). *Asmenybės bruožų, emocinio išsekimo ir įsitraukimo į darbą sąsajos*. Magistro darbas. Vilnius.
61. Kuvaas, B. (2009). A field test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*, 31(1), s. 39- 56.
62. Lam, C. S., & O'Higgins, E. R. E. (2012). Enhancing employee outcomes: The interrelated influences of managers' emotional intelligence and leadership style. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(2), 149–174.
63. Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: Mc-Graw Hill.
64. Manning T. T. Gender, managerial level, transformational leadership and work satisfaction // *Women in Management Review*, Vol. 17. Nr. 5, 2002, p. 207-216.
65. Martinkus, B., Stoškus, S., Beržinskienė, D. (2010.) *Vadybos pagrindai*
66. Martinsen, Øyvind Lund (red.) (2019). *Perspektiver på ledelse*, Femte utgave. Oslo:Gyldendal.
67. Maslach Cr, Leiter M, Schaufeli W. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001 Vol. 52: 397-422
68. Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human behavior*. 5:16-22.
69. Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall. 32-51.
70. Maslach, C. (1982). Understanding burnout: definitional issues in analyzing a complex phenomenon, in Paine, W.S. (Ed.), *Job Stress and Burnout*, Sage, Beverly Hills, CA. 29-40.
71. Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, No. 5. 189-192.
72. Maslach, C., Leiter, M.P. (2005). Reversing burnout. How to rekindle your passion for your work. *Stanford Social Innovation Review*. 43-49.
73. Maslach, C., Leiter, M., Jackson, S., E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, J. Organiz. Behav. 33. 296–300.

74. Maslach, Ch. (2003). Job burnout: new direction in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), p. 189-192.
75. Mausestaden S. og Mølsted C., E. (2015) Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, DOI: [10.3402/nstep.v1.28520](https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520)
76. Melhus, J. M., & Haugen, T. (2006) *Begeistring!* Oslo: Begeistringsforlaget.
77. Miller, D. (1995). *Health Workers and Aids: Research, Intervention and Current Issues in Burnout and Response*. Routledge.
78. Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
79. Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
80. Nekrašas E. (2010). Pozityvizmo ir postpozityvizmo ginčas socialiniuose moksluose. *Politologija*. Nr. 1 (57).
81. Nordhaug, O. (2002). *Strategisk personalledelse*. Cappelen Damm. Oslo
82. Nicolaou- Smokoviti L. Business Leaders Work Environment // *Current Sociology*. 2004 Vol. 52 (3), p. 407- 427.
83. Oficialiosios statistikos portalas. Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=96f65e9b-794b-4f3b-845d-c7576edf57cf#/>
84. Oshagbemi T., Gill R. Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviour of UK managers // *Women in Management Review*, Vol. 18, Nr. 6, 2003, p. 288 – 298.
85. Pakalnytė J. (2020). *Veiksniai, darantys įtaką mokytojų ketinimui išėiti iš darbo*. Magistro baigiamasis darbas. Vilnius: ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas.
86. Pluut, H., Ilies, R., Curşeu, P. L., & Liu, Y. (2018). Social support at work and at home: Dual-buffering effects in the work-family conflict process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 146, 1-13
87. Pruskus V. (2004). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija;
88. Raaen, F.D. (2010): *Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede*, i: Løkenstgard Hoel, T., Engvik, G. & B. Hanssen (red.): *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, Trondheim, tapir akademisk forlag.
89. Rybakovienė D. (2016). *Profesinio perdegimo organizaciniai veiksniai*. Magistro baigiamasis darbas. Kaunas

