

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Daiva Bubelienė

**MOKYTOJŲ PROFESINIS STRESAS IR JO
REDUKAVIMO PRIELAIDOS ŠVIETIMO VADYBOS BEI
EDUKACINĖMS PRIEMONĖMS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2010

Disertacija rengta 2004–2010 m. Šiaulių universitete

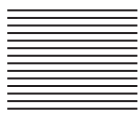
Mokslinis vadovas:

prof. habil. dr. Gediminas Merkys (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

TURINYS

IVADAS	5
1. MOKYTOJŲ PROFESINIS STRESAS KAIP EDUKOLOGIJOS IR ŠVIETIMO VADYBOS OBJEKTAS: TEORINIS APSEKTAS	13
1.1. Profesinis (darbinis) stresas kaip savitas fenomenas ir tarpdisciplininių tyrimų objektas	13
1.1.1. Stresas kaip biomedicininis ir psichosocialinis fenomenas	13
1.1.2. Profesinis (darbinis) stresas kaip savitas streso porūšis	19
1.2. Iššūkiai šiuolaikiniam pedagogo profesiniam vaidmeniui kaip darbinis stresorius	25
1.2.1. Mokyklos ir pedagogo profesinės veiklos bruožai besikeičiančioje visuomenėje	25
1.2.2. Pedagogų profesinio streso raiška ir įtakojantys veiksniai	31
1.3. Šiuolaikinis koncepcinis požiūris į darbinio streso redukavimo prielaidas bei galimybes	36
1.3.1. Makrolygmens veiksniai, įtakojantys mokytojų profesinio streso raišką	36
1.3.2. Organizacinio lygmens veiksniai, įtakojantys profesinio streso raišką.....	45
1.3.3. Mikrolygmens ir intrapersonalinio lygmens veiksniai, įtakojantys profesinio streso raišką.....	52
1.4. Profesinio (darbinio) streso įveikimo edukacinėmis ir švietimo vadybos priemonėmis prielaidos bei ištekliai	56
1.4.1. Prielaidos ir resursai, sietini su psichopedagoginės pagalbos ir edukacinio konsultavimo institucijų veikla	56
1.4.2. Prielaidos ir resursai, sietini su medijų edukacija.....	59
1.4.3. Specialistų atrankos, rengimo ir tęstinio kvalifikavimo priemonių optimizavimas.....	61
1.4.4. Prielaidos, išplaukiančios iš organizacinio mokymo / mokymosi	66
1.4.5. Autodidaktika, saviugda, savarankiškas mokymasis.....	73
1.5. Mokytojų streso redukavimo edukacinėmis ir švietimo vadybos priemonėmis hipotetinis modelis	77
2. MOKYTOJŲ PROFESINIO STRESO RAIŠKOS EMPIRINIO TYRIMO DIZAINAS IR REZULTATAI	80
2.1. Bendroji tyrimo dizaino schema.....	80
2.2. Mokytojų profesinės periodinės spaudos diskurso analizė ir rezultatai ...	81
2.3. Mokytojų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo ugdymo turinio dokumentų analizė ir rezultatai	112
2.4. Mokytojų grupinių interviu metodika ir rezultatai	119

2.5. Mokytojų masinės apklausos uždaro tipo klausimynu metodika ir rezultatai	136
2.5.1. Apklausos instrumentas: turinio dimensijos ir metodologinė kokybė	136
2.5.2. Apklausos tyrimo imties apibūdinimas	143
2.5.3. Mokytojų standartizuotos apklausos raštu rezultatai.....	149
3. MOKYTOJŲ RENGIMO IR ŠVIETIMO VADYBOS TOBULINIMO GAIRĖS ATLIKTO TYRIMO KONTEKSTE	159
3.1. Mokytojų streso edukacinės ir švietimo vadybos redukavimo prielaidos	159
3.2. Kitos mokytojų streso redukavimo prielaidos ir tyrimo tęstinumo perspektyvos	161
APIBENDRINANČIOS IŠVADOS, INTERPRETACIJA, DISKUSIJA.....	163
LITERATŪRA	169
PRIEDAI (elektroninis išteklis)	



IVADAS

Socialinių pokyčių ir švietimo reformų peripetijose mokytojų darbas atsidūrė nuolatinio kaitos proceso sūkuryje. Tai įtakoja mokytojo profesinę veiklą, jos kokybę, darbo efektyvumą. Mokytojas tapo tarsi „užsuktas mechanizmas“, privalantis greitai prisitaikyti prie naujų jam keliamų iššūkių. Lietuvos švietimo sistemos kaitą ir naujoves joje įtakoja politiniai, socialiniai, demografiniai, ekonominiai, organizaciniai pokyčiai, informacinių technologijų plėtra, globalizacija. Šie pokyčiai keičia ir mokytojo vaidmenų pasiskirstymą, reikalavimus jo kompetencijai, motyvaciją, socialinę gerovę ir sveikatą.

Šiandien mokytojo darbas pasikeitė iš esmės. Atsirandančios naujos komunikacinės informacinės technologijos, vis didesnis gyvenimo tempas pirmiausia švietimo sistemoje įtakoja intensyvią kaitą. Nebeužtenka universitetinio pedagogo parengimo. Kyla poreikis mokytis visą gyvenimą tiek savarankiškai, tiek keliant kvalifikaciją kitose institucijose. Paskutinį dešimtmetį vykstančios reformos į švietimo sistemą įneša daugiau nerimo, įtampos nei gerovės. Mokytojų darbo psichologiniai, vadybiniai, edukaciniai aspektai per pastaruosius metus atsidūrė daugelio mokslininkų dėmesio centre.

Beckas (1992) teigia, jog rizikos visuomenėje reiškiasi ne vien grėsmės aplinkai ir sveikatai – čia veikia aibės susipynusių šiuolaikinio socialinio gyvenimo pokyčių: permainingi užimtumo modeliai, stiprėjantis netikrumas dėl darbo, mažėjanti tradicijų ir papročių įtaka savimonės identitetui, tradicinių šeimos modelių irimas ir asmeninių santykių demokratizavimas (Giddens, 2005). Kaip teigia Merkys (2006), mokytojo profesija pasižymi išskirtinumu, kuris iki šiol nėra tinkamai atpažintas ir įvertintas. Autorius pabrėžia, kad XXI a. mokytojo situacija komplikuojasi, kadangi jis netenka savo tradicinių talkininkų ir sąjungininkų. Griūna, transformuojasi tradiciniai socializacijos institutai – šeima, teritorinė bendruomenė, religija ir bažnyčia. Visuomenė kelia mokyklai ir mokytojui vis didesnius ir ne visada realius reikalavimus. Mokytojas yra vienas centrinių ugdymo proceso socialinių veikėjų (Merkys, 2006). Ar mokytojas yra pasiruošęs priimti XXI amžiaus keliamus reikalavimus? Profesinis stresas tampa nuolatiniu mokytojo darbinės veiklos palydovu.

Stresas ir jo redukavimo galimybės – multidisciplininis konceptas, kuris yra aktualus daugelyje mokslo sričių – medicinos, biologijos, socialinės ir darbo psichologijos, vadybos, edukologijos. Užsienio šalyse, skirtingai nei Lietuvoje, yra plačiai tyrinėjamas mokytojų streso paplitimas ir jo įveikos, redukavimo priemonių taikymo galimybės organizacijoje (McCormick, 1992; Soyibo, 1994; Ross, Altmaier, 1994; Travers, Cooper, 1996; Wisniewski, Gargiulo, 1997; Okorie, 1997; Kyriacou, 2001;

Salo, 2002; Shan, Austin, Muncer, 2005; Pearson, Moomaw, 2005; Montgomery, Rupp, 2005; Ravichandran, Rajendran, 2007; Milner, Khoza, 2008).

Darbinis stresas yra pažįstamas pasauliniu mastu kaip pagrindinis iššūkis darbuotojų sveikatai ir jų organizacijų klestėjimui. Europos saugos ir sveikatos darbe agentūra praneša, kad stresas darbe sukelia daugiau nei ketvirtadalį visų su darbu susijusių sveikatos sutrikimų, dėl kurių netenkama darbingumo dviems ar daugiau savaitių¹. 1999 m. statistika rodo, kad Europos Sąjungos valstybėms kasmet stresas darbe kainuoja mažiausiai 20 milijardų eurų². Stresas darbe gali sukelti depresišką nuotaiką, nerimą, nervingumą, nuovargį, o ilgai nei ir sunkias ligas. Jis taip pat labai ženkliai įtakoja darbo našumą, kūrybingumą ir konkurencingumą.

Darbas žmogaus gyvenime tapo itin svarbus ir reikšmingas, atliekama vis daugiau tyrimų apie stresą darbe. Pabrėžiama darbinio gyvenimo kokybė kaip neatsiejamą gyvenimo kokybės dalis (Mirvis, Lawler, 1984; Datta, 1999; Schabracq, Cooper, 2000; Bandzienė, 2009). Atliekamų tyrimų rezultatai rodo, kad darbuotojų patiriamas stresas itin daug kainuoja ne tik organizacijai, bet ir visai šaliai. Darbuotojai, kurie patiria stresą, yra žymiai dažniau sergantys, mažiau motyvuoti ar patenkinti savo darbu.

Atliekami tyrimai užsienio šalyse dėmesį sutelkia į streso raišką, pavyzdžiui, nuovargį, kai yra sunku sukonzentruoti dėmesį į tam tikrą veiklą. Mokytojo profesija įvardijama kaip viena stresiškiausių, charakterizuojama darbo krūvio kiekybe, silpna karjeros struktūra, mažu atlyginimu (Jenkins, Calhoun, 1991; McCormick, 1992). Daugelis mokslininkų pažymi, kad pedagogo profesijos atstovai yra vieni iš labiausiai patiriančių profesinį stresą (Montgomery, Rupp, 2005; Pearson, Moomaw, 2005; Travers, Cooper, 1996; Kyriacou, 2001). Mokslininkai tyrimuose akcentuoja ir mokytojo vaidmenų stresą, tai yra išryškina vaidmenų konfliktą ir vaidmenų dviprasmiškumą (Conley, 2000); analizuojamos mokytojų streso ir atsakomybės sąsajos, akcentuojamas socialinis ir politinis kontekstas. Pedagogams kelia stresą besiplečianti veiklą įvairovė ir modernėjanti mokykla (Hepburn, Brown, 2001), kuri šiandien tampa į pasiekimus besiorientuojančia organizacija. Analizuojami pasitenkinimo darbu aspektai, išskiriant individo asmenines savybes, turinčias poveikį pasitenkinimui darbu ir organizacijos veiksmus, įtakančius darbuotojo pasitenkinimą darbu (Butt, Lance, 2005), pabrėžiamas perdegimas ir išsekimas (Kimberly, 2007; Maslach ir kt., 1997, 1996). Atliekami tyrimai apie mokytojo baimes jų įvertinimo aspektu (Conley, Glasman, 2008). Didelis dėmesys yra skiriamas streso tyrimams apie pedagogus dirbančius su neįgaliaisiais vaikais (Forlin, 2001; Wisniewski, Gargiulo, 1997).

Joiner (2001) tyrimuose analizuoja streso sąsajas su vadovo socialiniais lūkesčiais ir organizacijos kultūra, pabrėždamas tautos kultūrą. Fotinatos-Ventouratos, Cooper (2005) analizuoja stresą lyties aspektu, streso dimensijas, įtakančias nepasi-

¹ Su darbu susijusios sveikatos problemos ES 1998–1999, Eurostatas. Liuksemburgas, 2001.

² Patarimai dėl streso darbe – gyvenimo prieskonis ar mirties pabučiavimas? Europos Komisija, Liuksemburgas, 2001. (Guidance on work-related stress – spice of life or kiss of death?) European Commission. Luxembourg, 2001.

tenkinimą darbu moterų ir vyrų kolektyvuose siejant tai su socialine klase. Bertoch, Nielsen ir kt. (1988), atlikdami mokytojų streso tyrimus, analizuoja aplinkos stresorius, kurie apima moksleivių drausmės ir nuostatų, pažiūrų problemas, mokytojo kompetencijas, mokytojo – administracijos tarpusavio santykius, kaip papildomi stresoriai skiriami atsakingumo lygis, didelis moksleivių skaičius klasėje, mažas atlyginimas, didelė priklausomybė nuo moksleivių ir mažėjantis visuomenės palaikymas. Taip pat autoriai skiria individualiu lygmeniu sukeltus stresorius, kurie siejami su savivoka. Profesinės sveikatos psichologijos srityje daug dėmesio skiriama darbinės įtampos ir širdies ligų sąsajų tyrimams (Theorell, Karasek, 1996).

Lietuvoje streso tema atliktų tyrimų ištis mažai. Tik pastarųjų metų eigoje pasirodė keletas darbų, kuriuose atsispindi psichosocialiniai stresoriai darbe biomedicinos mokslų srityje (Pajarskienė, 1999), moterų stresas darbo aplinkoje (Valackienė, 2001, 2002), streso atpažinimas ir įveikimas psichologiniu aspektu (Pikūnas, Palujanskienė, 2005), taip pat psichologijos mokslų srityje atliktas tyrimas apie stresą ir elgesio savireguliaciją (Grakauskas, 2006; Grakauskas, Valickas, 2006). Vadybos mokslų kontekste atliktas tyrimas apie streso darbe valdymo priemones ir jų veiksmingumą (Bandzienė, 2009). Užsienio šalių autoriai vadybos mokslo srityje analizuoja darbo aplinkos veiksnius įtakančius stresą (Mattseon, 1989, Clarke, Cooper, 2004). Edukologijos mokslų srityje kai kurie streso aspektai nagrinėjami Bulajevos (2001) disertaciniame tyrime apie pedagogų saviugdos veiksnius švietimo kaitos sąlygomis. Nors autorė išskirtus veiksnius, įtakančius pedagogo saviugdą, neįvardija kaip stresą įtakančiais veiksniais, tačiau pažvelgus psichologiniu aspektu, galima juos įvardyti kaip stresorius. Bagdonas (2007a) disertaciniame tyrime apie mokyklos baimės raišką ir jos įveikimo edukacinius veiksnius akcentuoja baimės raišką, kurią galima traktuoti kaip mokytojo profesinio streso veiksnį, pasireiškiantį per moksleivių egzaminus, konkursus, įvairius mokyklos mastu ir tarp mokyklų organizuojamus renginius, mokytojo baimę prarasti darbą ir pan. Beje, išryškėja ir tai, kad yra analizuojama tik moksleivių baimės raiška, kuomet yra itin svarbūs ir mokytojo baimės, streso raiškos aspektai mokykloje.

Streso fenomenas daugiausiai tirtas psichologijos, medicinos mokslų srityse. Šiandien vis dažniau streso reiškinys aptinkamas darbo psichologijos, vadybos mokslų tyrimuose. Tačiau, kaip teigia Bandzienė (2009), mokslinėje literatūroje pasigendama kompleksinio stresorių vertinimo bei nesutariama, kurie iš jų sukelia didžiausią stresą. Profesinio streso tyrimai daugiausia dėmesį sutelkia į etiologiją, įvertinimą ir tretines intervencijas, tai yra pagalbos darbuotojams programas individualiu lygmeniu (Kenny ir kt., 2000). Mokslinėje literatūroje didesnis dėmesys sutelkiamas į organizacijos lygmenyje vertinamas pasekmes arba individualaus lygmens matavimus.

Vis dėlto, nepaisant minėto pozityvaus profesinio streso aspektų tyrinėjimų įdirbio, tenka konstatuoti, jog tyrimuose mažai akcentuojamas mokytojų profesinio streso švietimo vadybos ir edukacinių redukavimo priemonių taikymas. Pasigendama mokytojų profesinio streso redukavimo švietimo vadybos ir edukacinėmis priemonėmis tyrimų, nagrinėjančių šį fenomeną žymiai platesniame kontekste, tai yra:

makrolygmenyje – švietimo ir darbo teisyno tobulinimas, mokytojo profesijos prestižo kūrimas, darbo krūvio normavimas, tęstinio kvalifikavimo tobulinimo sistema ir pan.; *organizaciniu lygmeniu* – organizacijos kultūra, edukacinė kultūra ir edukacinės tradicijos, mokinių kontingentas, tėvų kooperatyvumas ir nusiteikimas bendradarbiauti su mokykla, mokyklos personalo struktūra, personalo amžius, išsilavinimas, mokyklos edukaciniai pasiekimai, socialiniai santykiai, jų pobūdis tarp įvairių mokyklos socialinių veikėjų (administracijos, pedagogų personalo, mokinių); *mikro-ir intrapersonaliniu lygmenyse* – privati mokytojo aplinka, šeima, asmenybiniai resursai, sveikatos būklė, profesinė kompetencija.

Išdėstyti samprotavimai ir argumentai lėmė tokios disertacinio **tyrimo temos** pasirinkimą: „Mokytojų profesinis stresas ir jo redukavimo prielaidos švietimo vadymui bei edukacinėmis priemonėmis“.

Disertacinio **tyrimo problema** gali būti apibūdinta šiais klausimais, atsakymų į kuriuos paieška reikalauja specialių mokslinių tyrimų:

1. Ar profesinis stresas Lietuvos pedagoginėje profesinėje bendruomenėje yra plačiai (arba tik nežymiai) išplitęs? Ar profesinis stresas Lietuvos pedagoginėje profesinėje bendruomenėje yra stipriai (arba nestipriai) išreikštas? Koks apytiksliai nuošimtis Lietuvos pedagogų kenčia nuo profesinio streso tokiu mastu, kuris, galima sakyti, riboja jų gyvenimo kokybę, profesinį pasitenkinimą ir profesinės veiklos kokybę? Ar Lietuvos pedagogų bendruomenėje profesinis stresas yra (nėra) tiek išreikštas, kad reikalautų specialių intervencijų: a) švietimo politikos koregavimo; b) mokyklos ir pedagogo profesinę veiklą reglamentuojančio teisyno tobulinimo; c) mokyklos valdymo tobulinimo ir mokyklos organizacinės kultūros pokyčių; d) pedagogų darbo motyvavimo sistemos tobulinimo; e) pedagogų profesinio rengimo, atrankos, atestacijos ir tęstinio kvalifikavimo sistemos tobulinimo?
2. Ar egzistuojanti pedagogų rengimo, praktinio mokymo ir tęstinio kvalifikavimo sistema pakankamai parengia (neparengia) pedagogus susitikimui su stresu mokykloje? Ar pedagogai žino profesinio streso simptomus, konkrečius streso įveikimo būdus ir technikas? Kokius konkrečius relaksacijos būdus ir technikas Lietuvos pedagogai taiko norėdami atsigauti nuo neigiamo profesinio streso poveikio, atgauti dvasinę pusiausvyrą? Kokiomis subjektyviomis teorijomis ir kokio pobūdžio žiniomis remiasi tokios relaksacinės technikos? Kiek tokios priemonės yra „buitinio“, „liaudiško“ lygmens, kiek jos remiasi religine-mistine sąmone arba, kiek jos yra paremtos modernaus mokslo žiniomis apie autogeninę treniruotę, psichoterapiją, neurolingvistinį programavimą, pozityvaus mąstymo psichologiją ir kt.?
3. Kiek efektyvios, redukuojant pedagogų profesinį stresą, gali būti tokios edukacinės (plačiąja prasme) priemonės kaip: a) autodidaktika, b) patirtinis mokymasis iš gyvenimo, c) refleksyvus mokymasis darbe (individualiai ir partnerystės tinkluose su kolegomis, bendraminčiais), d) pedagogų profesinė spauda, medijų pedagogika ir kitos galimos priemonės?

4. Kokių indikatorių ir dimensijų pagalba gali būti identifikuojamas ir vertinamas Lietuvos pedagogų profesinis stresas? Kokia yra pedagogų streso raiška pagal atskiras struktūrines streso dimensijas, kaip jos tarpusavyje susiję?
 5. Ar Lietuvos pedagogų profesinėje bendruomenėje egzistuoja saviti statistiniai pedagogų tipai, pasižymintys skirtingais streso raiškos profiliais?
 6. Ar egzistuoja kultūriškai specifiški pedagogų profesinio streso raiškos bruožai, būdingi būtent Lietuvos pedagogų profesinei bendruomenei?
 7. Kokie išoriniai veiksniai stipriausiai paveikia pedagogų profesinį stresą?
- Disertacinio **tyrimo objektas** – profesinis stresas.

Tyrimo dalykas – pedagogų profesinio streso raiška ir jo redukavimas švietimo vadybos bei edukacinėmis priemonėmis.

Disertacinio **tyrimo tikslas** – atskleisti Lietuvos pedagogų profesinio streso raišką (paplitimo ir stiprumo laipsnį), taip pat pagrįsti švietimo vadybos ir edukacinės priemonės, įgalinančias mažinti neigiamas profesinio streso pasekmes.

Šio disertacinio projekto bendro tikslo buvo siekiama įgyvendinant konkrečius dalinius **tyrimo uždavinius**:

- 1) išnagrinėti mokslinę literatūrą apie profesinį nuovargį, profesinį perdegimą ir profesinį stresą, taip pat apie galimybes minėtas neigiamybes mažinti darbo politikos ir darbo teisės, organizacijų vadybos ir edukacinėmis priemonėmis;
- 2) parengti pedagogų profesinio streso tyrimo dizainą, paremtą skirtingų kiekybinių ir kokybinių metodikų derinimu: kiekybinės apklausos raštu, pedagogų grupinio interviu, pedagogų profesinės spaudos diskurso analizė ir pedagogų rengimo ugdymo turinio analizė;
- 3) atlikti kiekybinius matavimus, patikrinti standartizuotos apklausos instrumento validumą ir patikimumą, surinkti empirinius duomenis užsibrėžtais kokybiniais metodais, nustatyti Lietuvos pedagogų profesinio streso raišką ir ją paveikiančius veiksniai; atlikti suplanuotus kokybinius tyrimus;
- 4) atlikti empirinių tyrimų (kiekybinio ir kokybinių) duomenų interpretaciją, pateikti konkrečias rekomendacijas, kaip švietimo vadybos ir edukacinėmis priemonėmis švelninti neigiamas pedagogų profesinio streso pasekmes.

Disertacinio tyrimo **teorinį pagrindą** sudaro įvairių socialinių mokslų teorinių ir koncepcinių nuostatų derinys:

- 1) žmoniškųjų išteklių mokslo, darbo ir organizacijų psichologijos, darbo ir organizacijų sociologijos žinios apie: a) profesinį nuovargį, profesinį perdegimą ir profesinį stresą, jį paveikiančius veiksniai ir neigiamų streso pasekmių mažinimo prielaidas; b) apie būtinybę derinti efektyvios, į pasiekimus orientuotos organizacijos modelį ir personalo pasitenkinimą darbu bei komfortą; c) apie profesinio gyvenimo įtaką subjektyviam laimės pojūčiui ir gyvenimo kokybei;

- 2) klinikinės psichologijos žinios apie stresą;
- 3) švietimo vadybos ir pedagoginės psichologijos žinios apie pedagogų profesinį nuovargį ir stresą;
- 4) pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo koncepcinių požiūrių ir konkrečių tyrimų žinios;
- 5) žmogiškųjų išteklių mokslo ir šiuolaikinės edukologijos žinios apie patirtinių mokymąsi „iš gyvenimo“, refleksyvių mokymąsi, mokymąsi darbo vietoje ir mokymąsi partnerystės tinkluose;
- 6) šiuolaikinės edukologijos žinios apie autodidaktiką, nuotolinį mokymą ir mokymąsi, medijų pedagogiką.

Tyrimo **metodologinį pagrindą** sudaro šiuolaikinės socialinių mokslų metodologijos mokymas apie empirinį socialinį tyrimą ir jo alternatyvias atmainas – kiekybinį tyrimą ir kokybinį tyrimą. Kiekybinis tyrimas šiame disertaciniame projekte yra parengtas klasikine testų teorija ir metodologiniu mokymu apie atrankinę kiekybinę apklausą raštu. Kokybinis tyrimas disertaciniame projekte parengtas šiuolaikinėmis sampratomis apie: a) grupinį interviu; b) diskurso analizę.

Disertacinio tyrimo **empirinė bazė** ir taikyti tyrimo **metodai**:

- 1) Tyrimo metu išanalizuoti 2005–2008 metų profesinio periodinio dienraščio „Dialogas“ 77 straipsniai, atliekant diskurso analizę;
- 2) Atliktas mokytojų grupinis interviu. Grupinių interviu metu apklaustos penkios mokytojų grupės iš skirtingų mokyklų. Grupėse dalyvavo nuo 6 iki 14 mokytojų. Iš viso apklausti 45 pedagogai iš penkių skirtingų „X“ miesto ir „Y“ rajono mokyklų;
- 3) Išanalizuota pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo dokumentų ugdymo turinio analizė. Analizuota 2006–2009 metų tęstinio kvalifikavimo moduliai, pedagogų rengimo universitetinės programos, modulių turinys;
- 4) Atlikta standartizuota apklausa raštu. Klausimyną sudaro 25 diagnostiniai blokai. Iš viso apklausta 961 mokytojai iš skirtingų miestų ir rajonų mokyklų.

Disertacinio tyrimo **mokslinis naujumas** pasireiškia tuo, kad empirinio tyrimo priemonėmis (derinant kokybinius ir kiekybinius metodus) surinkta gausi faktinė medžiaga apie pedagogų profesinio streso raišką Lietuvos (jos švietimo ir mokyklos) kultūros sąlygomis.

Tyrimo **teorinė reikšmė** gali būti apibūdinta tuo, kad praplėsti, patikslinti moksliniai teoriniai vaizdiniai apie pedagogų profesinio streso, kaip kiekybiškai matuojamo ir kokybiškai „stebimo“ konstrukto, konkrečius raiškos indikatorius ir dimensinę-kategorinę struktūrą, taip pat apie įvairius veiksnius, paveikiančius Lietuvos pedagogų profesinio streso raišką.

Tyrimo **praktinė reikšmė** pasireiškia tuo, kad suformuluota konkrečių, teoriškai ir empiriškai pagrįstų priemonių ir rekomendacijų sistema, įgalinanti redukuoti Lietuvos pedagogų profesinėje bendruomenėje kylantį stresą, mažinti jo neigiamas pasekmes švietimo vadybos ir edukacinėmis priemonėmis.

Ginamieji teiginiai

- Streso įveikimo gebėjimas, kuris yra išskirtinai svarbus efektyviai mokytojo ir mokyklos veiklai, galiojančiose mokytojų rengimo programose ir tęstinio kvalifikavimo moduluose atstovaujamas akivaizdžiai nepakankamai. Minėto tipo dokumentai šiuo požiūriu turėtų būti atnaujinami ir tobulinami.
- Naudojant skirtingus mokslinius informacijos šaltinius, skirtingus informacijos rinkimo ir apdorojimo būdus (metodus), nustatyta, kad Lietuvos mokytojų profesinėje bendruomenėje darbinis (profesinis) stresas pasireiškia sistemingai, maža to, stresas pasireiškia pagal visas į tyrimo kintamųjų struktūrą teoriškai hipotetiškai įtrauktas ir/arba empiriniu induktyviniu būdu rastas diagnostines dimensijas.
- Masinė mokytojų apklausa atskleidė kai kuriuos sistemingai pasikartojančius streso raiškos indikatorius ir kontekstų hierarchijos (reitingo) dėsninumus. Pasak subjektyvaus mokytojų suvokimo, sąlyginai stipriausiai pasireiškiantys streso šaltiniai ir kontekstai yra sietini su makrolygmens veiksniais (bendras socialinis pesimizmas, profesijos prestižo stoka, padidintas darbo krūvis esant kuliam atlygiui, pokyčių ir inovacijų baimė etc.). Žemiausias pozicijas empiriškai sudarytame stresorių vertinimo reitinge užima intrapersonalinio ir individualaus lygmens veiksniai. Tarpinę ir / arba indiferentišką padėtį reitinge užima organizacinio lygmens veiksniai ir kontekstai, kurie užima arba žemas, arba vidutines pozicijas.
- Pačios efektyviausios mokytojų darbinio streso redukavimo prielaidos ir priemonės Lietuvos visuomenės ir mokyklos kultūros sąlygomis šiuo metu yra sietinos su pokyčiais makrolygmeniu. Čia turima galvoje švietimo politikos ir švietimo teisyno tobulinimas, pedagogo profesijos prestižo didinimas, tinkamas darbo krūvio normavimas, darbo apskaita, atlyginimo ir motyvavimo sistemų tobulinimas, demokratinės švietimo politikos įtvirtinimas etc.
- Egzistuoja nemenkos neišnaudotos galimybės redukuoti profesinį stresą edukacinėmis priemonėmis (nuotolinis mokymasis, savarankiškas mokymasis, medijų edukacija, patirtinis mokymasis) ir organizacinio lygmens vadybinėmis priemonėmis (organizacinis mokymasis, organizacijos kultūros kaita)

Disertacijos struktūra: įvadas, trys skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Disertacinis tyrimas iliustruotas 9 paveikslais, 6 lentelėmis. Remiamasi 253 literatūros šaltiniais. Darbo apimtis – 180 puslapių (be priedų).

Publikacijos disertacijos tema recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose:

Bubelienė D., Merkys G. (2010). Bandymas žvelgti į pedagogų profesinį stresą kompleksiskai: empirinio tyrimo duomenys. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 14 (1). (Priimta spaudai).

Merkys G., Bubelienė D. (2009). Profesinis stresas pedagogų akimis: grupinių interviu rezultatai // *Mokslas ir edukaciniai procesai*, Nr. 2 (9). P. 115–134.

Bubelienė D. (2007). Mokytojų darbinis stresas: konceptualizacija ir empirinės studijos // *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 1 (12). P. 56–60.

Bubelienė D. (2006). Laiko reikšmingumas mokytojo vaidmenų kaitos kontekste // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (11). P. 54–57.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos kituose šaltiniuose:

Bubelienė D. (2006). Teachers' Stress: Multidisciplinary Conceptions' Complexion // *Baltic Psychology in Global Context: Where Do We Stand?* Rygos universitetas, Latvija.

Bubelienė D. (2005). Педагогическая компетенция как компонент педагогической культуры // *Профессиональная культура специалиста: методологические, идеологические, психолого-педагогические аспекты формирования*. Барановичи. С. 13–15.

Bubelienė D. (2004). Факторы стресса, влияющие на педагогов: теоретический аспект // *Pedagogika: teorija ir praktika. Pedagogų švietimas: tradicijos ir tobulinimasis*. Pedagogikos akademija, Liepoja.



I. MOKYTOJŲ PROFESINIS STRESAS KAIP EDUKOLOGIJOS IR ŠVIETIMO VADYBOS OBJEKTAS: TEORINIS APSEKTAS

1.1. PROFESINIS (DARBINIS) STRESAS KAIP SAVITAS FENOMENAS IR TARPDISCIPLININIŲ TYRIMŲ OBJEKTAS

1.1.1. Stresas kaip biomedicininis ir psichosocialinis fenomenas

Sąvoka *stresas* nagrinėjama įvairių mokslų kontekste, remiantis skirtingomis teorijomis. Tai suteikia galimybę stresą analizuoti kaip tarpdisciplininį socialinių mokslų tyrimų objektą.

Terminą *stresas* sukūrė Seljė (Kanada). Iš pradžių streso sąvoka buvo vartojama tik fiziologijoje, vėliau ir psichologijoje. Stresas, žmogaus būseną, kylanti dėl įvairių ekstremalių poveikių, t. y. stresorių. Seljė teigė, kad stresas – bendrasis adaptacinis sindromas, nespecifinė organizmo reakcija į kiekvieną nepalankų poveikį. Priklausomai nuo stresoriaus rūšies ir jo poveikio pobūdžio skiriamos stresorių rūšys. Pati bendriausia klasifikacija (Psichologijos žodynas, 1993): 1) psichiniai stresoriai, kurie dar skirstomi į informacinius ir emocinius. Informacinį stresorių sukelia tokia situacija, kai dėl pernelyg gausios informacijos žmogus nepajėgia atlikti užduočių, nesugeja reikiamu spartumu priimti teisingų sprendimų, ypač jei už tų sprendimų padarinius jam tenka didžiausia atsakomybė. Emocinis stresorius kyla grėsmės, pavojaus situacijose; ir 2) fiziologiniai stresoriai. Vadinasi, žmogus, jausdamas nesuderinamumą tarp jam keliamų reikalavimų ir jo sugebėjimo šiuos reikalavimus įvykdyti, patiria stresą, kuris apima fiziologines, psichologines ir elgesio reakcijas. Štai Arikewuyo (2004) streso požymius skirsto į *vidinius*, kurie apima pykinimo pojūčius, nepastovią nuotaiką arba galvos skausmus ir *išorinius požymius* – elgsenos apraiškas, tokias kaip daiktų mėtymas, trankymas, drebėjimas iš pykčio, verkimas. Tačiau žmonės patiria skirtingą streso lygį, kuris priklauso nuo darbo sąlygų, aplinkos. Individo reakcijos stresinėje situacijoje skiriamos į: 1) *elgesio* – silpnumo ir silpnybių pojūčius, bet ko griebimąsi skubant, praradimą to, ką turėjo (pvz., turto), pojūčius, kad tave valdo laikas arba slegia, engia kolegos, administracijos reikalavimai; ir 2) *fiziologines*, kurios pasireiškia aukštu kraujo spaudimu, nepastovia nervine būseną, netolerantiškumu (pyktis, įsikarščiavimas), nugaros skausmais, įtampa šeimyniniame gyvenime (Arikewuyo, 2004).

Stresas, jo įtaka sveikatai bei galimybės įveikti stresą, pasak Jusienės, Laurinavičiaus (2007), dabartinėje psichologijoje yra bene viena iš dažniausiai tyrinjamų, studijuojamų, eskaluojamų temų. Autorių teigimu, sąvoka „stresas“, kuri šiandien itin dažnai minima žiniasklaidoje, darbinėje veikloje, kasdieniniame gyvenime,

anksčiau buvo apibrėžiama kaip frustracija ir frustracijos tolerancija, o stresinė būseną – kaip nerimas, universalus žmogiškasis motyvas, verčiantis mus elgtis vienaip ar kitaip. Tyrinėtojų nuomone, stresas – tai didesni nei įprasta reikalavimai asmeniui ir dėl to kylanti grėsmė jo gerovei bei mėginimai įveikti tą grėsmę, o frustracija – nemaloni psichinė būseną, kuri atsiranda susidūrus su vidiniais arba išoriniais trukdžiais siekiant tikslo.

Gerig, Zimbardo (Герриг, Зимбардо, 2004) stresą apibrėžia kaip pasikartojančią organizmo reakciją į erzinančius įvykius, kurie išderina organizmo pusiausvyrą ir organizmas patiria arba pranoksta individo gebėjimus įveikti šiuos sunkumus. Erzinantys įvykiai apima skirtingas vidines ir išorines aplinkybes, sąlygas, kurios bendrai vadinamos stresoriais. Stresas literatūroje apibūdinamas kaip *iššūkių* stresas ir *kliūčių* stresas. Dessler (2002) teigimu, *kliūčių* stresas neigiamai įtakoja darbuotojų pasitenkinimą darbu, o *iššūkių* stresas, atvirkščiai, didina pasitenkinimą darbu. Iššūkiai sužadina psichologiškai, fiziškai ir skatina mus įgyti naujų įgūdžių ir suprasti, išmokyti, įveikti savo darbą. Susidūręs su iššūkiais, individas jaučia atsipalaidavimą ir pasitenkinimą. Iššūkis yra svarbus veiksnys sveikatai ir darbo produktyvumui³.

Paprastai streso fenomenas analizuojamas trijose konceptualiose srityse: streso priežasčių (*inžinierinis modelis*); streso tarpininkų (*interakcinis modelis*); streso apraiškų (*fiziologinis modelis*).

Streso daugiareikšmė samprata skirstoma (Ababkovas, Perre, 2004) į keturias grupes: 1) stresas įvardijamas kaip situacinis, suerzinantis fenomenas, apsunkinantis įvykių eigą; 2) stresas kaip reakcija; 3) stresas kaip tarpinis kintamasis; 4) stresas kaip transakcijos procesas. Stresas gali būti apibrėžiamas kaip individo susidūrimas su aplinkiniu pasauliu.

Lewig, Dollard (2001) teigia, kad streso teorijos apima daugelį panašumų, kurie šias teorijas sustiprina ir viena kitą papildo. Pollock (1988) pastebi, kad streso paplitimas ir raiška visuomenėje rodo tiesiogiai analogišką savo išaiškinimą kaip teorinį konceptą. Autorius pabrėžia, kad stresas yra išgalvotas konceptas, tampantis socialiniu faktu, kurio detalizavimas turi ryškų ir aiškų efektą bendriems įsitikinimams ir elgesiui. Šis teigiamas simbiozinis tarpusavio santykis tarp kasdienių įsitikinimų ir mokslo teorijų gali turėti svarbias pasekmes darbuotojams (Lewig, Dollard, 2001).

Europos darbuotojų saugos ir sveikatos agentūra praneša, kad šiandien Europoje streso paplitimas yra žymiai aukštesnio lygio. Agentūros tyrimai, atlikti 2002 metais lyties aspektu, parodė, kad: psichinės įtampos paplitimas darbe Latvijos (mot. 42 %, vyr. 36 %), Estijos (mot. 42 %, vyr. 34 %), Lietuvos (mot. 52 %, vyr. 44 %) ir Suomijos (mot. 43 %, vyr. 34 %) valstybėse yra didesnis moterų nei vyrų; bendras streso paplitimas 2005 metais didesnis vyrų (21 %) nei moterų (19 %).

Eksperimentinėje psichologijoje ir ergonomikoje stresas laikomas stimuliu, o psichofiziologija ir profesinė medicina stresą laiko psichologine, fiziologine organizmo reakcija į tam tikrą grėsmę (Chmiel, 2005). Tyrimų apie stresą praktikoje sukurta įvairių streso konceptualizavimo krypčių, teorijų ir modelių:

³ Stress... *at work*. Niosh publication. No. 99-101: <www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>.

- Bodrov (Бодров, 2006) pristato pagrindines streso teorijas ir modelius: 1) *Genetinė-konstitucionalinė teorija*, kurios esmė – organizmo gebėjimas priešintis stresui priklauso nuo likimo apsaugos strategijų funkcionavimo nepriklausomai nuo esamų aplinkybių. Tyrimai šioje srityje tampa bandymu nustatyti ryšį tarp genetinės kompleksijos ir kai kuriomis fizinėmis charakteristikomis, kurios gali sumažinti bendrą individualybės gebėjimą priešintis stresui; 2) *Polinkio į stresą modelis* pagrįstas sąveikos efektais tarp aplinkos ir vidinių faktorių; 3) *Psichodinaminis modelis*, pagrįstas Z. Freudo teorija, kurioje aprašomi du nerimo (nerimavimo, susirūpinimo) atsiradimo ir apraiškų tipai: a) signalizuojantis nerimas išryškėja kaip (nu-)spėjimo realios vidinės grėsmės reakcija; b) trauminis nerimas plėtojasi veikiamas nesąmoningo, vidinio šaltinio; 4) *Wolff modelis*, kuriame autorius stresą analizuoja kaip fiziologinę reakciją į socialinius-psichologinius stimulus ir nustatė šių reakcijų priklausomybę nuo pozicijų, santykių, individo elgesio motyvų, situacijos apibrėžtumo ir požiūrio į šią situaciją (Bodrov (Бодров), 2006). Kaip teigia Lemme (2003), situacijos dažniau suvokiamos kaip stresinės, jei jose individas gali netekti ko nors labai svarbaus (Hobfoll, 1989) arba jei vertina jas kaip nežinomas, nenusipėjamas ir nevaldomas (Lemme, 2003). 5) *Tarpdisciplininis streso modelis* (Bodrov (Бодров), 2006) – stresas atsiranda įtakojamas stimulių, kurie daugelyje individų iššaukia nerimą ir fiziologines, psichologines, elgesio reakcijas, privedančias į aukštesnį funkcionavimo lygį ir naujesnių reguliavimo galimybių; 6) *Konfliktų teorijos*. Keletas streso modelių atspindi subjektų elgesio visuomenėje sąsajas ir nerimo būsenas santykiuose, kurie atspindi grupiniuose procesuose. Esminės nerimo priežastys susijusios su visuomenės narių būtinybe paklusti jos socialiniams normatyvams. Viena iš konfliktų teorijų suponuoja, kad streso perspėjimas turi remtis suteikimu visuomenės nariams palankiomis sąlygomis vystymui (-si), plėtojimui (-si), ugdymui (-si) ir aukštesniu lygmeniu renkantis gyvenimo sąlygas ir pozicijas. Konfliktų teorijos analizuoja kokybės aspektu streso priežasčių faktorius stabiliuose socialiniuose santykiuose, ekonominės gerovės ir paslaugų pasiskirstymą visuomenėje, tarpasmeninę sąveiką tarp valdžios struktūrų. Socialiniai aspektai sudaro pagrindą ir tokiose streso teorijose, kaip visuomenės socialinio vystymo evoliucinė teorija, ekologinė teorija (socialinių reiškinių vaidmuo visuomenėje), gyvenimo pokyčių teorija (šeimoje, darbe ir pan.); 7) *D. Mechanik modelis*. Centrinis elementas šiame modelyje tampa supratimas ir adaptacijos mechanizmai. Adaptacija apibrėžiama kaip individo gebėjimas kovoti su situacija, savo jausmais, iššauktais šios situacijos. Taigi yra dvi apraiškos: 1) įveikimas (*coping*) – kova su situacija; 2) gynyba (*defense*) – kova su jausmais, iššauktais situacijos. Situacijos įveikimas, įsisavinimas apibrėžiamas kryptingu elgesiu ir gebėjimais priimti adekvačius sprendimus vykdant gyvenimo keliamus uždavinius ir reikalavimus; 8) *Stresas kaip elgesio reakcijos į socialinius-psichologinius stimulus*. H. Selye fiziologinio streso modelį modifikavo B. P. Dohrenwend. Autorius stresą analizavo kaip organizmo būseną, kurio pagrindą sudaro adaptacinės ir neadaptacinės reakcijos. Streso poveikyje jis pirmiausia išskiria socialinius aplinkos faktorius, tokius kaip ekonominės

ar šeimyninės nesėkmės, t. y. objektyvius įvykius, kurie trikdo ar ketina sugriauti individo įprastą gyvenimą. Šie įvykiai ne būtinai neigiami ir ne visada veda į objektyvią krizę; 9) *Integracinis streso modelis*. Centrinę vietą šiame modelyje užima *problema*, reikalaujanti iš žmogaus priimti sprendimus, ir *supratimas*, kuris apibrėžiamas kaip apraška, poveikis žmogui stimulų ir sąlygų, reikalaujančių iš jo arba paaugstinimo, arba įprasto veiklos lygio apribojimo. Žmogaus gebėjimai spręsti kylančias problemas priklauso nuo daugelio faktorių: 1) žmogaus resursų – jo bendrų galimybių spręsti skirtingas problemas; 2) asmeninio energetinio potencialo, būtino spręsti konkrečią problemą; 3) problemos atsiradimo, jos netikėtumo lygio; 4) psichologinių ir fiziologinių nuostatų buvimo ir adekvatumo į konkrečią problemą; 5) pasirinktos reakcijos tipo – gynybinio arba agresyvaus.

- Travers, Cooper (1996) išskiria tris streso conceptualizavimo kryptis: 1) *Stresas kaip priklausomas kintamasis* (pvz., reakcija). Stresas analizuojamas kaip reakcija į stimulus, pvz., nerimą kelianti situacija ar aplinka: veiklos, darbo pokytis, kenksmingos sveikatai sąlygos. Reakcija gali būti analizuojama fiziologiniu, psichologiniu arba elgsenos aspektais; 2) *Stresas kaip nepriklausomas kintamasis* (pvz., stimulus). Šiuo atveju tyrėjas stresą vertina kaip fenomeną, kuris yra individui pašalinis, neįvertinamas individualiu suvokimu, patirtimi, kaip griauinantį aplinkos veiksnį. Tarp stresinio stimulo ir jo (neigiamų) pasekmių egzistuoja tiesioginis ryšys, nes streso dydis išreiškiamas žalingo stimulo veikimo trukme: juo spartesnis darbo tempas, juo didesnis stresas. Iki šiol daugiausia streso tyrimų, kuriuose buvo remiamasi šiuo požiūriu, telkė dėmesį į darbo turinį. Buvo analizuojamas tam tikrų darbo charakteristikų stresinis poveikis; 3) *Stresas kaip tarpinis procesas*. Pagal šį požiūrį stresinės reakcijos yra žmogaus ir aplinkos sąveikos rezultatas. Potencialiai stresiniai stimulai skirtingiems žmonėms gali sukelti nevienodas stresines reakcijas priklausomai nuo to, kaip šie žmonės kognityviai vertina situaciją ir kiek turi išteklių jai įveikti.
- Panašiai streso modelius apibrėžia ir Hiebert (1985): *aplinkos (kaip stimulo)* – stresas apibrėžiamas kaip bet kuri situacija, sukelianti pokyčius homeostatiniaame procese; *individo reakcijos* – stresas kaip reakcija yra apibrėžiamas organizmo iššauktų reakcijų išraiška; *sąveikos tarp aplinkos ir individo* – stresas kaip sąveika, tai yra santykis tarp individo ir jo aplinkos. Lazarus, Folkman (1984), Folkman, Lazarus ir kt. (1986) stresą apibrėžė kaip sąveiką tarp individo ir aplinkos, įvertinant individo resursus ir, kaip rezultatą, suardantį jo kasdieninę veiklą, rutiną (Baba, Jamal, 1991)..
- Levinson (1978) išskiria keturis raktinius konceptus, išplaukiančius iš mokslinių tyrimų, kurie numato daugiau tikslų ir aiškių streso apibrėžčių. Tai yra *stresoriai*, *stresinės reakcijos*, *eustresas* ir *distresas*. Autoriaus teigimu, stresorius yra asmens reakcija, atsakas į psichologinį ar fiziologinį poveikį ir įvardijamas kaip reikalavimas, pareikalavimas. Stresinė reakcija yra apibendrinta, nukopijuota, neįsisąmoninta natūralių kūno energijos išteklių mobilizacija, kai susiduriama su reikalavimais. Eustresas – konstruktyvus stresas ir distresas – destruktivus stresas. Levinson (1978) stresą apibrėžė per du pagrindinius konceptus: 1) savęs

tobulinimą, tai yra *asmenybinių savybių nesuvokimą, kuriuos žmogus išsiugdė iš tėvų modelio ir iš tikėjimo, fantazavimo apie save, savęs tobulinimo*; ir 2) savi-vaizdį, kuris *susideda iš pozityvių ir neigiamų savybių, kurias individas formuoja apie save*. Levinson'o modelyje stresas yra įtampa tarp savęs tobulinimo ir savi-vaizdžio. Autoriaus nuomone, kuo daugiau divergencijos, tuo daugiau streso.

Furst (1998) manymu, didelis tokių teorijų, pagal kurias stresas priklauso tik nuo išorinių sąlygų, trūkumas, kad jos neatsižvelgia į individualius skirtumus. Streso pasekmės pasireiškia trimis lygiais: *fiziologinės reakcijos į stresą* – pulso dažnis, hormonų išskyrimas ir ilgalaikiai psichosomatiniai bei somatiniai sutrikimai (širdis); *psichologinės reakcijos į stresą* – pyktis, nesaugumas, ilgalaikis prislėgtumas ir dirglumas; *rezultatų lygmuo* – pasikeičia atliekamos veiklos kokybė ir greitis. Stresinės reakcijos yra skirstomos į fizines, kognityvines, emocines, motyvacines, elgesio, kurios pasireiškia individualiu, tarpasmeniniu, organizaciniu lygmeniu (Chmiel, 2005).