90. Richardsen, A. M., Burke, R. J., ir Martinussen, M. (2006). Work and health outcomes among police officers: The mediating role of police cynicism and engagement. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 555–574.
91. Sanger M.N., Osguthorpe R.D. Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teaching. *Teaching and teacher education*. 2011;569-578.
92. Sawyer, J. E. (1992). Goal and process clarity: Specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 77(2), 130–142. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.2.130>
93. Scheuch, K., Haufe, E., ir Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Aertzblatt Prieiga internete*: <https://www.aerzteblatt.de/int/archive/article/170603>
94. Skaalvik ir Skaalvik (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted. NTNU. Prieiga internetu: samfunnsforskning.<https://samforsk.no/siteassets/sider/publikasjoner/kvantitativ%20Orapport%20web.pdf>
95. Skaalvik, E. M. ir Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*.
96. Skaalvik, E. M. ir Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*.
97. Skaalvik, E. M. ir Skaalvik, S. 2009. Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere. En utfordring for skoleledere. I: R. A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik, red. *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir.
98. Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
99. Skogstad, A. (2011) Psykososiale faktorer i arbeidet. I: Ståle Einarsen & Anders Skogstad (red.), *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 268-295.
100. Skogstad, A. Ir Einarsen, S. (2005). Høy kompetanse eller bare velvilje? I: Einarsen, S. & Skogstad, A. *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget, 297- 318.
101. Skogstad, A., ir kt. (2007). The Destructiveness of Laissez-Faire Leadership Behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 12 (1), 80-92.
102. Sletnes, Kari Berit: positivisme i Store norske leksikon på [snl.no](https://snl.no/positivisme). Prieiga internete: <https://snl.no/positivisme>

103. Stashevsky Sh., Koslowsky M. Leadership team cohesiveness and team performance // International Journal of Manpower Vol. 27, Nr. 1, 2006, p. 63 –74.
104. Steiro, T. & Torgersen, G. E. (2011). Bedre motivasjon. Tilnærming for å skape drivkraft hos deg og andre. Stjørdal: Læringsforlaget DA.
105. Taormina, R.J., Law, C.M. (2000). Approaching to preventing Burnout: The Effects of Personal Stress Management and Organizational Socialization. Journal of Nursing Management, Vol. 8, 89-99.
106. Valantiejus A. (2004). Pozityvizmo svyruoklė. Sociologija. Mintis ir veiksmas. Nr. 1. P. 5- 20. Prieiga internete: http://www.ku.lt/wp-content/uploads/2013/04/2004_nr_01_5-21.pdf.
107. Valentine S., Godkin L., Supervisor gender, leadership style, and perceived job design // Women in Management review, Vol. 15, Nr. 3, 2000, p. 117 – 129.
108. Velten, J., Ackerman, C., Hällstén, F. ir Tengblad, S., 2008. Medarbeiderskap - fra ord til handling. Oslo: Universitetsforlaget AS.
109. Vinnicombe S., Singh V., Sex role stereotyping and requisites of successful top managers // Women in Management Review, Vol. 17, Nr. 3/4, 2002, p. 120 – 130. Wisconsin Univ., Oshkosh., p. 15-22.
110. Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). Leadership and decision making. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
111. Želgienė, J. 2015. Kauno miesto vidurinio ugdymo mokyklų mokytojų profesinis perdegimas ir sąsajos su psichosocialiniais veiksniais darbe. Magistro darbas.
112. Želvys, R. Švietimo vadybos pagrindai. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. 2001, p. 11. ISBN 9986-19-397-4.
113. Wahlstrom, K., ir Louis, K.S. (2008). How teachers perceive principal leadership. Educational Administration Quarterly, 44(4), 498-445.

PRIEDAI

1 priedas. Klausimynas.

1. Jūsų lytis:

- 1) Moteris;
- 2) Vyras.

2. Jūsų amžius:

- 1) 18 - 29;
- 2) 30 - 39;
- 3) 40 - 49;
- 4) 50 - 59;
- 5) 60 ir daugiau.

3. Mokykla, kurioje dirbate:

- 1) Pradinė
- 2) Progimnazija
- 3) Gimnazija
- 4) Kita

4. Jūsų darbo mokykloje stažas:

- 1) 0 – 5 m.
- 2) 5 – 10 m.
- 3) 10 – 20 m.
- 4) Daugiau, nei 20 m.

5. Jūsų tiesioginio vadovo lytis:

- 1) moteris;
- 2) vyras.

6. Jūsų tiesioginio vadovo amžius:

- 1) 18- 29;
- 2) 30- 39;
- 3) 40-49;
- 4) 50- 59;
- 5) 60 ir daugiau

Kiekvienam teiginiui pasirinkite vieną įvertinimą, kuris geriausiai atspindi Jūsų nuostatas į vadovą.	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Dalinai nesutinku	Sunku pasakyti	Dalinai sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Vadovas (-ė) man nurodo, kaip turėčiau atlikti savo darbą	1	2	3	4	5	6	7
Mūsų komandos nariai gina vienas kitą nuo pašalinių žmonių kritikos	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) man perduoda savo komandos viziją	1	2	3	4	5	6	7

Niekas (įskaitant ir mane) nesprendžia su mano darbu susijusių problemų	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) paskatina mane manyti, jog galiu labai gerai atlikti savo darbą	1	2	3	4	5	6	7
Kiekvieno komandos nario indėlis įtraukiamas į svarbiausius komandos sprendimus	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) nustato mano darbo atlikimo tikslus	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) duoda man įsakymus dėl mano darbo atlikimo	1	2	3	4	5	6	7
Komandos nariai visada pasiruošę bendradarbiauti ir padėti vienas kitam	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) padidina mano optimizmą dėl ateities	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) pasako, kodėl turėčiau kitaip pažvelgti į savo problemas	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) įkvėpia mane padaryti daugiau, nei galėčiau padaryti, jei vadovo (-ės) nebūtų šalia	1	2	3	4	5	6	7
Jei gerai dirbu, komandos vadovas (-ė) pasirūpina, kad man už tai būtų atlyginta papildomai	1	2	3	4	5	6	7
Komandos vadovas (-ė) pasako mano komandos viziją	1	2	3	4	5	6	7
Dažnai mano komandos vadovas (-ė) yra nepatenkintas (-a) mano darbu be jokios priežasties	1	2	3	4	5	6	7
Priėmus galutinį sprendimą, įprasta, kad bent vienas komandos narys juo nepatenkintas	1	2	3	4	5	6	7
Komandos vadovo (-ės) elgesys paskatina mane stengtis dirbti daugiau ir geriau	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) padeda man naujai pažvelgti į dalykus, kurie anksčiau buvo neišskūs	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) kritikuoja mano darbą net ir tuomet, kai dirbu gerai	1	2	3	4	5	6	7
Tikiu, kad komandos vadovas (-ė) padės įveikti visas kliūtis	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) paskatina mane nuveikti daugiau, nei tikėjaisi, kad nuveiksiu	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) turi aiškią mūsų komandos viziją	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) iškelia tikslus mano darbo atlikimui	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) nurodinėja, kaip turiu dirbti	1	2	3	4	5	6	7
Mūsų komandos nariai labai gerai sutaria	1	2	3	4	5	6	7
Santykius tarp komandos narių geriausiai nusako "laimėjimas – pralaimėjimas": kito komandos nario laimėjimas reiškia mano pralaimėjimą	1	2	3	4	5	6	7
Kitų komandos narių sėkmė padeda man pasiekti savus tikslus	1	2	3	4	5	6	7