Cohen, Kessler, Gordon (1995) streso procesą įvardijo kaip: aplinkos patyrimą (aplinkos keliama reikalavimai, stresoriai ar įvykiai); stresinių situacijų subjektyvų vertinimą (streso įvertinimas arba suvokimas); elgesio reakciją į stresorius ar įvertinimą (stresinės reakcijos). Pagal Derogatis (1987), stresas gali būti apibrėžiamas kaip psichologiškai įtempta būseną trijų pagrindinių sričių: individualybės tarpininkų (laiko spaudimo konstruktas, varomosios jėgos, nuostatos, atsipalaidavimo galimybės, vaidmens apibrėžtis); aplinkos faktorių (profesinio pasitenkinimo konstruktas, šeimyninis pasitenkinimas, sveikatos būklė); emocinių reakcijų (priešiško konstruktai, įtampa, depresija). Cranwell, Abbey (2005) praplečia streso sampratą, pateikdami *streso proceso ir sąveikos elementus tarp asmens* (būdas suvokti situaciją, asmeninis jo poveikis, mąstymo procesas ir sugebėjimas greitai atgauti fizinės ar psichinės būsenos jėgas), *situacijos* (numato kontekstą, individo mažiau ar daugiau suvokiamą kaip stresinę), *stresorių* (įtampa, sukelia ir išorinių, ir vidinių veiksmų), *asmens reakcijos* į patiriamą įtampą ir *asmens strategijos kovoti* su šia situacija. Selye stresu vadina tam tikras organizmo reakcijas (ne tik fiziologines, harmonines, bet ir veiksmus), tai yra kiekvieną nespecifinę kūno reakciją į jam iškeltą užduotį. Šią būseną sukeliančius veiksmus jis vadina stresoriais. Autorius skiria tik teigiamai veikiančią stresą, kuris stimuliuoja ir skatina siekti geresnių rezultatų, ir kenksmingą distresą, kuris gniuždo ir sekina (Selye, cit. iš: Furst, 1998). Kitos teorijos stresą laiko dirgikliu. Tai yra tam tikros stimuliuojančios situacijos, atskiri dirgikliai, ištisos situacijos arba stimuliacijos nebuvimas. Cranwell, Abbey (2005) atskleidžia hiperstreso ir hipostreso sampratą. Hiperstresą individas jaučia tuomet, kai įtampa pasidaro pernelyg didelė. Individas skirtingose situacijose gali skirtingai reaguoti ir kada eustresas perauga į hiperstresą, priklauso nuo atskiro individo. Hipostresas – per mažai įtampos ir nuobodulys taip pat gali būti streso priežastimi. Tokio streso formos dažniausiai būna užgniaužtos emocijos, frustracija arba apatija ir depresija (Bandzienė, 2009).

Pagal Poškų (1986), individo streso patyrimui turi įtakos:

1) *endogeniniai* veiksniai, besireiškiantys paveldimumu ir branda, kurią galima tam tikru laipsniu reguliuoti, nes ji, sąveikaudama su aplinka, ir pati nuo jos priklauso, o ne tik nuo paveldimumo;

2) *egzogeniniai* veiksniai (aplinkos poveikis), kurie reiškiasi daugiausia išmokymo keliu per percepciją – suvokimą, identifikavimą, imitavimą bei mokymąsi, ir operaciją – praktinį veikimą – mintinę ir manipuliacinę veiklą, darbą, aplinkos bei santykių pertvarkymą. *Individas ieško naujų veiklos būdų, objektų įveikti sunkumus ir prieštaravimus*. Autoriaus teigimu, žmogus keičiasi priklausomai nuo sąlygų, tad reikia atsižvelgti į keletą aplinkybių: 1) tos pačios sąlygos įvairiems žmonėms gali suformuoti skirtingas pozicijas, nes kiekvienas individas turi savo skirtingas vidines sąlygas, kurių santykis su išorinėmis sąlygomis gali pakeisti ir aplinkinį pasaulį, ir tą pačią asmenybę; 2) skirtingomis sąlygomis tas pats žmogus elgiasi arba nevienodai, arba visais atvejais yra vientisas, elgiasi pagal savo įsitikinimus, pasaulėžiūrą, dorovinius bei etinius įpročius; 3) asmenybė, turėdama pastovią psichinę sandarą (kurios pastovumą lemia gana pastovios gyvenimo sąlygos, nervų sistemos tipologinės savybės, o dinamiškumą – visuomeninis auklėjimas ir įvairūs sąlygų pakitimai), vientisus psichinius procesus, būsenas bei savybes ir pasižymėdama veiklos aktyvumu, formuojasi ne dalimis, o kaip vientisa visuomenės ląstelė.

Pasak Bagdono (2007), stresas gali pasireikšti įvairiai: sunku bendrauti, atsiranda nesėkmės baimė, sunku kontroliuoti aplinkybes, pasireiškia atsakomybės baimė, perdėta savikontrolė ir panašiai. Autorius streso būklę apibūdina kaip iškilusią būtinybę išspręsti konfliktinę situaciją ir adaptuotis prie naujų sąlygų, o neįveikto profesinio streso pasekmė yra „perdegimo“ sindromas. Perdegimas, pasak Maslach ir kt. (1996), Brouwers, Tomic (2000), tai emocinis išsekimas, kylantis dėl tarpasmeninės sąveikos sukeltos streso. Pagrindinėmis perdegimo išsivystymo priežastimis autoriai vadina santykius tarp asmenybės ir situacijos veiksmų. Šie santykiai apibūdinami kaip disbalansas arba konfliktas. Juodraitis (2004) nurodo, kad perdegimo fenomenas vertinamas trimis aspektais: emocinio išsekimo, depersonalizacijos ir profesinių pasiekimų sumažėjimo⁴. Šis modelis išsamiai apibūdina psichologines perdegimo apraiškas, neakcentuodamas darbuotojų fizinės būklės neigiamos dinamikos. Perdegimo komponentų sąsajos ir jų reiškimosi sekos supratimas svarbus ne tik teoriniu,

⁴ **Emocinis išsekimas** pasireiškia sumažėjusiu emociniu tonusu, depresijos simptomais, prarandamas susidomėjimas aplinka ir emocinės įkrovos šaltiniai. Atsiranda dirglumas ir frustracijos būseną, nulemiantys pykčio protrūkius ir kitas nepalankių ugdytiniams, kolegoms emocijų apraiškas, prarandami teigiami jausmai moksleiviams – emocinio išsekimo jausmas. Šis komponentas yra pagrindinis perdegimo stresinis matmuo. **Depersonalizacija** pasireiškia santykių su kitais žmonėmis deformavimusi, padidėjusia priklausomybe nuo kitų ar, priešingai, negatyvumo, cinizmo kolegų ar moksleivių atžvilgiu vystymusi. Tai gali pasireikšti šiurkščiu ar apatišku, artimesnio tarpasmeninio kontakto vengiančiu elgesiu, besiremiančiu formaliu nustatytų taisyklių vykdymu. Išryškėja nuostatų kitų atžvilgiu deformavimosi (dehumanizacijos) rezultatas. Depersonalizacija atspindi perdegimo tarpasmeninį matą. **Profesinių pasiekimų sumažėjimas** pasireiškia perdėto savikritiškumo atsiradimu. Sumažėja savo veiklos kompetencijos ir produktyvumo vertinimas. Galvodami apie save blogai, žmonės iš tiesų pradeda prasčiau atlikti savo darbą, vystosi neigiamas požiūris į atliekamas pareigas. Reiškiasi tendencija nusimesti atsakomybę, atsiriboti nuo kitų, vengti darbo pirmiausia psichologiškai, vėliau ir fiziškai. Susilpnėja arba net išnyksta profesinė motyvacija. Tai savęs vertinimo perdegimo matmuo.

bet ir praktiniu aspektu, kad būtų galima tikslingiau planuoti ir taikyti prevencines strategijas. Perdegimas – tai pamažu besivystantis procesas ir vieno komponento atsiradimas pagreitina kito vystymąsi. Emocinis išsekimas pasireiškia pirmiausia ir skatina depersonalizacijos vystymąsi, o profesinių pasiekimų sumažėjimas atsiranda savaime. Kiti autoriai (Edewich, Brodsk) išskiria keturias perdegimo raidos fazes ir papildo jų aprašymą rekomendacijomis, kaip koreguoti neigiamas būsenas:

- 1) *Pirmąją fazę* autoriai vadina *įkvėpimu*. Šiame etape žmogus labai vertina savo darbą, aktyviai užmezga asmenines sąveikas su moksleiviais, kolegomis, energingai dirba ir tikisi sėkmės. Šioje stadijoje pagrindinis perdegimo išvengimo tikslas – formuoti realų požiūrį į darbą. Būtina mokytis išlaikyti pakankamą atstumą tarp savęs ir kolegų, moksleivių, semtis patirties iš sėkmingų sprendimų ir nesureikšminti nesėkmių;
- 2) *Antrosios fazės* požymis – *susidomėjimo darbu praradimas*. Darbas praranda savo patrauklumą. Aštrios konfrontacijos su realybe, stagnacijos darbe jausmas laikomas nepatenkintų egzistencinių poreikių – poreikio turėti daugiau laisvo laiko, švenčių, daugiau bendrauti su šeima ir draugais – simptomu. Šių simptomų profilaktikai siūloma periodiškai atnaujinti savo darbo turinį – kelti kvalifikaciją, imtis naujų darbo funkcijų, sutelkti dėmesį į užduoties užbaigimą, dalyvauti naujuose projektuose, vadovauti naujiems bendradarbiams;
- 3) *Trečioji fazė* vadinama „*frustracija*“. Jos ypatumas – destruktivi energija: sąmoningas atsisakymas atlikti užduotį, kapituliacija realybės akivaizdoje, vangus aktyvumas; būdingos mintys („aš čia nieko negaliu padaryti“) ir abejonės („ar apskritai čia įmanoma kuo nors padėti“);
- 4) *Ketvirtoji fazė* „*apatija*“ pasižymi moraliniu ir etiniu abejingumu, cinizmu, formaliu pareigų vykdymu, nesibaigiančia frustracija darbe, tiesioginių kontaktų su kolegomis, moksleiviais vengimu (cit. iš: Juodraitis, 2004).

Mokslinėje literatūroje yra analizuojami ir kiti streso atsiradimo faktoriai, kurie vis dažniau siejami su darbinės veiklos procesu, su tokiais kintamaisiais kaip darbinės veiklos sudėtingumas, reikšmingumas, neapibrėžtumas, jos grėsmingumas, neigiamas jos poveikis fiziologinei/psichologinei sveikatai. Streso sampratų įvairovė ir jų skirtingas apibrėžtis lemia tai, kad stresas analizuojamas įvairių mokslų srityse, kuriose į šį reiškinį žiūrima iš savų perspektyvų (Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001). Apibrėžiant profesinio streso sampratą ir streso priežastis profesinėje darbinėje veikloje, būtina analizuoti įvairias gyvenimo sritis, turinčias poveikį individo patiriamam stresui profesinėje (darbinėje) veikloje.

1.1.2. Profesinis (darbinis) stresas kaip savitas streso porūšis

Profesinio streso konceptualizacija įvairi ir nevienareikšmė. Nikiforova (Никифорова, 2006) teigia, kad profesinėje veikloje individas susiduria su daugeliu specifinių stresorių, turinčių ilgalaikį ir nepertraukiamą poveikį, kuris iššaukia

pervargimą, profesines ligas, ankstyvą senėjimą. Profesinio streso tyrimai parodė, kad individas patiria stresą, kai darbuotojas neturi motyvacijos veiklai (nesidomi ma sava profesija) ir neturi galimybių kontroliuoti situacijas, laisvai keisti užduočių vykdymo terminus, darbo tempą. Autorė tarp profesinių stresorių, turinčių poveikį sveikatai, išskiria: darbo profilio pokyčius, išėjimą/atleidimą iš darbo, atsakomybės augimą/mažėjimą, konfliktus su kolegomis. Kaip svarbūs streso faktoriai išskiriami ir darbo savaitės valandų skaičiaus augimas, didelė atsakomybė už žmones, teisių ir pareigų neapibrėžtumas bei neaiškumas, atliekamos veiklos nuolatinė monotonija.

Nikiforova (Никифорова, 2006) išskiria keturias galimas stresogenines faktorių grupes, būdingas bet kuriai profesinei veiklai:

- 1) *komunikaciniai faktoriai* priklauso profesinės veiklos socialiniam-psichologiniam aspektui ir apibūdina specialisto darbo vietą profesinėje organizacijoje. Autorė pažymi, kad žmogaus bendravimas iš prigimties yra konfliktiškas. Yra skiriama vertikali ir horizontali bendravimo struktūra. Vertikalus faktorius turi ypatingą reikšmę griežtai reglamentuotose profesinėse struktūrose. Būdingi formalūs santykiai pavaldumo sistemoje. Kuo daugiau žmonių yra tiesiogiai pavaldūs, tuo didesnę įtampą patiria darbo vadovas. „Horizontalusis“ faktorius susijęs su neformalioju bendravimu ne pavaldumo sistemoje. Profesionalai, izoliuoti darbo metu nuo visuomenės, kolektyvo, kenčia nuo socialinės deprivacijos (Лебедев, Кузнецов, 1983, cit. iš: Никифорова, 2006);
- 2) *informacinių faktorių* grupė susijusi su veiklos struktūra, jos operacine sudėtimi. Svarbiausias yra *algoritmizacijos lygmuo*, atspindintis profesinių operacijų nuoseklumą, tvarkymą, ir *euristikos lygmuo*, atspindintis veiklos kūrybinę prigimtį ir profesinių užduočių sprendimą netradiciniais būdais. Sėkminga profesinė veikla algoritmizacijos neapibrėžtumo sąlygomis reikalauja tokių asmenybės savybių lavinimo kaip iniciatyvumo, sumanumo, labilumo, atvirumo naujovėms ir greitos stereotipinės kaitos. Euristinė veikla bus sėkminga, jei darbuotojas pasižymės kūrybiškumu;
- 3) *emociniai faktoriai* – atsakomybė (atspindinti tiesioginę socialinę veiklos reikšmę, specialisto poveikį kitų žmonių likimui), darbo grėsmė sveikatai. Profesinė sėkmė pavojingose veiklose užtikrinama streso-tolerantiškumu, emocinio-valingumo tvirtumu, gebėjimu pateisinamai rizikuoti, smalsumu. Nepakankamas šių savybių lavinimas, ugdytas iššaukia neurotinis ir psichosomatinis susirgimas;
- 4) *fiziologo-higieniniai faktoriai* – apima stresorius, kurie yra materialinės, fizinės prigimties ir betarpiškai veikia žmogaus organizmą. Pagrindiniai įvardijami stresoriai yra įsikūrimas darbo vietoje (mikroklimatas, oro gaisva, aplinkos švara, apšvietimas, triukšmas ir vibracija) ir darbinio proceso ritmiškumas (darbinės veiklos pertraukinėjimas, užduočių nenuspėjamumas). Veikiant šiems stresoriams, veiklos sėkmę įtakoja tokios pat profesinės savybės kaip ir grėsmę keliančiomis sąlygomis ir jas papildo šios savybės: aukšta saviorganizacija, valingumo savybės, efektinga psichinė savireguliacija (Никифорова, 2006).

Cartwright, Cooper (1997) su profesinio streso patyrimu sieja skurdžias darbo sąlygas, ilgas darbo valandas, pamaininį darbą, keliones, riziką ir pavojus, naujas technologijas, darbo krūvio viršijimą ar darbo nebuvimą. Ross, Altmaier (1994), Beehr, Newman (1995), Beehr, Jex ir kt. (2000) apibūdina profesinį stresą kaip darbo sąlygų sąveiką su darbuotojo charakteristikomis – darbo reikalavimais, viršijančiais darbuotojo gebėjimus juos vykdyti. Šis apibrėžimas taikomas asmens-aplinkos kontekste. Tyrėjai, remdamiesi kitų autorių moksline patirtimi, išskiria tris požymių kategorijas, turinčias įtakos profesiniam stresui: psichologinį, fizinės sveikatos ir elgsenos aspektą. Kaip matyti, autoriai profesinio streso apibrėžtį papildė psichologinių požymių kategorija, kuri apima emocines ir kognityvines problemas, įvykstančias darbinės veiklos sąlygomis. Papildomi psichologiniai požymiai yra depresija, įtampa, frustracija, darbo monotoniškumas, atsiskyrimas ir nuolatinis pasipiktinimas.

Profesinio streso tyrimai, atliekami psichologijos mokslų srityje, atskleidžia sąsajas tarp gebėjimų dirbti ir profesinės sveikatos savijautos. JAV ir Europoje du paskutinius dešimtmečius plėtojami intensyvi tyrimai apie mokytojų patiriamo streso priežastis ir jo požymius. Išryškėja tyrimų apie mokytojų stresą kryptys (perdegimo, kontrolės lokuso, vaidmenų konfliktų ir neapibrėžtumo aspektai) ir stresą sukeliančios priežastys: laiko spaudimas; mokyklos ir visuomenės bendradarbiavimas; profesinis nerimas; pedagoginių užduočių neaiškumas, neapibrėžtumas; bevykstantys greitu tempu pokyčiai švietimo sistemoje nuo 1980 iki 1990 metų. Europos darbuotojų saugos ir sveikatos agentūra⁵ teigia, kad „darbe patiriamas stresas yra viena didžiausių sveikatos ir saugos problemų, su kuriomis susiduriame Europoje. Stresą patiria beveik ketvirtadalis darbuotojų. Tyrimai rodo, kad stresas yra 50–60 % visų nedarbo dienų priežastis“. Pabrėžiama, kad pagal 2005 metų duomenis stresas yra antroji pagal paplitimą su darbu susijusi sveikatos problema, su kuria susiduria 22 % darbuotojų, dirbančių 27-ose ES Valstybėse Narėse. Ypač paminėtini pokyčiai, kurie darbo pasaulyje daro vis didesnę spaudimą darbuotojams – mažinamos išlaidos ir naudojamosi užsakomosiomis paslaugomis, reikia demonstruoti didesnę funkcinių ir kvalifikacinių lankstumą, dažniau sudaromos laikinosios darbo sutartys, didėja nestabilumas, intensyvėja darbas (kartu didėja darbo krūvis ir spaudimas) ir menkai derinama darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą.

Pagal Okorie (1997), nuolatiniai vėlavimai į darbą, netvarkingumas, pravaikštos, personalo kaita, pojūtis dėl neįvertinimo ir darbo kokybės mažėjimas yra įprasti streso požymiai, kurie gali paveikti personalo moralę (dvasinę būklę, nuotaiką) ir darbinės veiklos kokybę. Kaip teigia Furst (1998), darbe stresą sukelia per didelis ar per mažas krūvis, monotonija, netikrumas, baimė (prarasti darbą), socialiniai konfliktai. Štai darbo psichologija (Lapė, 1980) atskleidžia globalines streso atsiradimo priežastis:

- Darbo jėgos kaita. Tai ne tik materialiniai nuostoliai organizacijai, dirbančiajam, bet ir nestabilumas socialinėje grupėje;
- Pravaikštos, ypač trumpalaikės, kurios ne tik mažina darbingumą, bet ir sukelia nemalonius išgyvenimus;

⁵ Europos darbuotojų saugos ir sveikatos agentūra. Prieiga per internetą: <<http://osha.europa.eu/lt/topics/stress>> [žiūrėta: 2008-12-22]

- Nelaimingi atsitikimai organizacijoje, sukeliantys baimę, nepasitikėjimą savimi ir pan.;
- Darbo našumo mažėjimas neracionaliai naudojant darbo laiką;
- Klaidos darbe;
- Konservatyvizmas darbe, kai trūksta naujovių, nediegiama nauja technika ir technologijos;
- Bendravimo sunkumai;
- Psichoneurozės, psichosomatiniai sutrikimai;
- Nenusisėkęs gyvenimas šeimoje, visuomenėje;
- Nėra galimybių kelti kvalifikaciją, tobulėti darbe.

Darbinis stresas apibūdinamas ir kaip darnos stoka tarp individo ir darbinės aplinkos. Kaip teigia Chmiel (2005), asmens-aplinkos (As-Ap) suderinamumo modelis remiasi prielaida, kad aplinkos veiksmų ir atitinkamų asmens savybių sąveika apibrėžia su darbu susijusią įtampą. Pagal šį modelį darbinį stresą galima apibrėžti arba kaip asmens galimybių ir aplinkos sąlygų neatitikimą, arba kaip asmens gebėjimų ir aplinkos reikalavimų neatitikimą (pvz., gali nesutapti pedagogo iškelti tikslai perteikti mokiniams informaciją ir moksleivių gebėjimas ją perimti). Antrasis As-Ap modelio elementas – skirtumas tarp objektyvaus ir subjektyvaus neatitikimo. Objektyvus neatitikimas reiškia tikrosios būsenos ar sąlygų, kuriomis dirba pedagogas, ir objektyvių darbinės situacijos charakteristikų skirtumą. Subjektyvus neatitikimas – tai pedagogo požiūrio į save ir į aplinką skirtumas. Tačiau paprastai įvertinamas tik subjektyvus asmuo ir subjektyvi aplinka, o ne jų objektyvūs atitikmenys. Be to, gynybos mechanizmai padeda sumažinti subjektyvų neatitikimą, pavyzdžiui, jį neigiant.

Maslach ir kt. (1996) aprašo šešias pagrindines disbalanso arba konflikto sritis:

- 1) Darbinių reikalavimų ir darbuotojo resursų neatitikimas. Darbuotojo resursai šiuo atveju gali apimti ištisą spektrą – nuo individualaus reagavimo modelių, asmenybės savybių, profesinių mokėjimų ir įgūdžių iki finansinių pagalbos teikimo galimybių, kurias nustato valstybės politika;
- 2) Prieštaravimas tarp žmonių noro savarankiškai pasirinkti problemų, už kurias jie atsakingi, sprendimo būdus ir vadovų, ribojančių būtinos informacijos pasiekiamumą, atsilikimo bei nekompetentingumo. To pasekmė – darbuotojams atsirandantis menkavertiškumo ir nenaudingumo jausmas;
- 3) Disbalansas tarp darbuotojo poreikio gauti atlygį ir realios galimybės jį gauti (visiems žmonėms būdinga laukti atsakomosios reakcijos – dėkingumo už rūpinimąsi, empatiją ir dėmesį);
- 4) Nesutapimas tarp teisingumo poreikio ir teisingumo nebuvimo. Aiškinant šio tipo disbalansą, dažnai remiasi Adamso teisingumo teorija, kurioje analizuojamas santykis tarp darbo sąnaudų ir atpildo;
- 5) Žmonių poreikiui kurti pozityvius ryšius su kitais trukdo konfliktai organizacijos viduje arba profesinė izoliacija.

Vertybių konfliktas, kuris gali pasireikšti prieštaravimu tarp sąžiningumo ir būtinybės slėpti informaciją, atsižvelgiant į darbo interesus. Šio pobūdžio disbalansą

gali sukelti pareigybinių funkcijų konfliktas: turi vykdyti pedagogų funkcijas – mokyti ir auklėti (o tai suponuoja atitinkamas vertybes), kita vertus, būti prižiūrėtojais.

Stresas yra analizuojamas pagal šias darbo kategorijas atskleidžiant darbo kontekstą ir turinį (žr. 1 lentelę). Darbo kontekstas apima: *organizacijos kultūrą ir funkcijas* – streso patyrimui turi poveikį silpna komunikacija, menka parama problemų sprendimui ir individo ugdymui, neaiškūs organizacijos keliama tikslai; *vaidmenys organizacijoje* – vaidmenų dviprasmiškumas ir konfliktai, atsakomybė įtakoja darbuotojų stresą; *karjeros ugdymas* – karjeros sąstingis ir neaiškumas, neišvertinimas ar pervertinimas, menkas atlygis, darbo saugumo stoka, žema socialinė vertė dirbti; *sprendimų priėmimas* – menkas dalyvavimas sprendimų priėmime, kontrolės stoka po darbo; *tarpusavio santykiai darbe* – socialinė ar fizinė izoliacija, silpni ryšiai, tarpusavio santykiai su vadovais, tarpasmeniniai konfliktai, socialinės paramos stoka; „*namai – darbas*“ *sąveika* – prieštaringi darbo ir namų reikalavimai, menkas palaikymas namuose, dvigubos karjeros problemos (Cox, 2000).

1 lentelė

Darbinio streso charakteristikos (cit. iš: Cox, 2000, p. 68)

KATEGORIJA	SĄLYGOS, APIBRĖŽIANČIOS PAVOJŲ, RIZIKĄ
DARBO KONTEKSTAS	
Organizacijos kultūra ir funkcijos	Silpna komunikacija, menka parama problemų sprendimui ir individo ugdymui, neaiškūs organizacijos keliama tikslai
Vaidmenys organizacijoje	Vaidmenų dviprasmiškumas ir konfliktai, atsakomybė žmonėms
Karjeros ugdymas	Karjeros sąstingis ir neaiškumas, neišvertinimas ar pervertinimas, menkas atlygis, darbo saugumo stoka, žema socialinė vertė dirbti
Sprendimų platumas / kontrolė	Menkas dalyvavimas sprendimų priėmime, kontrolės stoka po darbo
Tarpusavio santykiai darbe	Socialinė ar fizinė izoliacija, silpni ryšiai, tarpusavio santykiai su vadovais, tarpasmeniniai konfliktai, socialinės paramos stoka
„Namai – darbas“ sąveika	Prieštaringi darbo ir namų reikalavimai, namuose menkas palaikymas, dvigubos karjeros problemos
DARBO TURINYS	
Darbo aplinka ir darbo aprūpinimas	Problemų dėl įrangos patikimumo, naudingumo, tinkamumo
Užduočių projektavimas, konstravimas	Įvairios ar trumpų darbų stoka, fragmentiniai ar beprasmiški darbai, nepakankamai panaudojami įgūdžiai, itin stiprus neapibrėžtumas
Darbo krūvis	Darbas viršija krūvį arba jo labai mažai, kontrolės stoka po didelio darbo krūvio, laiko įtampa
Darbo grafikas / tvarkaraštis	Pamaininis darbas, nelankstus darbo tvarkaraštis, nenusipėjamos darbo valandos, ilgos/antivirusuomeninės darbo valandos

Darbo turinio aspektu yra išryškinama: *darbo aplinkos ir darbo aprūpinimas* – pavojų, riziką pabrėžia problemos dėl įrangos patikimumo, naudingumo, tinkamumo; *užduočių projektavimas, konstravimas* – darbų įvairovės stoka, fragmentiniai ar beprasmiški darbai, nepakankamai panaudojami įgūdžiai, itin stiprus neapibrėžtumas; *darbo krūvis* – darbas viršija krūvį arba jo labai mažai, kontrolės stoka po

didelio darbo krūvio, laiko įtampa; *darbo grafikas/tvarkaraštis* – pamaininis darbas, nelankstus darbo tvarkaraštis, nenuspėjamos darbo valandos, ilgos/antivisuomeninės darbo valandos.

Darbinio streso fiziniai požymiai pasireiškia sveikatos sutrikimais, dažniausiai širdies, alerginiais susirgimai, nemiga, galvos skausmais (Ross, Altmaier, 1994). Elgesio požymiai skiriami į dvi kategorijas:

- 1) Priklausomi nuo darbuotojo, pasireiškiantys darbo vengimu, besaikiu vaisių ir alkoholio vartojimu, nereguliariu valgymu, agresija tarp kolegų ar šeimos narių, bendromis tarpasmeninėmis problemomis;
- 2) Priklausomi nuo organizacijos – tai pravaikštos, darbo keitimas, produktyvumo netekimas. Ross, Altmaier (1994) teigimu, profesinis stresas dažnai painiojamas su perdegimu, išsekimu. Perdegimas, išsekimas įvardijamas kaip tebevykstančio, užtrukusio darbinio streso rezultatas. Jis yra vienas iš svarbiausių dėl nepataisomo darbinio streso. Perdegimas yra išskiriamas į tris dalis: fizinis išsekimas, emocinis išsekimas ir psichinis išsekimas. Darbuotojai, kurie yra pervargę, dažnai ne tik išeina iš darbo, bet ir keičia profesiją. Šis reiškinys dažnas švietimo ir slaugos mokslų srityse (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

Pastebėta, kad pasitenkinimo darbu priežastys apima socialinius kontaktus ir sąveikas taip pat kaip ir sėkmingas mokymas, kuris gali reprezentuoti pagrindinius pasitenkinimo darbe faktorius bendrai ir iškelia tai, kad mokytojai linkę būti motyvuoti asmeniškai dalyvaudami savo darbe. Išorinė motyvacija yra visada svarbi ir menkas finansinis atlyginimas yra matomas kaip pagrindinis frustracijos šaltinis. Mokytojų pasitenkinimo darbu stoka yra charakterizuojama pastebimų, ryškių sunkumų atsipalaiduojant nuo darbo, dehumanizuojant nuostatas tarp mokinių. Nuovargio ir darbo koncepcija įvardijama kaip nuolatinė kova. Simptomai yra arti pirmos pervargimo fazės laipsnio („*burned out state*“) (Golembiewski, 1983, cit. iš: Mykletun, 1988). Nepasitenkinimas darbu – tai profesinio streso padarinys, pasireiškiantis darbuotojo nenoru eiti į darbą, nerandantis pagrindo atlikti darbą gerai. Maslach, Leiter (1997) teigimu, pervargimas, perdegimas nėra pačių žmonių problema, ji iškyla iš socialinės aplinkos, kurioje jie dirba. Darbo vietos struktūra ir funkcionavimas, veikla formuoja/derina kaip žmonės sąveikauja tarpusavyje ir kaip jie atlieka savo darbus. Jei darbovietė nepripažįsta darbo humaniškumo bruožų, tai pervargimo rizika tik auga, atnešdama didelius finansinius nuostolius. Kaip teigia autorės, prieš dvidešimt metų perdegimas buvo svarbus objektas tokiose profesijose kaip žmoniškųjų paslaugų, sveikatos priežiūros ir švietimo. Šiandieninėje terminologijoje šios profesijos yra *high-touch*, tai yra apima daug „akis-į-akį“ kontaktų. Šiandien perdegimas tampa svarbus ten, kur yra keliami emociniai ir fiziniai reikalavimai, didinantys perdegimo riziką. Keliant šiuos darbo reikalavimus, ilgos darbo valandos ir pernelyg didelis darbo krūvis yra didžiulis pervargimas, kuris pasireiškia konfliktais su klientais, pacientais, studentais, kolegomis ar administracija (Maslach, Leiter, 1997; Vanderbeghe, Huberman, 1999; Cano-Garcia ir kt., 2005; Brouwers, Tomic, 2000). Nepasiten-

kinimas darbu sukelia stresą ir galiausiai pervargimą, perdegimą, jeigu sudaromos sąlygos stresui užsitęsti. Profesinėje veikloje streso atsiradimo priežastys susiję su darbo proceso ekstremaliu poveikiu, darbinę veiklą įtakančiomis organizacinėmis, socialinėmis, ekologinėmis ir technologinėmis ypatybėmis (Бодров, 2006).

Apibendrinant streso pateikiamas sampratas, teorinius modelius, koncepcijas ir profesinio streso apibrėžtis, galima teigti, kad:

- Stresas gali būti suprantamas kaip priklausomas kintamasis, nepriklausomas kintamasis, tarpinis procesas, transakcijos procesas. Paprastai streso fenomenas analizuojamas trijose konceptualiose srityse: streso priežasčių (*inžinierinis modelis*); streso tarpininkų (*interakcinis modelis*); streso apraiškų (*fiziologinis modelis*). Mokslineje literatūroje vieningo streso apibrėžimo nėra, kadangi ši sąvoka plačiai naudojama įvairių mokslų kontekstuose, tai yra biomedicinos, psichologijos, vadybos srityse.
- Šioje disertacijoje tarp sąvokų *profesinis stresas*, *profesinis nuovargis*, *išsekimas*, *perdegimas* nėra aiškos takoskyros. Yra laikomasi vientisų ir neatskiriamų šių sampratų apibrėžčių, labiau sutelkiant dėmesį į neigiamą streso poveikį.
- Stresas šioje disertacijoje yra analizuojamas iš tarpdisciplininės socialinių mokslų perspektyvos, sutelkiant dėmesį į edukologijos ir švietimo vadybos mokslų sritis. Laikomasi tokios mokytojo profesinio streso darbe sampratos: mokytojo profesinis stresas yra kaip tarpinis procesas – mokytojo ir aplinkos sąveika, tai yra, kai mokytojas aplinkos veiksnius supranta kaip jam keliamus iššūkius, kurie neigiamai veikia jo profesinę, asmeninę gerovę ir jis negali įveikti ar sumažinti šio neigiamo poveikio.

1.2. IŠŠŪKIAI ŠIUOLAIKINIAM PEDAGOGO PROFESINIAM VAIDMENIUI KAIP DARBINIS STRESORIUS

1.2.1. Mokyklos ir pedagogo profesinės veiklos bruožai besikeičiančioje visuomenėje

Pokyčiai visuomenėje kelia naujus iššūkius mokyklai, kaip organizacijai, ir pedagogo profesinei veiklai. Švietimo ir ugdymo turinio modernėjimas rodo tai, kad mokykla išgyvena nuolatinę kaitą. Mokyklos buvo sukurtos tam, kad perduotų ir puoselėtų savo tautos kultūrą ir tradicijas, papročius, kartu atliktų socializacijos vaidmenį – padėtų jaunajai kartai prisitaikyti ir priimti nusistovėjusią socialinę sanklodą. Mokykla, atsidūrusi nuolat kintančiame postmodernistiniame pasaulyje, išgyvena itin prieštaringą laiką, tačiau, norėdama ir toliau atlikti socializacijos funkciją, turi keistis taip, kaip kinta ją supanti aplinka (Želvys, Būdienė ir kt., 2003). Dažnai pedagogų bendruomenė priešinasi kaitai, dėl kurios atsiranda daug netikrumo, netgi daugiau galios suteikiantys pokyčiai sukelia šiek tiek nerimo. Pokyčiai ir naujovių išbandymas visada kelia riziką (Guskey, 2004; Želvys, Būdienė ir kt., 2003). Hopkins

ir kt. (1998) pabrėžia, kad naujovių perteklius yra viena iš rimčiausių ir būdingiausių problemų, su kuriomis susiduria švietimo sistema. Daugelis mokyklų kaitos tarpsnių, pokyčius pedagogo darbinėje veikloje suvokia kaip galimybę keisti ir tobulinti ugdymo turinį, mokymo organizavimą arba metodus. Kaita, naujovės šiandienos pedagogo profesinėje veikloje tampa neatsiejamybe, o visuomenė, vis labiau priprasdama prie kaitos kaip prie gyvenimo būdo, laukia pokyčių, kurių gausėjimas, visaapimančios kaitos nuspėjamumas vadinamas „sisteminė kaita“ (Hopkins ir kt., 1998). Senge (1990) mokyklą įvardija kaitos vienetu, nes čia susikerta visuomenės reikalavimai, moksleivių bei mokytojų lūkesčiai ir mokymosi poreikiai. Pasak autoriaus, pokyčiai tampa prasmingi tik tuomet, kai yra nuolat mokomasi. Tad kaitos procese svarbus mokymasis, kuris įveikiamas tik tiems mokytojams, vadovams, kurie patys mokosi grupėmis arba mokykloje, kaip organizacijoje, ir pritraukia visus jos narius (Senge, 1990, cit. iš: Dalin ir kt., 1999). Tai rodo, kad nuolat mokantis įgyjamas mokytojo asmeninis išprusimas, kuris yra labai reikšmingas įgyvendinant naujoves.

Simonaitienė (2003) pastebi, kad visuomenės požiūriu mokykla, mokytojas yra atsakingi už visa, kas susiję su vaiku ir jo ugdymu. Postmodernios visuomenės charakteristikos apibrėžia esminiai naujus reikalavimus švietimui. Autorė akcentuoja tai, kad XXI amžiaus švietimas iš esmės skirsis nuo XIX–XX amžiaus švietimo, nes trečiajame tūkstantmetyje kiekvienas bet kurios visuomenės pilietis turės gebėti ne tik rašyti, skaičiuoti ir skaityti, bet ir naudotis technologijomis, bendradarbiauti, generuoti ir keisti idėjomis, būti atviras kitų idėjoms bei įvairioms kultūroms, kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, turėti viziją ir prisitaikyti prie naujų sąlygų, gebėti dirbti komandoje, būti atsakingu už savo poelgius, vadovauti sau ir kitiems bei tobulėti pačiam ir tobulinti bendruomenę ar organizaciją. Šių dienų mokykla yra itin problemiška sritis (Simonaitienė, 2003; Bauman, 1998), kuriai tyrinėti skiriamas daugelio mokslininkų dėmesys, t. y., filosofų, pokyčių valdymo teoretikų (Drucker, 1993; Fullan, 1993), mokyklos praktikos kaitos tyrinėtojų (Dalin, Rolf, Kleekamp, 1993; Stoll, Fink, 1996; Hargreaves, 1999).

Europinės švietimo dimensijos sukuria iš esmės naują pedagogo veiklos erdvę, naujus ir neįprastus mokytojo vaidmenis. Mokytojas turi būti ne tik informacijos perdavėjas, organizatorius, auklėtojas, bet ir ugdymosi/mokymosi procesų skatintojas, visos bendruomenės vadovas. Tai akcentuojama pasaulinėse bei europinėse švietimo dimensijose, ypač nuostatose teikti prioritetą mokymuisi visą gyvenimą (Delores, 1996; Tumėnienė, Janiūnaitė, 2000, 2002, 2004). Kaip teigia Lapina, Piaduškina (Лапина, Пядушкина, 2008), pokyčių eigoje atsiranda naujos pedagogo veiklos funkcijos, nes visuomenės požiūris keičiasi ne tik į pedagogo veiklą, bet apskritai į ugdymą, švietimą. Autorės pabrėžia, kad naujų vaidmenų poreikis rodo mokytojo multidisciplininio požiūrio reikšmingumą ir svarbą įvairiose srityse. Psichologiniuose-pedagoginiuose tyrimuose pedagoginės veiklos esmė ir mokytojo profesijos formavimosi dinamiškumas yra aiškinamas skirtingai. Pirmiausia pedagoginė veikla atskleidžiama tarpusavio ryšių ir tarpusavio sąlygotumo trijų bazinių kategorijų: profesinės veiklos; mokytojo asmenybės; mokytojo individualybės saviraiška kaip ypatinga pozicija bendravime ir profesinių uždavinių sprendime. Mokytojo asme-

nybė tampa mokytojo darbo šerdimi, apibrėžiančia profesinę poziciją pedagoginėje veikloje. Antra, jei profesinė veikla yra darbo technologija, tai profesinė mokytojo veikla – ypatinga forma humanistinio ir meninio charakterio socialinė veikla, turinti *veiklos subjektą* – mokytoją; *ypatingą tikslą* – jaunesnės kartos parengimas atlikti nustatytas bei aiškias funkcijas ir sukauptos patirties, kultūros perdavimas; *dalykinį kryptingumą* – mokinių; *turinį, technologiją ir veiklos rezultatą* – mokinio švietimo lygis, lavinimas ir auklėjimas; ir savo terminijos bagažą (Лапина, Пядушкина, 2008).

Mokytojas šiandien nebėra lyderis, jis yra pagalbininkas, draugas. Daugelis prevencinių programų, pvz., narkomanijos, prekybos žmonėmis, priešgaisrinės apsaugos, yra „užverčiamos ant mokytojo pečių“, jis privalo rūpintis šalutiniais darbais, o tiesioginiam darbui, asmeniniam tobulėjimui laiko lieka per mažai. Kaip teigia Merkys (2006), per pastaruosius 100 metų iš esmės pasikeitė ugdymo turinys (kurikulumas). Dėl sparčios mokslo ir technologijų plėtros ugdymo turinys nuolat keičiasi, plėtojasi dviem kryptimis: 1) didėja medžiagos, kurią jaunajai kartai reikia įsisavinti, apimtis, 2) turinio požiūriu ši medžiaga darosi vis sudėtingesnė. Tuo tarpu žmogaus psichofizinės galimybės išlieka tos pačios. Ugdymo turinys, mokyimo planai vis auga, „pučiasi“. XXI a. mokytojo situacija komplikuojasi, kadangi jis netenka savo tradicinių talkininkų ir sąjungininkų. Griūva tradiciniai socializacijos institutai – šeima, teritorinė bendruomenė, religija ir bažnyčia. Mokytojas yra vienas centrinių ugdymo proceso socialinių veikėjų (Merkys, 2006). Šiandien akcentuojama žinių visuomenė, skatinanti mus tapti ne šiaip visuomene, bet žinių visuomene, kurią apibūdina sparti mokslo ir technologijų kaita, neišvengiama būtinybė nuolat darbuotojams kelti kvalifikaciją⁶. Nauji mokslo atradimai ar kita panaši informacija šiandien tapo prieinama kiekvienam. Informacijos sklaidos greitis ir gausa atitolina žmogų nuo gyvenimo čia ir dabar – realų gyvenimą nepastebimai keičia gyvenimas virtualioje erdvėje, kuri yra ir informacijos, ir pramogų šaltinis. Elektroninis mokymas tampa kasdienybe, turinti nemažai privalumų. Atidžiau pažvelgus į nuotolinį mokymą, išryškėja faktas, kad atitolstama nuo dorovinio auklėjimo galimybės – iš ugdymo proceso atimama jo dvasia ir siela, paverčiant ugdymą instrumentišku žinių perteikimo mechanizmu, nė kiek nepadedančiu grąžinti pasauliui dorovinio veido (Suprun, 2010).

Dėl besikeičiančių visuomenės reikalavimų mokyklai ir mokytojo profesijai pastaraisiais metais mokytojo asmenybės ypatumai, jo santykiai su vertybėmis, etiniai darbo aspektai vis dažniau atsiduria ugdymo filosofų, edukologų, psichologų dėmesio centre (Lepeškienė, 2004). Apie mokytojo asmenybės vaidmens svarbą pedagoginiame darbe yra kalbėję nemažai Lietuvos pedagogų. Štai Šalkauskis (1992) kėlė reikalavimus mokytojui, pabrėždamas tai, kad švietimo darbą turi dirbti pedagogo darbu besidomintys ir gabumų turintys žmonės. Būtina pedagoginio darbo sąlyga jis laikė laisvą ir sąmoningą orientavimąsi ir kultūros problematikoje, nes priešingu

⁶ Suprun O. (2010). Žinių visuomenės ir mokytojo vaidmens transformacijos. Lietuvos rytas. Prieigaperinternetą: <<http://www.lrytas.lt/-12726326181271866109-%C5%BEini%C5%B3-visuomen%C4%97s-ir-mokytojo-vaidmens-transformacijos.htm>> [žr. 2010-04-30].

atveju mokytojas visada gali būti linkęs pasyviai plaukti pasroviui, bei nepajėgus ugdymui panaudoti laisvos žmogaus asmenybės teikiamų galimybių. Laužikas (1974), pabrėždamas mokytojo asmenybės vaidmenį mokymo-auklėjimo darbe ir bendrai krašto kultūrai, kelia reikalavimą mokytojo asmenybei būti stiprios dvasios, stiprių profesinių ir potencinių jėgų.

Kaip teigia Lepeškienė (1996), profesinėje veikloje mokytojas realizuoja vidines potencines galias bei sudaro asmenybės savęs vertinimo ir savigarbos jausmo pagrindą. Autorės nuomone, kiekvienas mokytojo atliekamas vaidmuo reikalauja atitinkamų įgūdžių. Mokytojas profesiniame gyvenime veikia remdamasis savimi, naudodamas vidines savo galias, todėl mokytojo asmenybė yra svarbiausias jo darbo variklis. Tam, kad mokytojas galėtų optimaliai išreikšti save, jis turi pažinti, mokėti išnaudoti savo silpnąsias ir stiprias puses ir nuolat tobulinti, ugdyti save.

Hargreaves (1999) akcentuoja mokytojo nerimą dėl kompetencijos, baimės atrodyti nekompetentingiems patiems sau ir bendradarbiams. Ši baimė pirmiausia kyla dėl to, kad mokytojavimas kaip profesija neturi tvirto techninių profesijos žinių pamato, o antra, kad savavališkai primetami mokymo lūkesčiai, kurie dažniau remiasi supaprastintais, o ne daugialypiais kompetencijos modeliais, be to, gali būti sunkiai suderinami su mokytojo vidine savastimi ar konkrečiu darbo kontekstu. Pasak autoriaus, nerimas dėl kompetencijos gali dar labiau padidėti, jeigu į mokytojavimą, kaip viešą sritį, neįsileidžiami intymūs jausmai, jei griežtai atskiriami profesinis ir asmeninis gyvenimai.

Lapina, Piaduškina (Лапина, Пядушкина, 2008) išskiria šiuos *pedagogo profesinės veiklos ypatumus*:

- 1) *Pedagogo profesinė veikla yra tiesiogiai priklausoma ir sąlygojama ugdytinio veiklos specifikos ir atvirkščiai*. Tarpusavio ryšį ir tarpusavio sąlygotumą rodo tai, kad pedagoginės veiklos subjektai yra mažiausiai du individai, kurie pedagoginiame procese tarpininkauja: auklėtojas ir auklėtinis, mokytojas ir mokinys, socialinis pedagogas ir vaikas. Pedagogas veiklos tikslą, objektą, priemones, metodus, rezultatą renkasi ir realizuoja vadovaudamasis moksleivio veiklos tikslu, objektu, priemonėmis, metodais ir rezultatais. Neatsižvelgus į šį specifiškumą, pedagogo veikla yra žlugdoma;
- 2) *Pedagogo profesinėje veikloje visuomenės tikslai tebėra atitinkantys mokytojo veiklos poreikius, tikslus ir motyvus*. Mokytojas, ugdydamas vaiką, priartina mokinio veiklos poreikius, tikslus ir motyvus, kurie yra visuomeniškai reikšmingi. Šį specifiškumą patvirtina tai, kad pedagoginė veikla visuomet buvo ir yra reikalinga visuomenei;
- 3) *Pedagogo profesinė veikla specifinė savo realiu aprūpinimu, kurį sudaro priemonės ir jų panaudojimo būdai, atitikimas subjekto darbo pobūdį*. Pedagogo darbo turinį iš esmės sudaro tarpusavio santykiai su žmonėmis, kurių pastangas būtina pakreipti į visuomenės idealo siekius. Tai visų pirma intelektualinis darbas, pagrindinė užduotis pakeisti, reformuoti ugdytinio veiklą, taikant vis efektyvesnius būdus. Šios misijos įvykdymui pedagogas turi būti parengtas ir kaip profesionalas, ir kaip asmenybė;

- 4) *Pedagogo veiklos ir ugdytinio rezultatai tarpusavyje yra sąlygoti, pedagoginės veiklos procese kiekvienas iš jų tobulėja.* Pedagoginė veikla formuoja kiekvieną pedagoginio proceso dalyvį, veikėją. Keisdamas save, jis įgyja žinias, mokėjimus, įgūdžius, formuoja asmenines savybes, lavina gebėjimus, patenkina ir praturtina savo poreikius, realizuoja tikslus ir motyvus, tobulina aplinkinį pasaulį ir save jame. Kiekvienas pedagoginės veiklos subjektas siekia įgyvendinti savo tikslą. Pasiiektų rezultatų vertė pedagogui ir ugdytiniui yra skirtinga. Pedagogui svarbiausias kriterijus – ugdytinio veiklos atitikimas visuomeniniam idealui (Лапина, Пядушкина, 2008).