Vadovas (-ė) padrąsina mane tikėti, jog galiu pasiekti gerų darbo rezultatų	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) man nurodo, kaip turėčiau atlikti savo darbą	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) padeda man entuziastingai imtis užduočių atlikimo	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) turi aiškią mūsų komandos raidos viziją	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) pasirūpina, kad mano atlyginimas būtų adekvatus mano darbui	1	2	3	4	5	6	7
Dėl vadovo (-ės) elgesio padarau daugiau, nei maniau, kad galėčiau	1	2	3	4	5	6	7
Komandos nariai daug konkuruoja tarpusavyje	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) įgalina mane naujais būdais galvoti apie senas problemas	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) pasako, kaip turiu dirbti	1	2	3	4	5	6	7
Mūsų komandos nariai laikosi išvien	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) sprendimus dėl mano atlyginimo priima remdamasis mano darbo atlikimu	1	2	3	4	5	6	7
Nekyla jokių abejonų, kad komandos vadovas (-ė) labai įžvalgus	1	2	3	4	5	6	7
Vadovo (-ė) idėjos priverčia mane pergaltvoti kai kurias iš savų minčių (dėl kurių anksčiau man niekada nekilo abejonų)	1	2	3	4	5	6	7
Niekas, įskaitant ir mane, nesitiki, kad darbą atliksiu labai gerai	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) mano darbo tikslus iškelia už mane	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) nustato tikslus mano darbui	1	2	3	4	5	6	7
Kalbant apie mano darbą, vadovas (-ė) man nurodo, kaip jį turiu atlikti	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas (-ė) nustato man atlyginimą, paremtą mano darbo atlikimu	1	2	3	4	5	6	7
Niekas, įskaitant ir mane, nekuria mūsų komandos vizijos	1	2	3	4	5	6	7
Vadovas(-ė) padidina mano motyvaciją sėkmei	1	2	3	4	5	6	7
Dažnai gaunu papeikimą, nežinodamas (-a) priežasties	1	2	3	4	5	6	7
Teiginiai	Niekada	Vieną kartą per metus	Vieną kartą per mėnesį	Kelis kartus per mėnesį	Kartą per savaitę	Kelis kartus per savaitę	Kiekvieną dieną
Aš jaučiu, kad darbas emociškai mane nualina	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiuosi išsunkta (-s), išsekusi (-ęs) darbo dienos pabaigoje.	0	1	2	3	4	5	6

Aš jaučiuosi pavargusi (-ęš), kai keliuosi iš ryto ir vėl turiu pradėti darbo dieną.	0	1	2	3	4	5	6
Darbas visą dieną su žmonėmis sukelia man įtampą.	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiuosi persidirbusi (-ęš).	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiuosi nuivylusi (-ęš) savo darbu.	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiu, kad per sunkiai dirbu savo darbe.	0	1	2	3	4	5	6
Tiesioginis darbas su žmonėmis man sukelia emocinių problemų ir stresą	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiu, kad mano kantrybė išseko.	0	1	2	3	4	5	6
Aš jaučiu, kad į kai kuriuos mokinius žiūriu kaip į daiktus.	0	1	2	3	4	5	6
Aš manau, kad tampu emociškai šaltėnis (-ė).	0	1	2	3	4	5	6
Man nerūpi, kaip toliau sekasi mano mokiniams.	0	1	2	3	4	5	6
Jaučiu, kad mokiniai (tėvai) kaltina mane dėl kai kurių savo problemų.	0	1	2	3	4	5	6
Aš tapau labiau bejausmis (-ė) žmonėms nuo to laiko, kai pradėjau dirbti savo darbą.	0	1	2	3	4	5	6
Aš sugebu suprasti, kaip jaučiasi mano mokiniai.	0	1	2	3	4	5	6
Aš labai efektyviai sprendžiu savo mokinių problemas.	0	1	2	3	4	5	6
Savo darbu aš teigiamai paveikiu savo mokinius.	0	1	2	3	4	5	6
Jaučiuosi labai energinga (-s).	0	1	2	3	4	5	6
Bendraudama (-s) su mokiniais lengvai galiu sukurti jaukią aplinką.	0	1	2	3	4	5	6
Po darbo su mokiniais aš jaučiuosi pakylėtas (-a).	0	1	2	3	4	5	6
Aš nuveikiu daug prasmingų, vertingų dalykų šiame darbe.	0	1	2	3	4	5	6
Aš lengvai susidoroju su emocinėmis problemomis, kylančiomis dėl darbo.	0	1	2	3	4	5	6

2 priedas. Patikimumas.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	130	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Kiekvienam teiginiui pasirinkite viena ivertinima, kuris geriausiai atspindi Jusu nuostatas i vadova. Vadovas (-e) man nurodo, kaip tureciau atlikti savo darba	23,43	93,348	,625	,887
Vadovas (-e) duoda man isakymus del mano darbo atlikimo	23,15	98,575	,506	,896
Daznai mano komandos vadovas (-e) yra nepatenkintas (-a) mano darbu be jokios priezasties	24,70	99,080	,559	,891
Vadovas (-e) kritikuoja mano darba net ir tuomet, kai dirbu gerai	24,65	94,104	,692	,881
Vadovas (-e) nurodineja, kaip turiu dirbti	24,18	90,441	,797	,872
Vadovas (-e) man nurodo, kaip tureciau atlikti savo darba	23,79	92,507	,783	,874
Vadovas (-e) pasako, kaip turiu dirbti	23,98	94,139	,707	,880