Populiarus mokytojų darbo įvaizdis yra darbas klasėje su vaikais – klausinėjimas, užduotys, patarimai, tvarkos palaikymas, mokymo medžiagos pateikimas, mokinių vertinimas pažymiais ar jų klaidų taisymas. Daugeliui atrodo, kad mokymo esmė yra šios veiklos ir pasirengimas jas atlikti. Nors skiriamos investicijos personalui lavinti ir kvalifikacijai tobulinti, mokymas klasėje net mokytojams tebėra mokymo ašis (Hargreaves, 1999). Pastaraisiais metais daug dėmesio skiriama tėvų susirinkimams, mokytojų posėdžiams, metodiniams rateliams, dokumentacijos pildymui, sąsiuvinų taisymui. Šios veiklos nėra akivaizdžiai matomos, todėl visuomenė nelaiko jų pedagoginio darbo/veiklos sudėtine dalimi, o sprendžia apie mokytojo darbą iš turimos patirties, t. y. prisimena savo mokyklinius metus, mokytoją prieš klasę aiškinantį naujus dalykus, o ne besiruošiantį pamokoms, dalyvaujantį įvairiuose posėdžiuose, ataskaitų rengime, pildantį dokumentus ir pan. Tad visuomenei pedagogo darbas atrodo visiškai nereikalaujantis daug energijos ir pastangų (Dalin, 1999; Merkys ir kt., 2004).

Šiandien mokytojas tampa mokymosi proceso vadybininku: jis planuoja, organizuoja, kuria ir vertina sąlygas, vadovauja moksleiviams ir rūpinasi moksleivių mokymosi motyvacija (Billimora, 1995, cit. iš: Simonaitienė, 2003). Tai įpareigoja mokytojus tapti ypač aukštos kompetencijos „mokymosi konsultantais“, žinančiais ir mokančiais taikyti mokymosi technologijas, mokymosi per visą gyvenimą priemonės ir technikas, sugebančiais plėtoti lyderystės gebėjimus. Tad mokytojas turi būti lankstus (nes kintantis mokyklos kontekstas kelia atitinkamus reikalavimus), nuolat besidomintis mokymo naujovėmis, nuolat besimokantis, tiriantis savo veiklą ir kuriantis savas teorijas, kaip tobulinti savo veiklą klasėje, mokymą ir keisti savąją mokyklą. Taigi, pirmasis pedagogo veiklos kaitos aspektas – nuolatinis mokymasis, o antrasis – bendradarbiavimas, kuris apima bendrą veikimą, planavimą, kultūrą, tobulinimą, organizavimą, tyrimą (Simonaitienė, 2003). Kaip teigia Simonaitienė (2003), šiandien mokyklose labiau išryškėja individualizmas. Tad norint pereiti prie bendradarbiavimo kultūros, būtini tam tikri pokyčiai pedagogų mąstyme, vertybinėse orientacijose, požiūriuose, praktinėje veikloje. Mokyklinės organizacijos nariai turi mokytis bendradarbiauti bei bendradarbiaudami mokytis ir taip tobulėti patys bei tobulinti organizaciją (Hargreaves, 1999).

Pradedančiam dirbti pedagogui šiandieninė žinių visuomenė kelia naujus iššūkius, kuriuos Monkevičienė ir kt. (2008) įvardija taip:

- 1) Postmodernistinei šiandienos visuomenei būdinga vertybių kaita ir sumaištis, išgyvenama vertybių krizė. Ugdymo institucijoms ir pedagogams keliamas uždavinys – atlikti moralinę misiją, ugdant nuolat ieškoti prasmės, ugdymą grįsti vertybėmis, prisiimti atsakomybę. To paties mokyti ir ugdytinius (Parkay, Hass, 2000);
- 2) Pedagogui keliamas iššūkis prisiimti pareigą puoselėti ugdytinio tapatumo, tautinio identiteto jausmą, padėti ugdytiniui rasti autentišką savęs realizavimo būdą, kurti laisvo kūrybiško žmogaus ir demokratinės ateities tėvynės įvaizdį (Parkay, Hass, 2000; Loughran, Berry, 2005);
- 3) Pedagogas privalo prisidėti prie visuomenės darnios plėtros tendencijų;
- 4) Pedagogas turi būti pasirengęs puoselėti ugdytinio informacinį ir technologinį raštingumą: ugdyti informacijos valdymo gebėjimus, skaitmeninio raštingumo pradmenis, technologinį mąstymą (Hoogveld, Paas, Jochems, 2005);
- 5) Šiandieninėje visuomenėje daugėja agresijos, prievartos, liberalėja požiūris į narkotikus. Būtina stiprinti prevencinį ugdymą. Pedagogui būtina terapinė kompetencija – gebėjimas didinti mokinio/vaiko atsparumą neigiamoms socialinėms įtakoms, švelninti neigiamo socialinio poveikio pasekmes (Loughran, Berry, 2005);
- 6) Pedagogo atsakomybę didina švietimo decentralizacija ir pakitęs požiūris į ugdymo(si) turinį. Išskiriami du ugdymo(si) turinio lygmenys: 1) *numatomas ugdymo turinys*, t. y. tas, kuris siūlomas ugdymo programose, vadovėliuose, knygose pedagogui ir kt.; 2) *pasiektas ugdymo turinys* – tai, kas iš numatyto ugdymo turinio tapo ugdytinio savastimi, t. y. jo susidarytos vertybinės nuostatos, įgyti gebėjimai, žinios ir patirtis. Pedagogas atsako už pasiektą ugdymo turinio kokybę (Monkevičienė, Stankevičienė, 2008).

Kelchtermans, Vanderberghe (1994) pusiau struktūruotų interviu būdu tyrinėjo mokytojų profesines biografijas ir nustatė, kad jų profesinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su savęs, kaip žmogaus ir profesionalo, pažinimu ir asmenybės brendimu. Jie nurodė, jog mokytojo savęs, kaip profesionalo, vaizdas susideda iš keleto dimensijų: *aš-vaizdo*, kuris yra mokytojo atsakymas į klausimą „kas aš esu kaip mokytojas?“, *savivertės*, *darbo motyvacijos* (profesijos pasirinkimo motyvų), *pasitenkinimo darbu*, *savo uždavinių suvokimo ir ateities perspektyvų* (Lepeškienė, 2001). Kaip teigia Lepeškienė (2001), mokytojo savęs pažinimas yra organizuojantis veiksnys, lemiantis darbo sėkmę. Savęs pažinimas ir gebėjimas įsisąmoninti – būtini mokytojo profesijai keliami reikalavimai. Mokytojo savęs pažinimo gilėjimas gali būti aiškinamas kaip jo profesinis tobulėjimas, nes yra svarbu pažinti save, kaip profesionalą, žinoti savo, kaip mokytojo, stipriąsias ir silpnąsias puses, būti įsisąmoninusi savo profesinius uždavinius, tikslus, profesinės veiklos vietą gyvenime. Tumėnienė (2002), remdamasi kitų mokslininkų (Hargreaves, 1999; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Calhoun, 1994) patirtimi, pabrėžia asmeninės savirefleksijos svarbą keičiantis pedagogo-auklėtojo riboms. Pasak autorės, pedagogas turi išmokyti asmeninės savirefleksijos, nes tai yra

pats geriausias kelias pažinti ir suprasti save postmodernaus visuomenės būvio kokybės požiūriu. Taylor (1989) (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999) pabrėžia tai, kad labai svarbi tampa platesnė pedagogo asmeninio autentiškumo paieška, kai vengiama ribotumo ir uždaro, pataikavimo sau, o stengiamasi nuoširdžiai į save atsigręžti ir atsižvelgiant į tai – tobulintis. Tai rodo, kad smulkių pokyčių mokymo praktikoje labai reikšmingas mokytojo savęs vertinimas. Mokytojas reaguoja į asmeninius sprendimus, sėkmės bei klaidos nuojautą, įvykius klasėje, kasdienybės spaudimą. Kai šis procesas vyksta metų metais, mokytojas vis mažiau randa galimybių tobulėti, pamažu ima grimsti į vis didesnę rutiną, darbas darosi neįdomus, nepatrauklus, ir mokytojas pradeda jaustis dirbąs izoliuotai (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999).

Pedagogo vaidmens samprata kinta ir šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje. Naujomis sąlygomis mokytojas pats tampa mokiniu, nes nuolat būtina įsisavinti naujus dalykus ir tobulinti savo meistriškumą (Duoblienė, 2006). Fullan (1998) aprašydamas šiuolaikinio mokytojo profesionalumo sampratą, pabrėžia tokius gebėjimus kaip *asmeninio tikslo* arba asmeninės vizijos reikšmę kaip kelią į organizacinius pokyčius; *domėjimąsi*, kuris reiškia nuolatinį ieškojimą, klausimų kėlimą ir nuolatinį mokymąsi; *meistriškumą*, tai yra ne tik mąstyti apie naujas idėjas, bet ir jas taikyti praktiškai, tobulinti savo meistriškumą ir profesionalumą. Kartu tai yra ir priemonės siekti gilesnio suvokimo, iš kurio kyla naujos nuostatos. Tačiau meistriškumas nėra dalykas, įgyjamas visiems laikams – tai procesas ir nuolatinis mokymasis; *bendradarbiavimas*, akcentuojamas kaip vienas svarbiausių postmodernios visuomenės reikalavimų. Gebėjimas bendradarbiauti reiškia produktyviai plėtoti santykius su bendraamžiais, kolegomis ir organizacijomis (Musneckienė, 2007).

Vis dažniau dėmesio centre atsiranda mokytojo asmenybės ypatumai, jo santykiai su vertybėmis, etiniai darbo aspektai dėl nuolat besikeičiančių keliamų reikalavimų mokyklai, mokytojo profesijai, vaidmeniui (Gedvilienė, 2008). Mokytojo profesionalumas siejamas su jo asmenybės ypatumais, o ne vien dalyko žinojimu, didėja mokytojo atsakomybė ir plečiasi jo ribos. Mokytojui, kaip nei vienai kitai profesijai, keliami itin dideli reikalavimai.

Akivaizdžiai tenka konstatuoti, kad nauji iššūkiai ir keliama visuomenės reikalavimai pedagogui ir jo profesinei veiklai keičia mokytojo vaidmenų pobūdį. Vis labiau teikiamas prioritetas mokymuisi visą gyvenimą, nes, keičiantis ugdymo turiniui, sudėtingėjant mokymo turiniui reikalingos naujos kompetencijos. Mokytojas turi spėti žengti kartu su jaunąja karta, žinoti, suprasti vaikų poreikius vis labiau modernėjančioje informacinėje žinių visuomenėje. Tad šio tyrimo kontekste tikslinga atskleisti specifinius pedagogų profesinio streso raiškos aspektus ir įtakojančius veiksnius.

1.2.2. Pedagogų profesinio streso raiška ir įtakojantys veiksniai

Mokytojų profesinis stresas – analizuojamas psichologijos, vadybos, medicinos, edukologijos mokslų srityse – multidisciplininis socialinių mokslų tyrimų objek-

tas. Pedagogo profesija pasižymi specifiškumu (Želvys, 2001), kurią daugelis autorių (Otto, 1985; Soyibo, 1994; Reglin, Reitzammer, 1998; Ramsey, 2000) įvardija kaip labiausiai sukeliančią stresą.

Tyrimai rodo, kad mokytojai gali patirti stresą dėl daugelio priežasčių, kurios bendrai apima prastas darbo sąlygas ir mokymo išteklių stoką (Soyibo, 1994). Otto (1985) nustatė, kad Australijoje mokytojams stresą sukelia vaidmens neapibrėžtumas, pripažinimo stoka, kurie atsiranda dėl prastos darbinės aplinkos, kontrolės stokos, *galimybių nebuvimo priimti sprendimus, prasto bendravimo ir dėl emocinių reikalavimų mokymo procese*. Australijos mokslininkai Jongeling ir Lock (1991) išskiria platesniame kontekste mokytojų streso veiksnius: 1) *mokykloje vyraujanti įtampa*; 2) *problemų iškilimas už mokyklos ribų*; 3) *laiko stoka*; 4) *moksleivių tarpusavio santykiai*; 5) *darbuotojų emocinė būklė*; 6) *darbo veiklos nestabilumas*. Ramsey (2000) akcentavo tai, kad, atėjęs dirbti mokytojui į mokyklą, dažnai jį skiria į klases, kuriose moksleiviai blogiau mokosi, yra nepaklusnūs. Kai kuriais atvejais ką tik pradėję dirbti mokytojai, skirtingai nei patyrę, moko ne pagal savo specializaciją. Magagula (2005) išskyrė priežastis, dėl kurių mokytojai patiria stresą, siedamas su pedagogo gebėjimais planuoti ir bendrauti: *nesugebėjimas planuoti veiklos; laiko paskirstymas; bendravimo stoka su direktoriumi, mokytojais ir moksleiviais; nesugebėjimas valdyti didesnę moksleivių skaičių klasėje*; priemonių trūkumas; didelis darbo krūvis; moksleivių nedrausmingumas; *nesugebėjimas priimti vykstančius pokyčius bei adaptuotis*; vaidmenų neaiškumas, dviprasmiškumas ir konfliktai.

Reglin, Reitzammer (1998) tyrinėja Amerikos mokytojų stresą kaip aktualiausią problematiką švietimo srityje. Ypatingai dėmesį atkreipia į labiausiai stresą įtakojančias priežastis: smurtas privilegijuotose, vidurinėse mokyklose, kova su paaugliais bei jų susidariusiomis klikomis, mokytojų darbo krūvis. Autoriai pabrėžia, kad smurtas mokykloje yra visuomenės problema. Mokytojams yra grasinama įvairiu paros laiku. Tai reiškia, kad mokytojai jaučia nuolatinę baimę. Taip pat autoriai akcentuoja įvairių klikų susidarymą. Goldstein ir Huff (1993) klikas apibrėžė kaip uždaras individų organizacijas, kurios skiriasi savo kalba, rase, elgesiu. Lietuvos mokyklose yra aktuali smurto problematika. Smurtaujama daugiau moksleivių tarpe, tačiau pasitaiko atvejų, kai smurtas pasireiškia ir prieš mokytojus. Smurtas dažniausiai pasireiškia patyčiomis ir nepagarba pedagogui. Kitą streso priežastį Reglin, Reitzammer (1998) nurodė mokytojų darbo krūvį ir iškėlė klausimus, į kuriuos pedagogai turėtų atsakyti planuodami savo profesinę darbinę veiklą: Ar jūs atskiriate ir paskirstote pagal prioritetus užduotis, darbus, kuriuos norite įvykdyti? Ar jūs sudarote darbo tvarkaraštį? Ar jūs nustatote išteklius, kurie padės įgyvendinti iškeltus tikslus? Kaip jūs įvertinate savo efektyvumą įgyvendinant tikslus?

Kyriacou (1989; 2001), Dunham, Varma (1998) *mokytojų streso sampratą* apibūdina kaip nemalonių emocijų patyrimą, kuris pasireiškia alkiu, frustracija, įtampa, depresija ir nervingumu, išplaukiančiais iš jų pedagoginės veiklos. Šis apibrėžimas siejamas su mokytojų streso modeliu, kuriame svarbiausias požiūris į stresą yra neigiamų emocijų patyrimas, sukeltų mokytojo percepcijų, kuriose jų darbo situacijos sukelia grėsmę jų savigarbai ir gerovei. Mokytojo perdegimas apima psichinę būse-

na, emocinį išsekimą ir nuostatas mokyme, kurių rezultatas atsiranda dėl per ilgai patirto streso (Kyriacou, 1989, 2001; Pearson, Moomaw, 2005). Wisniewski, Gargiulo (1997) mokytojų streso sampratą apibrėžia kaip pasekmės mokytojų gebėjimo vykdyti reikalavimus, skirtus jiems jų profesiniame vaidmenyje. Friedman (2000) nustatė, kad, kai mokytojai jaučia neveiksmingumą ir efektyvumo stoką darbinėje veikloje, išvelgia neatitinkantys reikalavimų savo pedagoginiame darbe ir praranda pasitikėjimą savo profesionalumu. Mokytojų stresas traktuojamas siejant pedagogui keliamus reikalavimus jo darbinėje veikloje, streso patyrimą, reakcijas į situaciją ir jų raišką bei pasekmes profesinėje darbinėje veikloje.

Neaiškos profesinės kompetencijos ribos, pareigybinių funkcijų neapibrėžtumas lemia nevienodą darbų paskirstymą – vieni darbuotojai per daug apkraunami, kiti nepakankamai. Viršvalandžiai, didelis klientų skaičius, sprendžiamų problemų svarba, savarankiškumo stoka sprendžiant problemas, mažas atlyginimas – tai svarbiausios priežastys, lemiančios pedagogų stresą (Bagdonas, 2007b).

Travers, Cooper (1996) išskiria šias mokytojų patiriamo streso šaltinių kategorijas: 1) *mokytojų vaidmenys mokykloje kaip stresorius*, kuris apima vaidmenų dviprasmiškumą, vaidmenų prieštarumą (individo vaidmens konfliktai; vidiniai konfliktai; išoriniai konfliktai; vaidmenų perkrova), vaidmenų perkrova/nepakankamumas, atsakomybė už kitus, pasirengimas vaidmenims, vyresnių kolegų vaidmuo; 2) *tarpusavio santykiai mokykloje kaip stresorius*, kuris apima tarpusavio santykius su kolegomis ir tarpusavio santykius su moksleiviais; mokyklos tipas, įtakojantis mokytojų stresą, tarpusavio santykius su administracija; 3) *profesinės veiklos tobulinimas* – darbo saugos stoka, užimamo statuso netinkamumas, profesinis užsiblokvimas; organizacijos struktūra ir klimatas – dalyvavimas sprendimų priėmimo, pareigų įvertinimas; organizacijos kultūra; 4) *namų-darbo sąveika* – konfliktai tarp vyro ir žmonos; krūvis – keliami reikalavimai ir darbe, ir namuose; vaidmenys namuose ir darbe; santykių dilema; lygiateisiškumo dilema; santykis tarp darbo ir šeimos – vaidmenų įtampa ar krūvis; tarpasmeniniai konfliktai; vaidmenų nelaisvė; šeimos vaidmenų pokyčiai per laiką. Autoriai apibūdina šias streso apraiškų grupes: *emocinės apraiškos* – jaučia įtampą, nepasitenkinimą, depresiją, baimę ir frustraciją ar žemą savivargą, kurių galutinis rezultatas yra perdegimas; *elgesio apraiškos* – apetito sutrikimai, piktnaudžiavimas rūkymu ir alkoholiu, sunku užmigti; *fiziologinės apraiškos* – širdies permušimai, psichosomatiniai susirgimai, nuovargis ir išsekimas. Taip pat išskiria *protinius susirgimus*, kurie pasireiškia galvos skausmais, nervinėmis ligomis, įtampa; *perdegimas*, kaip pati aukščiausia reakcija į stresą. Užsitęsęs stresas yra bendras emocinis išsekimas, kuris traktuojamas kaip perdegimas, pasireiškiantis išėjimu iš darbo, abejingumu, apatija mokyklai; *nepasitenkinimas darbu* – vienas pagrindinių požymių elgesio apraiškose patiriant stresą darbe yra žemas pasitenkinimas darbu (daugelyje tyrimų išryškėja, kad nepasitenkinimas darbu yra susijęs su atlyginimu, karjeros galimybėmis, profesinės veiklos struktūra, kvalifikacijos, pareigų, statuso pakėlimo galimybėmis). Grakauskas (2007) teigia, kad nepasitenkinimas darbu yra svarbus socialinis-psichologinis aspektas, kylantis iš darbinės (ekonominės) asmens situacijos.

Lepeškienė, Bulotaitė (2006) streso šaltinius suskirstė į 6 kategorijas: 1) *švietimo sistemos ir socialiniai pokyčiai*; 2) *vaidmenų konfliktai ir vaidmenų sumaištis*; 3) *blogos fizinės ir socialinės darbo sąlygos*; 4) *probleminiai mokiniai*; 5) *prasti profesiniai santykiai ir bendradarbiavimas su kolegomis*; 6) *probleminiai mokytojai*, tai yra mokytojai, kurie nenori keistis, nenori permainų, kurių žemesnė kvalifikacija, blogesnis pasirengimas ir pan.

Psichologiniu aspektu mokytojų stresas yra siejamas su distresu, kuris gali būti įtakojamas skirtingų susidorojimo mechanizmų ir asmenybės savybių, bruožų (Montgomery, Rupp, 2005).

Daugelis mokytojų nusivilia profesija, pajutę didelį neatitikimą tarp pastangų ir rezultatų. Mokytojai dirba daug ir atsidavę, tačiau pastebi mažą, pastangų neatitinkantį rezultatą. Jie nemato prasmės toliau tęsti darbą ir palieka mokyklą (Friedman, 1995, cit. iš: Monkevičienė, Stankevičienė, 2008). Kaip teigia Hargreaves (2008), mokytojo darbe rizika reikalauja ypatingo pasitikėjimo procesais ir žmonėmis. Šis profesinis pasitikėjimas apima aktyvų įsipareigojimą bendram darbui, atvirumui ir abipusiam mokymuisi. Beje, jei mokytojas nori tobulėti kaip profesionalas ir turėti įtakos sudėtingame mokyklų pasaulyje, jis privalo išmokyti pasitikėti ir vertinti tiek tolimus ir nuo jų besiskiriančius kolegas, tiek ir tuos, kurie yra tokie patys, kaip ir jie. Toks profesinis pasitikėjimas pastūmėja žmones į netikrumo ir nežinomybės sritį ir šia prasme apima pasiryžimą rizikuoti arba atsidurti pažeidžiamoje situacijoje. Komandinis darbas, mokymasis iš žmonių, kurie yra kitokie, atviras dalijimasis informacija – visos šios esminės žinių visuomenės sudedamosios dalys yra susijusios su pažeidžiamumu, rizika ir pasiryžimu pasitikėti tuo, jog komandinis darbas ir partnerystė galiausiai pasitarnaus visų gerovei (Hargreaves, 2008).

Šiandienos mokytojas patiria stresą dėl daugelio priežasčių. Pirmiausia pačioje artimiausioje darbo aplinkoje – klasėje. Spartėjantis gyvenimo tempas verčia mokytoją spėti „bėgti“ kartu su moksleiviais pagal jų gyvenimo tempą. Gyvenimas nestovi vietoje, jis keičiasi. Vaikų domėjimasis naujomis technologijomis skatina mokytoją permąstyti ir ugdymo turinį. Ruošimasis pamokoms tampa itin kūrybine veikla, kuri reikalauja ne tik kūrybiškumo, bet ir nemažai laiko sąnaudų. Kūrybinė veikla, nuolatinės paieškos neleidžia mokytojui atsipalaiduoti, atsikvėpti. O tai mokytoją sekina, vargina. Itin mokytojams kelia rūpestį vaikų gimstamumo mažėjimas. Vaikų skaičiaus kintamumas klasėje mokytojams ne tik trukdo palaikyti tvarką ir kelia įtampą, bet ir sunkina pasirėmimą pamokoms. Didėjantys reikalavimai mokytojams, atskaitomybė tėvams, administracijai daugeliui mokytojų didina įtampą. Kaip teigia Flindersas (Hargreaves, 1999), mokytojavimas labiau nei bet kuri kita profesija yra veikla be pabaigos. Jeigu būtų laiko ir energijos, pamokų planai būtų nuolat peržiūrimi ir gerinami, skaitiniai iš naujo rengiami, per trimestrą išmokstama vis daugiau, moksleiviams skiriama daugiau individualaus dėmesio, idėmiau vertinami namų darbai. Dar vieną iš stresą keliančių priežasčių galima išskirti laiko paskirstymą. Campbellas (Hargreaves, 1999) išskyrė keturias laiko rūšis, naudotas taikant ir remiant mokyklos individualizuoto ugdymo turinio tobulinimą jo tyrinėto-

se dešimtyje mokyklų: *grupės laikas*, skirtas bendram planavimui, vykstančiam ne darbo metu ir vadinamam savanorišku, moraliniu įsipareigojimu; *nučiuptas laikas* skubotam konsultavimuisi su kitais mokytojais darbo metu; *asmeninis laikas po pamokų*, skirtas individualiai skaityti, planuoti ir lankyti kursus; *kitų kontaktų laikas* (arba pasirengimo laikas), kai mokytojai pagal tvarkaraštį su klase nedirba. Mokslininkas nustatė, kad Britanijos pradinėse mokyklose ypač maža pastarojo laiko. Laiko reikšmingumą mokytojo profesinėje veikloje disertantė aptaria straipsnyje „Laiko reikšmingumas mokytojo vaidmenų kaitos kontekste“, išryškindama tai, kad laiko suspaudimas mokyklose didina lankstumą, gerina bendravimą, tačiau kartu sukuria nepakeliamą darbo krūvį, stresinę mokytojų būseną (Bubelienė, 2006). Laikas yra traktuojamas kaip vienas iš svarbiausių išteklių kaitos procese. Svarbu laiko atžvilgiu mokytojams sudaryti sąlygas kelti profesinę kvalifikaciją, mokytis savarankiškai ar grupėse, planuoti darbą, susitikti su kolegomis ir bendradarbiauti, parengti darbo grafiką, naudotis tam tikromis patalpomis reikiamu metu, peržiūrėti savo strategijas ir padaryti reikiamus pakeitimus, aptarti su kolegomis esamus sunkumus ir priimti būtinus sprendimus ir pan.

Laiko paskirstymas itin reikšmingas mokytojo darbinėje veikloje. Dažnai mokyklose mokytojams tenka atlikti darbus, kurie reikalauja greitos „pagavos“ ir ilgo užduočių atlikimo laiko. Tai mokytojams kelia įtampą, pervargimą. Čia išryškėja darbo krūvio paskirstymas. Tarkime, rusų kalbos ar prancūzų kalbos mokytojas mažiau pergyvens nei lietuvių kalbos mokytojas, kuris turi paruošti moksleivius egzaminams. Tai, ko bus reikalaujama per egzaminą, mokytojai sužino antroje mokslo metų pusėje. Nežinomybė mokytojo darbą dar labiau apsunkina, o nuolatinis rūpestis sekina, kelia pervargimą, stresą. Laiko paskirstymą galima sieti su laiko planavimu, kuris pedagoginėje veikloje užima itin reikšmingą vietą. Mokytojas privalo planuoti ugdomąją veiklą metams, mėnesiui, savaitei, dienai.

Apibendrinant galima teigti, kad:

- Moksliniuose tyrimuose išryškėja esminės mokytojų streso priežastys, tokios kaip mokymas moksleivių, kurie stokoja motyvacijos; drausmės palaikymas; laiko įtampa ir darbo krūvis; būti vertinamam kolegų; kovojimas su kolegomis; savigarba ir reputacija; valdymas ir administravimas; vaidmenų konfliktas ir dviprasmiškumas; prastos darbo sąlygos. Vis dėlto svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad esminės streso priežastys patiriamos mokytojų yra specifinės kiekvienam ir priklausys nuo sudėtingai apibrėžiamos sąveikos tarp asmenų, įgūdžių ir aplinkybių (sąlygų). Išryškinant dažniausiai pasitaikančias streso priežastis mokytojams, svarbu atkreipti dėmesį į specifinius asmenybinius ryšius bei interesus. Bendrąja prasme, vis dėlto tai yra skirtumai pagrindinėse mokytojų streso priežastyse tarp šalies pagrįstų valstybinės švietimo sistemos charakteristikų, apibrėžtos mokytojų padėties ir vyraujančių nuostatų, vertybių palaikomų visuomenėje (Bubelienė, 2007).
- Pedagogo profesinė veikla yra tiesiogiai priklausoma ir sąlygojama ugdytinio veiklos specifikos ir atvirkščiai. Pedagogo profesinėje veikloje visuo-

menės tikslai tebėra atitinkantys mokytojo veiklos poreikius, tikslus ir motyvus, kurie, ugdydami vaiką, daro mokinio veiklos poreikius, tikslus ir motyvus visuomeniškai reikšmingus. Pedagogo profesinė veikla specifinė savo realiu aprūpinimu, kuri sudaro priemonės ir jų panaudojimo būdai, atitikimas subjekto darbo pobūdį. Pedagogo veiklos ir ugdytinio rezultatai tarpusavyje yra sąlygoti, pedagoginės veiklos procese kiekvienas iš jų tobulėja.

- Šiandieninė žinių visuomenė kelia naujus iššūkius tiek mokyklai, tiek pedagogui, akcentuodama mokytojo asmenybės ypatumus ir jo santykius su vertybėmis. Iššūkiai pasireiškia visuomenei būdinga vertybių kaita ir sumaištimi, pedagogo pareiga puoselėti ugdytinio tapatumo, tautinio identiteto jausmą, kurti laisvo kūrybiško žmogaus ir demokratinės ateities tėvynės įvaizdį, pedagogo terapinės kompetencijos būtinumu, tai yra gebėjimu didinti ne tik mokinio/vaiko, bet ir savo atsparumą neigiamoms socialinėms įtakoms, švelninti neigiamo socialinio poveikio pasekmes.

1.3. ŠIUOLAIKINIS KONCEPCINIS POŽIŪRIS Į DARBINIO STRESO REDUKAVIMO PRIELAIDAS BEI GALIMYBES

1.3.1. Makrolygmens veiksniai, įtakojo mokytojų profesinio streso raidą

Globalizacijos priežastis mokslininkai aiškina dvejopai: 1) išskiria vieną pagrindinį veiksnį – informacines technologijas; ir 2) kaip įvairių veiksnių – technologinių pokyčių, rinkos jėgų, ideologijos ir politinių sprendimų konfliktą (Grakauskas, 2007). Sahlberg (2004) pabrėžia tai, kad makrolygmeniu globalizacija mūsų kasdienį gyvenimą veikia dviem paradoksaliais būdais: 1) globalizacija jungia pasaulio kultūras per pasaulinius ryšių tinklus ir laisvesnį asmenų judėjimą. Tuo pačiu metu ji kelia įtampą tarp tų, kurie gauna daugiau naudos, ir tų, kuriuos rinkos vertės ir vartotojiškos kultūros, būdingos daugeliui visuomenių, gali socialiai izoliuoti, ypač tuos regionus, kurie kenčia nuo skurdo arba lėčiau vystosi. Autoriaus teigimu, ateityje valstybinio švietimo lauks išmėginimas teikti pirmenybę mokymo etikai ir pasaulinei atsakomybei, kurios peržengia žinių ekonomikos ribas; 2) globalizacija skatina konkurenciją, nepaisant to, kad strateginiai aljansai tarp konkuruojančių šalių vis dažniau būna sėkmingi. Konkurencija, kuria siekiama plėsti rinkas, skatinti naujoves ir ugdyti aukštos kvalifikacijos darbo jėgą, keičia veiklos dėmesio centrą, pereinama nuo kiekybės prie kokybės ir nuo puikaus faktų žinojimo prie lankstumo profesinėje srityje ir nuolatinio asmens gebėjimų tobulinimo. Sahlberg (2004) manytu, globalizacija mokymui ir mokymuisi daro trejų poveikį: 1) švietimo plėtotė dažnai grindžiama pasauline suvienodinta darbotvarka, 2) standartizuotas mokymas ir mokymasis naudojami kaip kokybės gerinimo priemonės ir 3) vis akivaizdžiau pabrėžiama konkurencija tarp asmenų ir mokyklų.

Minėtos priežastys iššaukė panašius požiūrius ir švietimo sistemoje. Daugelyje šalių tradiciniam valstybiniam švietimui metė iššūkį kuriami standartai, gilesnis ir griežtesnis tikrinimas, kurį skatina atsiskaitomumas, bei alternatyvios finansavimo formos. Skatinama konkurencija – kurios mokyklos, mokiniai, mokytojai pasieks geresnių rezultatų nacionaliniu lygmeniu ar tarpnacionaliniu lygmeniu – formuoja požiūrį, kad ši konkurencija pagerins švietimo kokybę. Tačiau siekiant šios kokybės, tuo pat metu yra mažinamos lėšos mokykloms bei kiti reikalingi ištekliai. Kaip vieningas mokyklos, mokytojo sėkmės garantas tapo moksleivių pasiekimų rezultatai, dalyvaujant įvairiuose konkursuose, mokinių akademinį pasiekimų testų rezultatai. Mokytojams kelia nerimą tai, kad jie negali tinkamai paskirstyti laiko, skirdami didžiausią dėmesį mokinių pasiruošimui egzaminams, o ne mokymui ir mokymuisi (Sahlberg, 2004). Kaip teigia Hargreaves (2003), užuot suteikus daugiau erdvės naujoviškam mokymui ir kūrybiškam mokymuisi mokyklose, iš mokytojų ir mokinių atimtos galimybės būti lankstiems ir rizikuoti, o tai yra būtina gyvenant žinių ekonomikos sąlygomis.

Anot McGinn (1999), globalizacija mažino mokymo, kaip švietimo technologijos, efektyvumą, o tai įtakojo keletas veiksnių. Pirmiausia tai žmonių *emigracija/migracija*. Tai, žinoma, turi poveikį ir mokytojo profesinio streso raiškai, nes, kaip teigia Simonaitienė (2007), vykstanti migracija mokykloms kelia iššūkius – suderinti skirtingus mokinių poreikius, įpročius ir kultūras. Pasak McGinn (1999), kitas svarbus veiksnys – *informacijos judėjimas*, kuris turi įtakos ir mokytojų profesinio streso raiškai, nes mokyklose perduodama informacija ėmė vis labiau skirtis nuo kitų šaltinių perduodamos informacijos, vis labiau ryškėja skirtumas tarp mokymo sistemų ir masinio informavimo priemonių turinio. Šis skirtingumas atsirado todėl, kad labai sumažėjo valstybinių ir privačių institucijų įtaka valdant masinio informavimo priemones. Šiandien mokyklose mokiniai mokosi tiek naudodamiesi tradicinėmis mokymo technologijomis, tai yra rašytinėmis ir sakytinėmis, tiek elektroninėmis, tačiau išmokstami dalykai skiriasi, o elektroninės technologijos mokiniams įdomesnės nei vidutinis mokytojas. Vaikai keletą kartų daugiau laiko praleidžia žiūrėdami televizorių nei klausydami mokytojo ar skaitydami knygas, o kompiuteriai dar labiau sumenkino mokyklos įtaką. Taigi *technologijų judėjimas* (McGinn, 1999) turėjo ir neigiamą poveikį, keldamas mokytojams stresą ir įtampą dėl pedagogo kaip specialisto, profesionalo nuvertinimo. Giddens (2005) teigia, kad informacinių technologijų sklaida praplėtė žmonių sąlyčių visame pasaulyje galimybes. Ji padeda ir lengviau gauti informaciją apie atokių vietų žmones ir įvykius. Autorius pabrėžia, jog kiekvieną dieną globalios medijos tiekia žmonėms į namus naujienas, vaizdus bei informaciją, tiesiogiai ir pertraukiamai sujungdamos individus su išorės pasauliu. Kalbant apie informacinių technologijų diegimą į švietimą, paminėtinas *idėjų ir vaizdinių judėjimas* (McGinn, 1999; Giddens, 2005). Vaizdiniai, idėjos, daiktai ir stiliai dabar pasklinda po pasaulį kur kas greičiau negu kada nors anksčiau. Naujos informacinės technologijos, tarptautinė žiniasklaida ir globali migracija drauge paskatino laisvą kultūros sklaidą per nacionalines sienas (Giddens, 2005).

Taip pat McGinn (1999) pabrėžia tai, kad globalizacija daugiausia prisidėjo prie sumažėjusio visuomenės noro finansuoti valstybines mokyklas. *Išteklių judėjimas* sumažino materialinių išteklių paramą mokykloms, taip apsunkindamas mokytojo darbą, neskiriant pakankamai lėšų įsigyti reikiamoms priemonėms ar kitai pagalbinei technikai ugdymo procesui vykdyti. Beje, globalizacija darbo pasaulyje sukėlė didžiules transformacijas. Daugelį tradicinių darbinės veiklos priemonių pakeitė naujos technologijos, tačiau dėl lėšų stokos švietimo kokybei ir efektyvumui kelti mokykla, mokytojas netenka tradicinių pagalbinių priemonių savo profesinei darbinei veiklai (Merkys, 2006).

Taigi, globalizacija nusako faktą, kad mes vis labiau gyvename „viename pasaulyje“, tad stiprėja individų, grupių ir tautų tarpusavio priklausomybė. Globalizaciją kuria politiniai, socialiniai, kultūriniai bei ekonominiai veiksniai, o labiausiai pirmyn ją stumia besivystančios informacinės ir komunikacinės technologijos, kurios padidino žmonių tarpusavio sąveikos greitį ir mastą visame pasaulyje (Giddens, 2005). Pasak Želvio (2003), globalūs pasaulio ekonomikos pokyčiai sukėlė trejų šalių švietimo sistemų reakciją ir iššaukė *konkurencijos sukeltas reformas*, kuriomis reaguojama į pasikeitusius vidaus ir tarptautinės darbo rinkos reikalavimus bei atsiradusius naujus mokymo būdus ir formas; *finansinių sumetimų nulemtas reformas*, kurios susijusios su sumažėjusiu viešojo sektoriaus finansavimu ir ribotomis tolesnės valstybinio švietimo plėtros galimybėmis; *lygių galimybių reformas*, kuriomis stengiamasi skatinti socialinį paslankumą ir mažinti socialinius skirtumus.

Pasaulinė konkurencija iškėlė švietimui tokius reikalavimus, kuriuos mokyklos nėra visiškai pajėgios įvykdyti/patenkinti (McGinn, 1999; Sehr, 1997). Konkurencija tapo nuolatinio proceso švietimo sistemoje. Dėl konkurencijos mokytojai dažnai patiria stresą, įtampą. Konkurencija dažnai pasireiškia per moksleivių egzaminus, įvairius skelbiamus aukštesnių institucijų konkursus tarp mokyklų, mokinių. Keliami reikalavimai mokiniams tampa nauju iššūkiu mokytojams, nes pedagogas privalo parengti mokinius dalyvauti šiuose konkursuose, renginiuose. Tai tampa nuolatinėmis mokytojo kūrybinėmis paieškomis moksleivių originalesniajam pasirodymui ar dalyvavimui. Kaip nurodo Bagdonas (2007), mokytojus veikia egzaminų sistemos ypatumai, ministerijos, švietimo skyriaus reikalavimai, todėl jie turi nedaug savarankiškumo, nes privalo vykdyti nurodymus. Autorius pabrėžia Hurrelmann (1994) pastebėjimą apie mokyklos kaip organizacijos sąveiką su švietimo institucijomis, palaikant pozityvius socialinius ryšius, nes nesuderinti veiksmai, skubėjimas, neefektyvus planavimas iššaukia stresą bei sukelia baimę visiems, sąveikaujantiems mokyklos aplinkose. Konkurencija skatina ir perfekcionistinius siekius. Stoeber, Rennert (2008) nustatė, kad perfekcionizmas mokytojo profesinėje veikloje turi sąsają su streso įvertinimu, streso įveikos stiliumi ir perdegimu; perfekcionizmas turi tiek pozityvių, tiek negatyvių aspektų; perfekcionistiniai siekiai pozityviai susiję su iššūkių apraiškomis ir aktyvia įveika ir atvirkščiai grėsmės/netekties apraiškomis, įveikos išvengimu ir perdegimu, tuo tarpu neigiamos reakcijos į netobulumą tiesiogiai susiję su grėsmės apraiškomis, įveikos vengimu, ir perdegimu ir atvirkščiai iššūkių apraiškomis ir aktyvia įveika.

Globalizacijos procesai, mažindami mokymo kaip švietimo technologijos efektyvumą, taip pat suformavo didesnę mokymosi poreikį, nes vidutinis išsimokslinimo lygis visuomenėje auga, žmogaus išsimokslinimas turi būti toks, kad išsiskirtų iš kitų; padidėjusios abejonės dėl to, kokios vertybės, įgūdžiai ir žinios bus naudingiausios besimokančiajam ir visuomenei ateityje. Dėl intensyvesnio žmonių, žinių, idėjų ir technologijų judėjimo studentams, jų tėvams ir mokymo programų sudarytojams darosi vis sunkiau numatyti, koks mokymo turinys geriausiai paruoš besimokančiuosius ateičiai. Siūlomas sprendimas – praplėsti mokymosi pasiūlymų spektrą ir taip sumažinti riziką (Brown, 1997; Sehr, 1997); mokymosi poreikis išaugo dar ir dėl ekonomikos sudėties pokyčių. Naujų darbo vietų kūrimas aukšto gyvenimo lygio šalyse proporcingai pasiskirsto tose srityse, kuriose tradiciškai mokami didesni atlyginimai. Tačiau šiose srityse dirbančių žmonių skaičius yra visai nedidelis. Didelis pradinis atlyginimas pritraukia daug daugiau norinčiųjų įsidarbinti nei pati laisva darbo vieta, todėl darbdaviams atsiranda galimybė rinktis iš labiau išsimokslinusių kandidatų, taip dar labiau „išpučiant“ mokymosi poreikį. McGinn (1999) teigia, jog globalizacija pakeitė socialinį ir ekonominį kontekstą, kuriam mokyklos buvo pritaikytos. Ypač užsienio šalyse nuolat didėja mokyklose besimokančių mokinių įvairovė, kuri sumažina teorinio ir praktinio mokymo efektyvumą. Mokyklos konkuruoja su geriau finansuojamais žinių ir vertybių šaltiniais. Politikos atstovai, valdininkai, anksčiau nedalyvaudavę priimant su švietimu susijusius sprendimus, šiandien kelia mokykloms tokius reikalavimus, kokius įvykdyti jos nėra pritaikytos. Beveik visos pasaulio šalys dalyvauja brangiai kainuojančiame ir politiškai sudėtingame procese pertvarkant esamą mokyklų sistemą, tačiau nematyti, kad kuri nors iš vykdomų mokyklos reformų gerokai pakeistų mokyklos kaip organizacijos ar mokymo(-si) rezultatus (Sehr, 1997). Kaip teigia Bagdonas (2004), vyraujanti švietimo politika formuoja mokytojų nesaugumo jausmą ir yra vienas iš svarbiausių veiksnių, įtakančių mokytojų streso ir baimės atsiradimą. Beje, kaip teigia autorius, mokytojų nesaugumas, stresas ir baimė turi tiesioginės įtakos moksleivių baimės formavimuisi. Taigi, mokyklos streso ir mokyklos baimės problema yra kompleksinė, įtakojanči tiek mokytojus, tiek moksleivius, todėl jos sprendimas sudėtingas, reikalaujantis problemos sprendimo švietimo politikos, visuomenės, mokyklos kaip organizacijos lygmeniu. Hepburn, Brown (2001), atlikdami tyrimą apie mokytojų stresą ir atskaitomybės valdymą Škotijoje, išryškina tai, kad mokymo problemų apibūdinimas yra streso pagrindas, turintis svarbią socialinę ir politinę reikšmę mokytojams.

Pastaraisiais dešimtmečiais mokykla išgyveno permanentinį pokyčių ir reformų būvį: tautinės mokyklos koncepcija, profiliavimo eksperimentas, egzaminų reforma, mokinio krepšelio įdiegimas, mokyklų tinklo pertvarka ir mokyklos struktūros tobulinimo programa, bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų pokyčiai (Duoblienė, 2008). Pasak Carnoy (1999), globalizacija įvairiai veikia švietimą. Pirmiausia tai daro įtaką darbo turiniui ir organizavimo formoms. Darbuotojų veikla tampa įvairiapusiškesnė, o darbo pobūdis vis dažniau keičiasi. Kyla poreikis parengti aukštesnio išsilavinimo darbuotojus, nes dominuoja vis dinamiškesnė ir sudėtin-

gesnė darbinė veikla. O kad parengti daugiau kvalifikuotų darbuotojų, besivystančių šalių vyriausybės priverstos plėtoti savo švietimo sistemas. Švietimo laimėjimai vis dažniau lyginami tarptautiniu mastu, o tai neišvengiamai daro įtaką ugdymo turinio kaitai. Ugdymo įstaigose vis labiau taikomos informacinės technologijos, kurių pagalba siekiama išplėsti švietimo prieinamumą, pirmiausia pasitelkus nuotolinį mokymą, pasinaudojant kompiuterizacijos ir interneto teikiamomis galimybėmis, gerinti mokymo kokybę. Informacinės technologijos įgalina kurti visuotinį švietimo tinklą. Visuotinis informacijos tinklas reiškia pasaulinės kultūros formavimąsi (Želvys, 2003). Globalizacijos sąlygomis nuolat besikeičianti aplinka, didėjanti konkurencija tarp regionų ir šalių, modernizacija, spartėjantis gyvenimo tempas, taip pat išaugusios gyventojų pretenzijos ir lūkesčiai viešųjų paslaugų kokybei nuolat kelia naujus iššūkius bendrojo lavinimo mokyklai (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2009). Kai kurios visuomenės grupės kovoja prieš globalizaciją ir propaguoja vertybes, kurios iš principo yra globalaus pobūdžio – tradicinės religijos, gamtosauga, feminizmas – tačiau konfliktuoja su visuotine ekonomikos rinka. Globalizacijos eroje kyla nauja vertybių priešprieša (Želvys, 2003). Tačiau, pasak Hargreaves (2008), mokyklos ir švietimo politikos sistemos neveikia kaip greitos, lanksčios žinių organizacijos. Mokytojai turi kęsti politikų galios sukurtą chaosą. Visa eilė reformų tik dar labiau apsunkino mokytojo darbą. Autoriaus teigimu, standartais grindžiamos reformos mikrovadyba turėjo žalingos įtakos mokymui, mokiniams ir mokytojų santykiui su savo darbu ir vienu su kitais. Ypatingai pabrėžiamas stresas, išsekimas, pasitenkinimo ir motyvacijos praradimas ir pasitraukimas iš darbo (Hargreaves, 2008).