Kalbant apie mano darba, vadovas (-e) man nurodo, kaip jį turėtų atlikti	24,21	93,577	,720	,878
Darbai gaunami, nepateikiant, neinformuojant (-a) priėjusių	25,26	102,288	,538	,892

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	130	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,625	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Niekas (įskaitant ir mane) nesprendžia su mano darbu susijusių problemų	5,39	6,643	,381	,605
Niekas, įskaitant ir mane, nesitiki, kad darbai atliksiu labai gerai	5,46	6,312	,439	,519
Niekas, įskaitant ir mane, nekuria mūsų komandos vizijos	5,75	6,920	,492	,457

Case Processing Summary

		N	%
Cases ^a	Valid	130	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,801	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Vadovas (-e) nustato mano darbo atlikimo tikslus	26,15	66,436	,428	,790
Jeį gerai dirbu, komandos vadovas (-e) pasirupina, kad man uz tai butu atlyginta papildomai	25,85	66,343	,368	,801
Vadovas (-e) iskelia tikslus mano darbo atlikimui	26,05	63,369	,558	,771
Vadovas (-e) pasirupina, kad mano atlyginimas butu adekvatus mano darbui	26,15	63,294	,516	,777
Vadovas (-e) sprendimus del mano atlyginimo priima remdamasis mano darbo atlikimu	26,56	60,419	,669	,754

Vadovas (-e) mano darbo tikslus iskelia uz mane	27,55	67,769	,397	,794
Vadovas (-e) nustato tikslus mano darbui	27,22	64,206	,495	,781
Vadovas (-e) nustato man atlyginima, paremta mano darbo atlikimu	26,78	59,198	,672	,752

Case Processing Summary

		N	%
Cases ^a	Valid	130	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,961	19

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Vadovas (-e) man perduoda savo komandos vizija	80,81	545,381	,683	,960
Vadovas (-e) paskatina mane manyti, jog galiu labai gerai atlikti savo darba	80,92	537,343	,713	,960

Vadovas (-e) padidina mano optimizma del ateities	81,51	529,229	,743	,959
Vadovas (-e) pasako, kodel tureciau kitaip pazvelgti i savo problemas	81,82	539,702	,684	,960
Vadovas (-e) ikvepia mane padaryti daugiau, nei galeciau padaryti, jei vadovo (- es) nebutu salia	81,78	532,217	,739	,959
Komandos vadovas (-e) pasako mano komandos vizija	81,35	542,244	,656	,960
Komandos vadovo (- es) elgesys paskatina mane stengtis dirbti daugiau ir geriau	81,44	530,977	,793	,959
Vadovas (-e) padeda man naujai pazvelgti i dalykus, kurie anksciau buvo neaiskus	81,39	533,651	,833	,958
Tikiu, kad komandos vadovas (-e) pades iveikti visas kliutis	81,52	525,368	,854	,958
Vadovas (-e) paskatina mane nuveikti daugiau, nei tikejasi, kad nuveiksiu	81,55	531,103	,787	,959
Vadovas (-e) turi aiskia musu komandos vizija	80,88	538,341	,785	,959
Vadovas (-e) padrasina mane tiketi, jog galiu pasiekti geru darbo rezultatu	81,17	532,142	,828	,958

Vadovas (-e) padeda man entuziastingai imtis uzduociu atlikimo	81,55	535,816	,770	,959
Vadovas (-e) turi aiskia musu komandos raidos vizija	80,97	540,960	,742	,959
Del vadovo (-es) elgesio padarau daugiau, nei maniau, kad galeciau	82,13	539,975	,710	,960
Vadovas (-e) igalina mane naujais budais galvoti apie senas problemas	82,03	545,937	,585	,962
Nekyla jokiu abejoniui, kad komandos vadovas (-e) labai izvalgus	81,33	533,494	,726	,960
Vadovo (-e) idejos privercia mane pergaltoti kai kurias is savu minciu (del kuriu anksčiau man niekada nekilo abejoniui)	81,67	547,386	,610	,961
Vadovas(-e) padidina mano motyvacija sekmei	81,64	529,163	,810	,958

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	130	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
As jaučiu, kad i kai kuriuos mokinius ziuriu kaip i daiktus	7,39	15,961	,720	,740
As manau, kad tampu emociskai saltesnis (-e)	6,83	14,839	,652	,756
Man nerupi, kaip toliau sekasi mano mokiniam	7,14	16,523	,456	,822
Jaučiu, kad mokiniai (tevai) kaltina mane del kai kuriu savo problemu	7,09	17,914	,485	,804
As tapau labiau bejausmis (-e) zmonems nuo to laiko, kai pradejau dirbti savo darba	7,36	15,721	,725	,737

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,945	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
--	----------------------------	--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

As jaučiu, kad darbas emociskai mane nualina	24,65	139,081	,829	,936
As jaučiuosi issunkta (-s), issekusi (-es) darbo dienos pabaigoje	24,15	139,434	,768	,940
As jaučiuosi pavargusi (-es), kai keliuosi is ryto ir vel turiu pradeti darbo diena	24,60	138,009	,794	,938
Darbas visa diena su zmonemis sukelia man itampa	25,01	138,240	,830	,936
As jaučiuosi persidirbusi (- es)	24,74	137,947	,851	,935
As jaučiuosi nuivylusi (-es) savo darbu	25,58	145,424	,727	,942
As jaučiu, kad per sunkiai dirbu savo darbe	25,09	141,790	,803	,938
Tiesioginis darbas su zmonemis man sukelia emociniu problemu ir stresa	25,58	148,230	,706	,943
As jaučiu, kad mano kantrybe isseko	25,52	145,724	,766	,940

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	130	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,937	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
As sugebu suprasti, kaip jauciasi mano mokiniai	38,28	111,721	,696	,935
As labai efektyviai sprendziu savo mokiniu problemas	38,62	111,632	,736	,932
Savo darbu as teigiamai paveikiu savo mokinius	38,43	110,681	,806	,927
Jauciuosi labai energinga (- s)	38,71	109,867	,842	,925
Bendraudama (-s) su mokiniais lengvai galiu sukurti jaukia aplinka	38,23	109,760	,858	,924
Po darbo su mokiniais as jauciuosi pakyletas (-a)	38,94	108,539	,802	,927
As nuveikiau daug prasmingu, vertingu dalyku siame darbe	38,61	110,163	,801	,927
As lengvai susidoraju su emocinemis problemomis, kylanciomis del darbo	39,05	110,168	,707	,935

3 priedas. Koreliacija

		autor_	nuolaid_v	transa	transf	deper	em	
		vid	id	kc_vid	orm_v	erso	ocis	
						n_vi	sek	sieksumaz_vid
						d	_vi	
							d	
autor_vid	Correlation Coefficient	1,000	,680**	,499**	-,079	,375**	,423**	-,194*
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,370	,000	,000	,027
	N	130	130	130	130	130	130	130
nuolaid_vid	Correlation Coefficient	,680**	1,000	,360**	-,179*	,384**	,299**	-,240**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,042	,000	,001	,006
	N	130	130	130	130	130	130	130
transakc_vid	Correlation Coefficient	,499**	,360**	1,000	,454**	,103	,097	,031
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,245	,273	,724
	N	130	130	130	130	130	130	130
transform_vid	Correlation Coefficient	-,079	-,179*	,454**	1,000	-,291**	-,191*	,375**
	Sig. (2-tailed)	,370	,042	,000	.	,001	,029	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
deperson_vid	Correlation Coefficient	,375**	,384**	,103	-,291**	1,000	,546**	-,370**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,245	,001	.	,000	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130

emocissek _vid	Correlati on Coefficie nt	,42 3**	,299**	,097	-,191*	,546 **	1,0 00	-,283**
	Sig. (2- tailed)	,00 0	,001	,273	,029	,000	.	,001
	N	13 0	130	130	130	130	130	130
sieksumaz _vid	Correlati on Coefficie nt	- ,19 4*	-,240**	,031	,375**	- ,370 **	- ,28 3**	1,000
	Sig. (2- tailed)	,02 7	,006	,724	,000	,000	,00 1	.
	N	13 0	130	130	130	130	130	130