Disertantės teigimu, reformų ir pokyčių gausa švietimo sistemoje turėjo įtakos mokytojų profesinio streso raiškai. Taip pat vykstantys pokyčiai švietimo sistemoje turėjo įtakos ir visuomenėje mokytojo profesijos statuso, prestižo formavimuisi. Šiandien mokytojo profesija laikoma ne itin prestižine. Mokytojo darbas visuomenės požiūriu nėra patrauklus. Tai, žinoma, yra vertinama pagal mokytojo gaunamą atlyginimą, esamas darbo sąlygas, socialines garantijas ir pan. Žiniasklaidoje mokytojo profesijos prestižo probleminiai klausimai susilaukė itin didelio dėmesio (Bajoriūnaitė ir kt., 2004). Paprastai mokytojo profesija apibūdinama kaip labai daug atsakomybės reikalaujanti veikla, emociškai ir psichologiškai įtemptas darbas. Tai, kad mokytojo profesija nėra šiandien prestižinė ir šis darbas nėra tinkamai įvertinamas tiek visuomenės, tiek švietimo politikų, mokytojams kelia įtampą, į jų profesinį darbą įnešama sumaištis, sukuriamos stresinės situacijos. Tarptautiniuose tyrimuose⁷ pabrėžiama, kad tie, kurie atsakingi už švietimo teikimą, privalo gerinti mokytojo profesijos statusą. Taip pat išryškinama, kad pastaraisiais metais mokytojų vaidmuo pasikeitė – mokytojo darbe vyrauja daug daugiau ir įvairesnių užduočių, jie turi daugiau pareigų bei privalo dirbti su mokiniais iš daugiakultūrės aplinkos. Tyrėjų nuo-

⁷ Projekto „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo metodologinio tinklo kūrimas“ santrauka „Mokytojo profesijos statusas ir būdai jį pagerinti įvairių tikslinių grupių sąmonėje“ [žiūrėta: 2009-12-05]. Prieiga per internetą: <<http://sac.ipc.lt/images/19%20vertimas%20SAC%202008%20Mokytojo%20prof%20statusas%20Latvija%2008%2011%2017.pdf>>.

mone, tokia užduočių įvairovė tam tikra prasme trukdo visuomenei suprasti mokytojo darbą, tačiau siaura užduočių specializacija tradiciškai buvo būdinga aukštą statusą turinčioms profesijoms. Svarbiausias statuso identifikavimo problemas jie sieja su darbo aplinka, ypač su išaugusia atsakomybe ir padidėjusiu mokytojų darbo krūviu. Latvijos mokytojų nuomone, pedagogo profesijos statusas yra aukštas. Pasak respondentų, mokytojo profesija vis dar yra viena iš paklausiausių, ir mokytojas išlieka „svarbia figūra tam tikroje visuomenėje, tam tikroje aplinkoje“. Mokytojai daro didelę įtaką jauniems žmonėms ir kartu visuomenei. Tai, kad dalis pedagogus ruošiančių mokyklų absolventų neina dirbti į mokyklas, siejama ne su žemu šios profesijos statusu, o labiau su esama padėtimi švietimo sistemoje ir valstybės politika mokytojų atžvilgiu. Tačiau, kaip rodo šis tyrimas, didesnė respondentų dalis mokytojo profesijos statusą įvardija kaip žemą. Jų nuomone, visuomenėje susiformavo stereotipas, kad tie, kurie pasirenka mokytojo darbą, tiesiog negali susirasti nieko geriau. Didesnis darbo krūvis ir daugiau atsakomybės labiau siejami su mokymu nei kitose profesijose, o didžiausia kritika taip pat tenka mokytojams. Beje, kaip nurodoma tyrime, per pastaruosius trejus metus Latvijos žiniasklaidoje labai dažnai buvo eskaluojama mokytojų atlyginimų tema. Kaip pastebi disertacijos autorė, mokytojų atlyginimų tema taip pat yra itin aktuali Lietuvos žiniasklaidoje, švietimo politikos lygmenyje, visuomenėje. Politikai, taupydami biudžeto lėšas ir nenorėdami pakenkti švietimo kokybei, siūlo mažinti mokytojams atlyginimus arba etatus. Tad mokytojas nėra užtikrintas nuolatine darbo vieta, o tai kelia nerimą, įtampą, stresą. Beje, šiandien išryškėja tai, kad vis mažiau aukštąsias mokyklas baigusių pedagogų dirba mokykloje dėl per mažo atlyginimo, dėl darbo vietų skaičiaus mažėjimo, dėl žemo mokytojo statuso visuomenėje. 2004 metais atliktas tyrimas „Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklų tinklą“ parodė, kad mokyklose auga didesnį darbo stažą turinčių mokytojų skaičius, nevyksta natūralūs pedagogų kaitos procesai, dalyje vidurinių mokyklų ir gimnazijų 2003 / 2004 m. m. stipriai išaugo mokytojų darbo krūvis. Kaip teigiama tyrime, mokytojų kaita bendrojo lavinimo mokykloje yra natūralus procesas, tačiau pastaruoju metu nemaža problemų šioje srityje kyla dėl mažėjančio moksleivių skaičiaus bei mokyklos tinklo pertvarkos savivaldybėse. Tyrimu atskleista, kad optimizuojant tinklą, mažėjant/didėjant mokinių skaičiui, mokyklose vyksta pokyčiai, įtakojantys tokį mokytojo karjeros elementą, kaip pasitenkinimas mokyklos situacija. Taip pat tyrime domėtasi, kokios yra svarbiausios mokytojų personalo problemos, kurias sukėlė mokyklų pertvarka, mokinių skaičiaus mokykloje didėjimas/mažėjimas. Tyrime dalyvavę vadovai į pirmą vietą iškelia mokytojų materialinius, fizinius, saugumo poreikius, užtikrinančius sėkmingą mokytojo profesinės karjeros raidą. Saviraiškos, savirealizacijos poreikiai, kuriuos riboja (ar sudaro galimybes) mokyklų tinklo pertvarka, pristatomi antrame plane. Mokyklos reorganizacija, mokyklos tipo pasikeitimas paveikė mokytojų darbo krūvį. Beje, reorganizuojant mokyklas iš vidurinės į pagrindinę, pagrindinę – į pradinę, o pradinę mokyklą uždariant, mokytojams sukėlė nemažai streso ir išgyvenimų dėl darbo vietos keitimo, darbo krūvio pokyčių, mokinių skaičiaus mažėjimo (Bajoriūnaitė ir kt., 2004). Automa-

tiškai tėvai vaikus mokytis pervedė į vidurinę mokyklą ar gimnaziją, nes pagrindinėje mokykloje mokytis nebepatogu ir, kaip teigia respondentai, ne taip prestižiška. Tyrime nurodoma, kad labiausiai mokyklų tinklo pertvarka sumažino pagrindinių mokyklų galimybes pritraukti didesnį mokinių skaičių, o labiausiai padidino – gimnazijų ir vidurinių mokyklų (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Išryškėja ir kitas itin stiprus stresorius, veikiantis mokytojo profesinę veiklą ir karjerą. Pirmiausia tai, kad po mokyklų reorganizacijos mokytojams išaugo darbo krūviai. Nors ir mažėjo mokslėivių skaičius, tačiau pamokų skaičius išliko tas pats. Vadovai, atsižvelgdami į ateities perspektyvas, į mokyklą jaunų specialistų nepriėmė, tad likusieji mokytojai dirbo itin dideliu darbo krūviu, kuris mokytojams kėlė pervargimą, išsekimą. Taip pat mokytojams kelia stresą ir nepilnas darbo krūvis. Su darbu ne visu etatu yra glaudžiai susijęs darbas keliose darbovietėse: nesant pakankamai krūvio vienoje mokykloje, mokytojai papildomai dirba kitose mokyklose. Mokslininkų nuomone, mokytojų mobilumo didinimas yra vienas iš būdų spręsti specialistų poreikio ir pertekliaus problemas. Yra nemaža mokytojų, dirbančių kaimo mokyklose, kurie gyvena kitoje vietovėje negu yra mokykla, ir važinėja į darbą (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Tai, kad mokytojams tenka dirbti keliose darbovietėse, turi įtakos jų profesinio streso raiškai. Darbas keliose darbovietėse mokytojui yra psichologiškai nepalankus. Jie nesijaučia esantys šio kolektyvo nariais, negali pilnai įsitraukti į mokyklos veiklą, jaučia įtampą, stresą. Beje, mokyklų reorganizacija, klasių komplektų mažėjimas sulaukė etatų skaičiaus mažinimo pasekmių. Pirmiausia iš darbo atleidžiami jauni, nespėję įgyti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos darbuotojai (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Darbo kodekso 135 str. numatyta, kad, mažinant etatus, pirmenybės teisę būti palikti dirbti turi darbuotojai: 1) kurie toje darbovietėje buvo sužaloti arba susirgo profesine liga; 2) kurie vieni augina vaikus iki šešiolikos metų arba prižiūri kitus šeimos narius, pripažintus I ar II grupės invalidais; 3) kurie turi ne mažiau kaip dešimties metų nepertraukiamąjį darbo stažą toje darbovietėje (išskyrus įgijusius teisę į visą senatvės pensiją arba ją gaunančius); 4) kuriems iki senatvės pensijos liko ne daugiau kaip treji metai ir kt. Šie reikalavimai (išskyrus 1) taikomi mokytojams, kurių kvalifikacija nėra žemesnė už kitų tos pačios specialybės mokytojų, dirbančių toje mokykloje, kvalifikaciją. Taigi, darbo kodekso nuostatos apsprendžia, kad, mažinant etatus, iš darbo visų pirma atleidžiami jauni, keletą metų mokykloje dirbę ir dar, pagal įstatymus, negalintys įgyti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos mokytojai. Beje, išryškėja ir tai, kad dažnai vadovams tenka atleisti geriau dirbantį jauną pedagogą, o ne aukštesnę kvalifikaciją turintį pedagogą, bet dirbantį žymiai blogiau. Tai įneša sumaištį, nerimą ir vadovams (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Galima konstatuoti, kad jauni mokytojai patirs profesinį stresą dėl darbo vietos nesaugumo, jo profesinės veiklos neįvertinimo. Mokytojai patirtų mažiau streso, jeigu iš anksto galėtų numatyti mokinių skaičiaus pokyčius, mokyklų tinklo pertvarkos žingsnius, „šalies bei atskirų savivaldybių švietimo politikos stabilumas leistų sukurti mokyklos strategiją, kaitos modelį, kurio sudėtinė dalis būtų personalo politika. Mokyklų vadovai teigia, kad svarbu ne tik iš anksto žinoti mokytojų poreikį, bet ir savalaikiai infor-

muoti mokytojus apie gresiančius pasikeitimus, galinčius įtakoti jų karjerą“ (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Pasak Merkio, Balčiūno ir kt. (2004), sprendžiant kylančias mokytojų įdarbinimo/atleidimo problemas mokykloje, svarbų vaidmenį atlieka švietimo skyrius, kuris turėtų imtis jam ne visiškai būdingos veiklos ir neapsiriboti vien specialistų apskaita mokyklose. Tyrėjai pabrėžia, kad centralizuota pedagogų paklausos ir pasiūlos apskaita, duomenų bazė, prieinamos kiekvienam vadovui, turėtų palengvinti įdarbinimo problemų sprendimą, pavaiduojančio specialisto paiešką. Beje, kalbant apie bedarbystės problemas ir jų sprendimą, galėtų būti aktyvesnė savi-valdybės švietimo padalinio veikla mokytojų perkvalifikavimo ir kvalifikacijos kėlimo srityse (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004). Taip pat reikšmingas ir svarbus pedagogų profesinių sąjungų vaidmuo atstovaujant mokytojo interesus įstatymų leidybos lygmenyje, Švietimo ir mokslo ministerijoje priimant sprendimus, turinčius įtakos pedagogų karjerai: dėl etatinio darbo apmokėjimo tvarkos, dėl perkvalifikavimo tvarkos, dėl minimalaus mokinių skaičiaus klasėje, dėl mokytojų atlyginimo, pensijų didinimo, socialinės paramos be darbo likusiems mokytojams ir kitais švietimo politikos klausimais (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004; Bajoriūnaitė ir kt., 2004). Profesinės sąjungos galėtų ieškoti konstruktyvesnių mokytojų problemų sprendimo būdų, siekti partnerystės, daugiau bendradarbiauti su mokyklų vadovybe, mokytojais, sprendžiant kvalifikacijos kėlimo ar persikvalifikavimo klausimus, suteikti mokytojams teisinio švietimo paslaugas.

Grakauskas (2007) pabrėžia, kad informacinės, globalios ekonomikos sąlygomis išryškėjo tradicinės organizacijos krizė. Pasak tyrėjo, tradicinėms organizacijoms buvo būdingas tikslus funkcijų pasidalijimas, centralizuotas sprendimų priėmimas, hierarchinė struktūra, bet tradicinės organizacijos buvo nelanksčios, negalėjo greitai taikytis prie besikeičiančių rinkos poreikių. Dabartiniu metu daugelis organizacijų įgavo naujas formas, ėmė taikyti naujus darbo organizavimo metodus. Apie tai byloja ir 2009 metais atlikto tyrimo „Mokyklų vidaus struktūros ir valdymo modelių projektų įgyvendinimo sėkmės vertinimas“⁸ rezultatai. Pasak tyrėjų (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2009), dėl Modelio įdiegimo mokyklose: 1) tapo aiškesnis pasidalijimas darbais ir atsakomybe, išsigrūnino funkcijos, aišku dėl ko ir pas ką kreiptis; pagerėjo mokyklos valdymo kokybė, geriau administruojama; 2) efektyvesnis pasidarė mokyklos veiklos koordinavimas, pagerėjo bendradarbiavimas tarp kolegų, tarp administracijos ir mokytojų; 3) teigiami personalo darbo krūvio, jo pasiskirstymo, normavimo pokyčiai; mokytojams sumažėjo papildomo darbo, „popierizmo“; buvo optimizuotas administracijos darbo krūvis, direktoriai ir pavaduotojai gali susitelkti ties strateginiais klausimais; 4) suaktyvėjo metodinė veikla, pagerėjo ugdymo rezultatų savianalizė ir stebėseną, pagerėjo pagalba mokytojui ir mokiniui; 5) efektyvesnė pasidarė komunikacija, pagerėjo informacijos sklaida bei jos valdymas, plėtojasi IKT diegimas; efektyvesnis dokumentų ir duomenų valdymas įdiegus kompiuterines programas; 6) padidėjo mokyklos atvirumas, vystosi demokratiškumas, stiprėja sa-

⁸ Merkys G., Balčiūnas S. ir kt. (2009). Mokyklų vidaus struktūros ir valdymo modelių projektų įgyvendinimo sėkmės vertinimas. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/docs/projektai/mstp/MSTP%20tyrimo%20ataskaita.pdf>> [žr. 2009-11-25].

vivalda; pastebimi teigiami organizacijos kultūros, socialinio-psichologinio klimato pokyčiai, padidėjo saugumas mokykloje. Tikėtina, kad mokytojai patirs mažiau streso, kuris daro neigiamą poveikį jų fizinei ar psichologinei sveikatai, profesinei darbinei veiklai. MSTP eksperimente dalyvaujančios mokyklos kartu dalyvavo ir etatinio mokytojų darbo apmokėjimo eksperimente. Tyrimo metu domėtasi, ar viena laikis abiejuose eksperimentuose numatytų intervencinių veiksnių taikymas sukuria sinergijos efektą mokyklos veiklos gerinimo prasme. Tyrėjai teigia, jog buvo konstatuota sistemingai išsakoma nuomonė, kad šios dvi eksperimentinės iniciatyvos tarsi papildė ir teigiamai paveikia viena kitą; etatinis darbo apmokėjimas padėjo suprasti MSTP projekto naudą, nes drauge su funkcijų perskirstymu buvo galima taikyti ir naują apmokėjimo tvarką atliekant priskirtas funkcijas. Taip pat išryškėjo tai, kad, įvedus mokykloje etatinį apmokėjimą, atsirado galimybė apmokėti už realiai atliekamus papildomus į mokytojo pareigybės aprašymą neįtrauktus darbus, tai yra atsirado galimybė normalizuoti mokytojo darbo krūvį. Tokiu būdu, pasak tyrėjų, etatinis apmokėjimas gali būti traktuojamas ir kaip pakankamai efektyviai motyvuojanti sistema. Disertantės nuomone, normalizuojant mokytojo darbo krūvį, atsiranda galimybė redukuoti mokytojo profesinį stresą, pervargimą, nes, vykstant darbų pasidalijimui, tapo aiškesnės mokytojo veiklos sritys, už konkrečius darbus gauna papildomą atlygį, nes, kaip teigiama tyrime, etatinio apmokėjimo sistemoje yra labai aiškūs kriterijai bei tvarka, pagal kuriuos yra apmokama už atliekamus darbus. Pasak Merkio, Balčiūno ir kt. (2009), etatinis apmokėjimas taip pat siejamas ir su efektyvesniu, demokratiškesniu, aiškesniu mokytojų veiklos planavimu bei mokyklos veiklos organizavimu. Etatinio apmokėjimo privalumas tas, kad jis padeda geriau organizuoti mokyklos veiklą, o mokyklos valdymas, veiklos organizavimas tapo efektyvesnis ir lankstesnis, atsirado daugiau galimybių sėkmingai, laiku reaguoti į pokyčius. Dar vienas įdomus pastebėjimas, jog etatinis apmokėjimo modelis padeda racionaliau naudoti mokyklos išteklius, išlaisvina finansinius išteklius apmokėjimui už kitus darbus (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2009).

Ryškus globalizacijos reiškiny yra tautinės nesantaikos elementai mokyklose. Tai ypatingai pasireiškia tautiškai mišriuose Lietuvos miestų rajonuose. 2006 metais atliktame tyrime „Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams“ teigiama, kad dažnai mokyklos tam tikra mokomąja kalba ar vienos tautinės daugumos / mažumos atstovai kaltina kitos tautinės daugumos/mažumos ar mokyklos kita mokomąja kalba atstovus vykdant nesąžiningą konkurenciją (Merkys, Telešienė ir kt., 2006). Tyrimo autoriai pabrėžia tautinės nesantaikos elementus ir tai, kad dažniau lietuvių tautybės ar lietuviškų mokyklų atstovai teigia pastebį nesąžiningos konkurencijos atvejų. Pasak tyrėjų, minimi tokie konkurenciją iškreipiantys veiksniai kaip bendruomenės spaudimas, arčiausiai visuomenės esančių valdžios institucijų (seniūnijų) spaudimas, materialiniai motyvatoriai ir kt.

Kaip teigia Chmiel (2005), su darbinio stresu susijusios milžiniškos išlaidos, paskatinusios imtis veiksmų nacionaliniu ir Europos lygmeniu kuriant įstatymus, kurie padėtų sumažinti darbinį stresą. Tai ypač aktualu tokiose šalyse kaip Jungtinė Karalystė, Švedija, Olandija. Pasak autoriaus, šiuolaikiniai įstatymai pabrėžia:

a) plačią ir teigiamą sveikatos koncepciją; b) universalų požiūrį, jungiantį sveikas bei saugias darbo sąlygas ir gerovę; c) darbdavio ir darbuotojo aktyvų dalyvavimą ir bendrą atsakomybę; d) savireguliaciją, sukuriant palankią aplinką, pavyzdžiui, oficialiai įsteigiant sveikatos ir saugos darbe tarnybas.

Atliktuose tyrimuose matyti, kad daugelis globalių veiksnių, įtakančių profesinį stresą, atsispindi organizaciniame lygmenyje. Tad tikslinga paanalizuoti ir organizacinio lygmens veiksnius, įtakančius profesinio streso raišką.

1.3.2. Organizacinio lygmens veiksniai, įtakančys profesinio streso raišką

Cooper, Marshall (1978) tyrimuose apie profesinį stresą išskyrė organizacinių kintamųjų grupes, kuriose atsispindi streso priežastys ir raiška darbo vietoje: veiksniai, būdingi darbui (darbinei veiklai) – karštis, triukšmas, chemikalų kvapai, padienis darbas; tarpusavio santykiai darbe – konfliktai su bendradarbiais arba vadovais, socialinės paramos stoka; vaidmenys organizacijoje – vaidmenų dviprasmiškumas, neaiškumas; tobulinimosi galimybės – padėties stoka, paaukštinimo perspektyvos stoka, darbo apsaugos stoka, karjeros galimybių stoka; organizacijos struktūra ir klimatas – autonomijos stoka, stoka galimybių dalyvauti priimant sprendimus, kontrolės stoka darbo eigoje; namų (šeimos) ir darbo sąsajos – konfliktai tarp šeimyninių ir darbinių vaidmenų. Clark (1985) nuomone, *organizaciniu lygmeniu* stresas atsispindi, kai padaugėja pedagogų praleistų dienų skaičius dėl ligos ir išauga darbuotojų išeinančių iš darbo dėl pensinio amžiaus (Gaziel, 1993).

Kaip organizacijoje sekasi kurti, numatyti, įgyvendinti mokytojų profesinio (darbinio) streso redukavimo priemonės tiek edukaciniu, tiek vadybiniu aspektu, labiausiai parodo susiformavusi mokyklos kaip organizacijos kultūra. Peterson, Deal (1998; cit. iš: Guskey, 2004) teigimu, kiekviena mokykla dažniausiai turi savitą kultūrą, susiformavusią žmonėms ilgai dirbant kartu, sprendžiant problemas ir atlaikant išbandymus. Savitą mokyklos kultūrą paaiškina glaudžiai susiję kintamieji: aplinka, vertybės, struktūra, žmonių santykiai, strategija (Dalin ir kt., 1999). Organizacijos kultūra – esminių vertybių sistema, kuria vadovaujasi organizacija, yra pripažįstama organizacijos narių, tai tarsi organizacijos vidinės charakteristikos, kurios atskiria vienas mokyklas nuo kitų ir įtakoja individų elgesį (Jucevičienė, 1996; McEvoy, 2000). Mokyklos kultūrą sudaro pagrindinės vertybės, kurios išlaiko organizaciją, kartu formuoja darbuotojų požiūrius ir elgesį, nustato standartus ir normas bei nulemia organizacijos socialinių simbolių, kalbos, ideologijos, ritualų ir mitų raišką. Siekdami savo tikslų ir sprenddami iškilusias problemas, darbuotojai vadovaujasi atitinkama tai organizacijai būdinga nuostatų ir vertybių visuma. Organizacijos kultūra kreipia ir formuoja individų elgesį organizacijoje. Tai pageidautina ir nepageidautina elgesį atskiriantis kontrolės mechanizmas, organizacijos istorija, išsipareigojimų vykdymo priemonė ir sėkmės receptas (Джуель, 2001).

Visos mokyklos bendruomenės veikla orientuota į nuolatinį mokyklos kultūros kūrimą ir plėtojimą. Kuriant ir puoselėjant kultūrą, mokykloje ugdomas ne tik intelektas, bet ir vertybės, nuostatos, etiketas, vaizduotė; mokyklai svarbus įvaizdžio klausimas, nes taip atrandama ermė tarp išorinio pasaulio ir mokyklos nuostatų; mokyklos kultūra kuriama kasdieniame ugdymo procese bendraujant ir bendradarbiaujant, mokant ir mokantis, ieškant idėjų ir jas įgyvendinant (Sirutavičiūtė, 2008). Kaip teigia Sirutavičiūtė (2008), šiandien mokykloje visas dėmesys sutelkiamas į vertybių perkainojimą ir gebėjimo mąstyti ugdymą, nes visuomenė susiduria su tautinės tapatybės niveliavimu, kosmopolitizmo idėjomis, šiuolaikinėmis kultūros dehumanizavimo tendencijomis. Svarbų vaidmenį atlieka vertybės, kurios yra kultūros pagrindas. Aiški vertybių sistema, kurią formuoja mokyklos vadovybė, mokiniai, mokytojai, tėvai ir apibrėžtos mokinių elgesio taisyklės, padeda siekti tikslų, lemia elgseną, reguliuoja mokyklos darbą. Beje, švietimo kokybė ir rezultatas pasiekiamas dėl partnerystės, kuri grindžiama pažinimo, komunikacijos ir dalyvavimo procesu. Sirutavičiūtė (2008), remdamasi savo patirtimi, teigia, kad pažinimo, komunikacijos ir dalyvavimo proceso tikslas yra patirties įgijimas, psichologinio saugumo didinimas, patirties sklaida, susidedantis iš kelių etapų:

- 1) Skatinimas, propagavimas, inicijavimas, formavimas, patarimas, rekomendacijos ir pan.;
- 2) Grįžtamosios informacijos gavimas iš pavaldinio (kaip sekėsi adaptuotis naujame kolektyve, kaip atliktas darbas, kaip išspręsta problema ir pan.) apskritojo stalo, išplėstinių direkinių pasitarimų forma ir kt.;
- 3) Atlikto darbo įvertinimas – teigiamų ir taisytinių dalykų išskyrimas;
- 4) Teigiamos motyvacijos žadinimas tolesniam produktyviam darbui.

Taigi, bendruomenės narių bendravimas ir bendradarbiavimas yra vienas iš pagrindinių veiksmų, rodančių mokyklos kultūros lygį: 1) mokyklos ir tėvų ryšys yra svarbus veiksnys plėtojant mokyklos kultūrą ir visapusiškai ugdant vaiką; 2) kokybę rodo ir kiekybė (masiškumas atvirųjų durų dienomis; susirinkimų lankymas; geranoriškas 2 proc. pajamų mokesčio pervedimas mokyklai); 3) mokytojų ir mokinių dialogas; 4) mokytojų tarpusavio dialogas; 5) mokyklos kultūrą lemia ir bendradarbiavimas su kitomis švietimo įstaigomis; 6) bendradarbiavimas su kultūros įstaigomis.