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4 priedas. Vidurkiai pagal stažą

		Ranks	
	Jusu darbo mokykloje stazas	N	Mean Rank
autor_vid	0 - 5	32	75,86
	5 -10	21	68,07
	10 - 20	19	63,87
	20 ir daugiau	56	56,88
	Total	128	
nuolaid_vid	0 - 5	32	63,42
	5 -10	21	64,48
	10 - 20	19	67,76
	20 ir daugiau	56	64,02
	Total	128	
transakc_vid	0 - 5	32	66,61
	5 -10	21	64,21
	10 - 20	19	60,42
	20 ir daugiau	56	64,79
	Total	128	
transform_vi d	0 - 5	32	63,77
	5 -10	21	61,29
	10 - 20	19	61,37
	20 ir daugiau	56	67,19
	Total	128	

deperson_v id	0 - 5	32	58,80
	5 -10	21	71,71
	10 - 20	19	69,87
	20 ir daugiau	56	63,23
	Total	128	
emocissek_v id	0 - 5	32	59,64
	5 -10	21	76,57
	10 - 20	19	65,39
	20 ir daugiau	56	62,45
	Total	128	
sieksumaz_v id	0 - 5	32	62,22
	5 -10	21	50,33
	10 - 20	19	68,03
	20 ir daugiau	56	69,92
	Total	128	

5 priedas. Vidurkiai pagal mokyklos tipą

		Ranks	
	Mokykla, kurioje dirbate:	N	Mean Rank
autor_vid	Pradine	14	65,71
	Progimnazija	47	73,55
	Gimnazija	34	69,34
	Kita	35	50,87
	Total	130	
nuolaid_vid	Pradine	14	64,18
	Progimnazija	47	70,99
	Gimnazija	34	70,66
	Kita	35	53,64
	Total	130	
transakc_vid	Pradine	14	73,96
	Progimnazija	47	68,12
	Gimnazija	34	77,90
	Kita	35	46,56
	Total	130	
transform_v id	Pradine	14	75,50
	Progimnazija	47	63,77
	Gimnazija	34	62,29
	Kita	35	66,94
	Total	130	
	Pradine	14	77,79

deperson_v id	Progimnazija	47	66,13
	Gimnazija	34	63,65
	Kita	35	61,54
	Total	130	
emocissek_v id	Pradine	14	69,79
	Progimnazija	47	67,12
	Gimnazija	34	64,44
	Kita	35	62,64
sieksumaz_v id	Pradine	14	50,86
	Progimnazija	47	68,44
	Gimnazija	34	65,28
	Kita	35	67,63
	Total	130	

6 priedas. Viduriai pagal vadovo lytį.

Ranks				
	Jusu tiesioginio vadovo lytis	N	Mean Rank	Sum of Ranks
autor_vid	Vyras	32	70,13	2244,00
	Moteris	96	62,63	6012,00
	Total	128		
nuolaid_vid	Vyras	32	77,03	2465,00
	Moteris	96	60,32	5791,00
	Total	128		
transakc_vid	Vyras	32	59,36	1899,50
	Moteris	96	66,21	6356,50
	Total	128		
transform_v id	Vyras	32	51,94	1662,00
	Moteris	96	68,69	6594,00
	Total	128		
deperson_v id	Vyras	32	74,94	2398,00
	Moteris	96	61,02	5858,00
	Total	128		
emocissek_v id	Vyras	32	67,75	2168,00
	Moteris	96	63,42	6088,00
	Total	128		
sieksumaz_v id	Vyras	32	64,30	2057,50
	Moteris	96	64,57	6198,50

Total	128	
-------	-----	--