Mokytojo patiriamam stresui yra labai svarbus mokyklos organizacinis klimatas, kuris yra organizacijos narių suvokiamų atributų rinkinys, nusakomas tuo, kaip organizacijoje elgiama su jos nariais ir aplinka. O organizacijos narių patiriama vidinė aplinka veikia organizacijos narių elgesį ir gali būti apibūdinama vertybinių orientacijų terminais (Targamadžė, 1999). Organizacijos mikroklimatas apibūdina psichologinę organizacijos kokybę, atspindinčią darbuotojų savijautos ir emocinių būsenų bendrumus organizacijoje bei savyje apjungia visą įvairių charakteristikų kompleksą: darbuotojų pasitenkinimą darbu ir jo turiniu, tarpusavio santykius su kolegomis, santykius tarp lyčių, vadovavimo stilių, santykių konfliktiškumo lygį, personalo profesinį pasirengimą ir pan. (Jucevičienė, 1995; Barvydienė, Kasiulis, 1998). Milner, Khoza (2008) tyrime apie mokytojų stresą ir mokyklos klimata tarp

mokyklų su skirtingais ugdymo pasiekimais, mokyklos klimatą apibūdino iš dviejų perspektyvų, pirma, mokykla kaip atvira sistema – tokia mokyklos kultūra yra grindžiama pagarba, pasitikėjimu, sąžiningumu, galimybėmis mokytojams, mokiniams dalyvauti bendrai operatyviai ir konstruktyviai bendrauti tarpusavyje; antra, mokyklos klimatas grindžiamas sveikos organizacijos koncepcija. Organizacijos, kuriose yra vertinama darbuotojų sveikata, kultūra pasižymi tokiomis charakteristikomis kaip organizacijos parama, kolegų parama, konstruktyviais, neformaliais santykiais tarp kolegų, prasmingu darbuotojų dalyvavimu, efektyvia komunikacija ir informacijos pasikeitimu ir klimatu, kuris skatina darbuotojų saugą ir sveikatą (Bamber, 2006; Bandzienė, 2009). „Sveikos“ mokyklos klimatas pasižymi pozityviais mokytojų, mokinių tarpusavio santykiais, aukštais akademiniiais pasiekimais, stipria materialine, akademinė parama personalui. Mokytojo profesijoje itin svarbus pozityvus požiūris, siekiant geresnių rezultatų ne tik individualiame tobulėjime, bet ir organizaciniu lygmeniu. Taip tampa reikšminga administracijos, tėvų ar kitų specialistų parama, numatant streso redukavimo edukacines ir švietimo vadybos priemones. Mokytojai, labiau pasitikintys organizacijos keliamais tikslais, vertybėmis, galintys laisvai priimti sprendimus investuojant savo žinias, įgūdžius į organizacijos veiklą, patiria didesnę pasitenkinimą darbu ir mažiau neigiamai veikiančią stresą, nes jaučia darbo veiklos kryptį ir jo prasmę (Leong, Furnham, Cooper, 1996; Bandzienė, 2009). Remiantis Bagdono (2007) išsakytomis mintimis, pabrėžtina tai, kad nepalankus mokyklos klimatas, komplikotas organizacijos narių bendravimas, įtempti, negeranoriški darbuotojų santykiai, nesutelktas vadovavimas, neefektyvi komunikacija iššaukia agresiją, baimes ir stresą. Darbo keitimo, nedarbingumo dienų skaičiaus išaugimo priežastys susietos su mokykla kaip organizacija. Jeigu organizacijoje vyrauja nepalanki kultūra, stresą patiriama daugiau negu toje, kur vyrauja daugeliui priimtinos vertybės ir palankus klimatas. Tai rodo, kad labai svarbus yra tarpasmeninių santykių pažinimas grupėse. Kadangi mokykloje puoselėjama partnerystė, tai itin reikšminga tampa teigiama emocinė ir kognityvinė atskirų asmenybių tarpusavio sąveika. Mokyklos kaip organizacijos mikroklimato psichologinės ir vadybinės sąlygos turi poveikį efektyviai komandinei mokytojų veiklai, produktyvumui, mokytojo kaip asmenybės raidai, mokytojų gyvenimo kokybei. Labai svarbios organizacijos klimato dimensijos yra savarankiškumas, struktūra, atlygis, sprendimų rizika, nuoširdumas, parama, toleravimas, konfliktai, darbo standartai (Furnham, 1999).

Dėl susidariusios ekonominės, politinės situacijos Lietuvoje nemažai gyventojų išvyksta dirbti į kitas šalis. Tai turi poveikį ir švietimo sistemai. Tėvų palikti vaikai Lietuvoje ne visuomet yra tinkamai prižiūrimi, pavyzdžiui, paliekami su senovo amžiaus seneliais arba su vyresniais broliais/seserimis. Dėl tėvų išvykimo į kitas šalis stresą pirmiausia patiria mažamečiai vaikai. Tačiau mokytojams tai taip pat kelia nerimą, papildomus rūpesčius, stresą. Mokytojams tenka itin didelė atsakomybė prižiūrėti, rūpintis mokyklos vaikais ne tik pamokų metu, bet ir kitu laiku (Butvilas, Gumuliauskienė, Butvilienė, 2008; Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007).

Viena iš profesinio streso redukavimo galimybių yra bendradarbiavimas tarp mokytojų ir tėvų. Problemų, kylančių dėl vaikų mokymosi ar elgesio, sprendimas

kartu su tėvais itin sumažintų neigiamą poveikį mokytojų streso patyrimui. Šiuo atveju tėvai tampa mokytojų partneriais. Besikeičiantis gyvenimo tempas diktuoja naujas tėvų ir mokytojų bendradarbiavimo formas, tokias kaip bendravimas per elektroninį paštą, internetinius pokalbius, informacijos pateikimą mokyklos internetinėse svetainėse ir pan. Tėvų užimtumas, ilgos darbo valandos ne visuomet suteikia galimybę pasirūpinti savo vaikais. Tad nemaža atsakomybė atitenka ir mokytojams, kurie dažnai iš tėvų sulaukia priekaištų dėl netinkamo vaikų auklėjimo ar mokymo. Tačiau tėvų neįsitraukimas į vaiko auklėjimą ir atsakomybės „užmetimas ant mokytojo pečių“ pedagogams kelia įtampą, pervargimą. Kaip teigia Ainscowas, Muncey (1989) (cit. Hopkins ir kt., 1998), mokytojai tėvus suvokia kaip 1) *kliūtį*. Mokytojai mano, kad tėvai, kurių vedybinis gyvenimas nėra normalus arba jie abejingi vaikų auklėjimui, galbūt trukdo vaiko pažangai ir blogina jo padėtį; 2) *išteklius/priemonę*. Mokytojas gali manyti, kad tėvai yra potencialūs pagalbininkai; pavyzdžiui, padeda namuose mokytis skaityti; 3) mokytojas gali pajusti, kad nebūtina elgtis su tėvais kaip profesionalui su klientu, galima dirbti kaip lygūs; 4) *vartotoją*. Kai kurie tėvai įsivaizduoja, jog mokykla teikia paslaugas, o jie turi teisę reikšti nepasitenkinimą, jei ši neduoda to, ką sako turinti duoti. Jei tėvai laikosi tokio požiūrio, iškart atsiduria vartotojo vaidmenyje (Hopkins ir kt., 1998). Dažnai tėvų požiūris į mokytojus grindžiamas jų pačių patirtimi mokykloje. Jei ta patirtis buvo neigiama, tėvai gali mokyklą laikyti institucija, kuri žmones blogai veikia. Dėl to svarbu, kad bendravimas tarp mokyklos ir tėvų būtų efektyvus.

Organizacijoje kylančias stresines situacijas įtakoja ir mokyklos personalo struktūra, personalo amžius, išsilavinimas. Šiandien pastebima, kad ką tik baigę studijas pedagogai ne visuomet savo darbinę profesinę karjerą pradeda mokykloje. Tai įtakoja daugelis veiksnių, tokių, kaip nepakankamas atlyginimas, mažėjantis moksleivių skaičius, darbo krūvis ir pan. Kaip teigia Merkys ir kt. (2004), vadovai, nenorėdami turėti problemų ateityje dėl demografinių procesų mažėjant mokinių skaičiui, daliai mokytojų sudaro maksimaliai didelius pamokų krūvius, o naujų, jaunų pedagogų nepriima. Tokia personalo politika yra patogi ir priimtina mokykloje dirbantiems pedagogams, tačiau nėra labai palanki mokyklos atsinaujinimui, radikalesniems švietimo pokyčiams. Beje, LR Darbo kodekse ir pedagogų atestacijos nuostatuose įtvirtinta tvarka, mažinant etatus, eliminuoja iš ugdymo institucijų jaunos, įgijusias šiuolaikinį išsilavinimą pedagogus. Tad turėtų būti stiprinama pedagogų įdarbinimo į mokyklą ir atleidimo iš jos proceso vadybinė kontrolė. Situacija, kuomet mokytojai pensininkai metų metais dirba padidintu krūviu, o naujai parengti ir šiuolaikinį išsilavinimą įgiję mokytojai negali įsilieti į švietimo sistemą ir pradėti profesinės karjeros, jau yra (ir ateityje vis labiau darysis) etišškai nepatraukli. Pasak tyrėjų, galima pagrįstai diskutuoti apie tai, kiek tokia situacija atitinka visuomenės interesus ir yra socialiai teisinga, galiausiai ar tokia padėtis skatina švietimo kaitą ir kokybę. Vyresnių (ypač pensinio amžiaus) darbuotojų sąlyginis konservatizmas, rezistencinė nuostata naujovėms, modernių kompiuterinių technologijų baimė yra darbo psichologijos ir organizacijų moksluose empiriškai įrodytas statistinis faktas. Tyrėjai kelia

hipotetinę prielaidą, kad natūralių mokyklos personalo kaitos procesų stabdymas ateityje gali neigiamai paveikti švietimo atsinaujinimą, kompiuterinių technologijų ir moderniųjų mokymosi metodų bei inovacijų integravimą į pamoką (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004).

Švelninant stresines situacijas labai svarbūs darbuotojų tarpusavio santykiai, darbuotojų motyvacijos skatinimas, nukreipimas tinkama linkme atliekant darbinės užduotis. Tad svarbus vaidmuo čia atitenka vadovui, kurio užduotis sudaryti tinkamas organizacines sąlygas ir parinkti veiklos metodus taip, kad darbuotojai galėtų geriausiai pasiekti ir įgyvendinti savo pačių tikslus, nukreipdami pastangas organizacijos uždavinių linkme (Butkus, 1996; Stoner, Freeman, Gilbert, 2001). Itin atsakingas momentas yra darbas grupėse. Siekiant organizacijos tikslo, turi būti užtikrintas sėkmingas grupių bendradarbiavimas. Grupių viduje ir veikloje tarp grupių, bendradarbiavime svarbi komunikacija, kuri aiškinama kaip vieno asmens informacijos perdavimo kitam asmeniui procesas. Komunikacijos procesas turi poveikį darbuotojo emocinei, psichologinei būsenai. Beje, nuolatinės naujovės vis įneša į organizaciją nerimą, nes dažnai pasitaiko, kad įvykdyti tam tikras užduotis (pvz., ataskaitas ir pan.) reikia labai greitai, o tai darbuotojams kelia nerimą, stresą, pervargimą. Kaip teigia Hargreaves (2008), standartais grindžiamos reformos mikrovadyba turėjo žalingos įtakos mokymui, mokiniams ir mokytojų santykiui su savo darbu ir vienu su kitais. Autorius taip pat pabrėžia mokytojų patiriamą stresą, išsekimą, pasitenkinimo ir motyvacijos praradimą ir pasitraukimą iš darbo. Mokytojai nuolat gauna įvairius aukštesniųjų institucijų keliamus reikalavimus. Mokytojas tiesiog atitrūksta nuo tiesioginio darbo, tai yra mokymo, kuriame nebepatiria tokio pasitenkinimo, nes jaučia nuolatinę įtampą. Mokytojus išsekino, pasak Hargreaves (2008), ir tai, kad darbe jie neteko kūrybiškumo ir spontaniškumo, juos sužeidė tai, kad iš jų buvo atimta autonomija. Yra labai svarbu patiems priimti sprendimus savo kūrybinėje darbinėje veikloje ir savo pamokoje pasitelkti vaizduotę. Kaip teigia autorius, standartais grindžiama reforma taip pat paveikė mokytojų santykius su kitais, ypač kolegomis, tai yra suardė gebėjimą bendradarbiauti tiek mokytojams tarpusavyje, tiek administracijai su mokytojais. Tai rodo, kad bendradarbiavimas taip pat reikšmingas ir tarp institucijų – partnerystės tinkluose. Mokyklos tarpusavyje gali dalintis profesine patirtimi, sprendžiant kylančias problemas, konfliktus.

Hargreaves (2008) pabrėžia emocinio intelekto reikalingumą ir svarbą efektyviam komandiniam darbui, problemų sprendimui ir grupinio suaugusiųjų mokymosi plėtrai ir vadybai. Emocinių kompetencijų įvaldymas ženkliai padidina darbo našumą ir asmeninius santykius. Penkios bazinės emocinį intelektą sudarančios kompetencijos yra: savo paties emocijų pažinimas ir gebėjimas jas išreikšti; sugebėjimas įsijausti į kitų žmonių emocijas; sugebėjimas stebėti ir reguliuoti savo paties emocijas, kad jos netaptų nekontroliuojamos; pajėgumas motyvuoti save ir kitus; socialiniai įgūdžiai, leidžiantys praktiškai panaudoti pirmąsias keturias kompetencijas. Šie išvardinti emocinio intelekto aspektai įgalina darbuotojus išvengti nemalonių padėčių, išvengti sunkumus ir nuviliančius pokyčių momentus, kurti labai išmonin-

gas komandas, veiksmingai spręsti problemas, vertinti skirtingus komandos narių mokymosi stilius ir skirtingą kultūrinę jų patirtį ir sugebėti išspręsti konfliktus šiems iškilus. Emocinės kompetencijos tobulina organizacijas ir santykius. Emocinis intelektas užtikrina emocinius pagrindus bendram profesiniam mokymuisi ir mokytojų komandiniam darbui.

Dubauskas (2006) pabrėžia, kad darbuotojų motyvaciją didina sudarytos sąlygos, padedančios atskleisti ir ugdyti jų sugebėjimus, užtikrinti profesinį tobulėjimą, taip pat ne mažiau svarbią reikšmę darbuotojų pasitenkinimui turi pats darbo pobūdis ir darbo aplinka. Tinkamos darbo aplinkos kūrimas – tai sąlygų dirbti įdomų, atsakingą darbą sudarymas, gerų santykių su vadovais ir kolegomis užtikrinimas. Autorius išskiria šiuos svarbius aspektus: konfliktų sprendimas; delegavimas ir kontrolė; grupinio darbo organizavimas; kritika ir gyrimas; pasitenkinimas darbu. Darbuotojas, ateidamas į organizaciją, turi tam tikrą vertybių ir lūkesčių sistemą – norus, poreikius, viltis, prioritetus, patirtį. Autorius teigia, kad ši visuma sudaro tai, ko žmogus tikisi iš darbo. Pasitenkinimas darbu išreiškia atitikimą tarp to, ko žmogus tikisi, ir atlygio, kurį jis gauna dirbdamas. Beje, pasitenkinimas darbu glaudžiai siejamas su psichologiniu kontaktu, motyvacinė teisingumo teorija bei kitais motyvaciniais mechanizmais. Labai svarbus valdžios ir išteklių paskirstymas tarp organizacijos narių ir jų suderinamumo procesas, kuris apima tokias veiklos sritis: darbų pasidalijimas, darbų projektavimas; darbų grupavimas pagal funkcijas, procesus, laiką ir pan.; valdymo ryšių nustatymas – atsiskaitomumas, hierarchijos sukūrimas; valdžios paskirstymas – delegavimas, centralizavimas, decentralizavimas; pareigybių suskirstymas; koordinavimas – atskirų organizacijos dalių veiklos integravimo procesas, siekiant bendrų organizacijos tikslų (Stoner, Freeman, Gilbert, 2001). Mokytojams labai svarbus ir finansinių išteklių paskirstymas. Dažnai jiems tenka priemonės, skirtas mokymo procesui, įsigyti iš savo lėšų. Šaparnio, Šaparnienės (2004) atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad eilinis mokytojas, o ne mokyklos vadovas, pareigoms vykdyti dažniau ir daugiau bus priverstas panaudoti asmeninių lėšų. Vadovas turi didesnes galimybes nei mokytojas pasinaudoti kopijavimo aparatu, „valdiškomis“ kanceliariinėmis prekėmis, gauti komandiruotės apmokėjimą, savo iniciatyva pirkti mokyklai knygą ar mokymo priemonę už „valdiškas“ lėšas ir t. t. Matydami ugdymo proceso tobulinimo galimybes ir neturėdami adekvačių finansinių galimybių bei būdami priversti dažnai naudoti asmenines lėšas, mokytojai yra labiau frustruojami nei vadovai, kurie minimalias lėšas, reikalingas vadybinėms pareigoms vykdyti, suplanuoja mokyklos biudžete ir rečiau aplinkybių verčiami naudoti asmenines lėšas (Šaparnis, Šaparnienė, 2004; Šaparnis, 2000).

Organizacijoje visada egzistuoja konfliktai tarp darbuotojų, kurių skirtingi požiūriai, nuostatos, žinios, gebėjimai. Konfliktas trukdo kitam žmogui, grupei pasiekti savo tikslus, sukelia ir skatina įtampą tarpasmeniniuose santykiuose. Paprastai konfliktus organizacijoje sukelia resursų stygius (įranga, pinigai, laikas), ignoruojami žmogaus poreikiai (fiziniai, psichologiniai, socialiniai), žmonių vertybių skirtumai.

Hargreaves (1999) skiria bendradarbiavimo kultūrą ir tariamo kolegialumo

kultūrą, kurios yra visiškai skirtingos. Esant bendradarbiavimo kultūrai, darbiniai mokytojų tarpusavio santykiai dažniausiai yra: *savaiminiai* – jie susiję pirmiausia su mokytojais kaip socialine grupe. Administracija gali juos remti ir padėti palankiai planuodama laiką. Šiuo požiūriu bendradarbiavimo ir kolegialumo savaimingumas bei jų kultūra nėra visiškai nepriklausomi nuo administracijos sukurtų pagalbos būdų. Tačiau iš esmės bendradarbiavimo ir kolegialumo darbiniai santykiai išsirutulioja iš mokytojų bendruomenės ir yra jos palaikomi; *savanoriški* – mokytojai bendradarbiauja ne dėl administracinių suvaržymų ar privalomumo, bet todėl, kad, remdamiesi patirtimi, asmeniniu polinkiu ir neverčiami suvokia, kad išvien dirbti ir smagu, ir našu; *skatinantys tobulinti* – mokytojai bendradarbiauja pirmiausia dėl to, kad imtųsi realizuoti asmenines iniciatyvas arba vykdytų iš išorės pasiūlytas ar įsipareigotas vykdyti. Bendradarbiavimo kultūra dažniausia skatina mokytojus dirbti drauge ar siekti tikslų, bet ne vykdyti kitų numatytus tikslus. Mokytojai yra veikiau kaitos iniciatoriai, o ne vykdytojai. Jei būtina reaguoti į išorės paliepimus, jie tai daro pasirinktinai, remdamiesi profesine saviklioja ir laisvu bendruomenės sprendimu; *paplītę* – bendradarbiavimo kultūra dažnai nenumato pagal tvarkaraštį bendro darbo (pvz., reguliarių planavimo susirinkimų), neatspindi jo administracine tvarka – kaip vykstančio tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje. Bendradarbiavimo kultūra daro daugelio mokytojų bendrą darbą beveik nepastebimą, trumpą, bet dažną ir neformalų. Tai gali būti žodis, žvilgsnis, pagyrimas ir padėka, siūlymas pasikeisti klasesmis, mintys apie naujas idėjas, neformalus pokalbis apie naujus darbus, problemų dėstymas arba susitikimai su tėvais. Šiuo atžvilgiu bendradarbiavimo kultūros nėra aiškiai ar tiesiogiai tvarkomos. Jos yra esminė mokytojų darbo ir buvimo mokykloje dalis; *neprognazuojami* – dėl minėtų priežasčių bendradarbiavimo kultūros padariniai dažnai neapibrėžti ir sunkiai prognozuojami. Bendradarbiavimo kultūra nesuderinama su mokyklų sistemomis, kuriose sprendimai dėl ugdymo turinio ir vertinimo yra labai centralizuoti. Sunkumai, su kuriais susiduria tokių mokyklų administracija, siekdamas padėti sukurti bendradarbiavimo kultūrą, gali atsirasti ne tik dėl žmonių santykių, bet ir dėl kontrolės.

Nuolatiniai pokyčiai švietimo sistemoje mokytojo darbinėje veikloje įneša daug naujovių. Mokytojo planuotą veiklą dažnai įtakoja nenumatytos aplinkybės. Kaip teigia Butkus (1996), vykstant pokyčiams organizacijoje, didžiulę reikšmę turi tokie bruožai kaip nuomonės, įsitikinimai, jausmai, vertybės, konfliktai, neoficialūs santykiai, užtverti informacijos kanalai ir pan. Pasak autoriaus, dažnai esminius pokyčius organizacijoje smarkiai trukdo, o kartais ir visai sužlugdo psichologinio pobūdžio veiksniai: nustebimas, kai darbuotojai būna psichologiškai nepasiruošę priimti pakeitimus; inercija – įpratimas prie nusistovėjusios darbo tvarkos ir procedūrų; tai daugelis organizacijos narių sieja su savo saugumu; įgūdžių trūkumas dirbti naujomis sąlygomis; emociniai šalutiniai veiksniai – pasitikėjimo savimi, įtakos kitiems, bendravimo galimybių sumažėjimas, galimas atsakomybės, įtampos padidėjimas; pasitikėjimo vadovybe stoka; galimų nesėkmių baimė; asmeniniai konfliktai su pokyčio iniciatoriais arba įgyvendintojais; prastas planavimas, neskiriant laiko psicholo-

giniam ir kvalifikaciniam organizacijos narių parengimui dirbti naujovės sąlygomis; vadovų netaktiškumas; baimė dėl darbo statuso ir saugumo (ji neretai būna ir įsivaizduojama dėl patikimos informacijos stokos, dėl nepasitikėjimo vadovybe); darbo grupių sudarymas (jis gali sukelti rimtą pasipriešinimą naujovėms, jeigu anksčiau tame darbo bare buvo susidariusi darni, susigyvenusi darbo grupė, kuri naujomis sąlygomis turi būti performuota). Kaitos procese svarbų vaidmenį atlieka kontrolės funkcija, kuri padeda sekti vidinius bei išorinius pokyčius ir nustatyti jų įtaką tiek mokytojo veiklai, tiek visai organizacijai. Pagal R. Karaseko darbo reikalavimų ir kontrolės modelį, šių dviejų kintamųjų (darbo reikalavimai ir kontrolė) santykis lemia skirtingą darbuotojų savijautą – aukšti reikalavimai ir prasta kontrolės sistema neigiamai įtakoja darbuotojų savijautą. Kontrolės sistema apima daugelį aspektų: *auditas*, kurio metu švietimo organizacija gali įvertinti vieną kurį nors savo veiklos aspektą. Auditą galima interpretuoti tam tikra prasme kaip pagalbą mokytojui. Įvertinami yra pedagogų atliekami vaidmenys ir funkcijos, santykiai su tėvais, gaunamos dokumentacijos ar pačios mokyklos sukurtų dokumentų įvertinimas. Tai šiandien itin aktualios ir mokytojui keliančios nerimą ir įtampą sritys; *keliami kvalifikaciniai reikalavimai* užtikrina, kad pradedantys karjerą mokytojai, ateidami dirbti, atsineštų į mokyklą būtinų teorinių ir praktinių profesinių žinių minimumą ir iš karto galėtų kvalifikuotai atlikti savo darbą; *pedagogų atestavimo sistema* užtikrina mokytojo darbinės veiklos kokybę. Pedagogas privalo nuolat tobulėti, plėsti savo profesinį akiratį ir susipažinti su dėstomojo dalyko naujovėmis. Šios kontrolės sistemos veikia panašiu principu, t. y. taikomi tam tikri nustatyti rodikliai arba standartai ir, aptikus nukrypimą nuo standartų, imamasi koreguojamųjų veiksmų.

1.3.3. Mikrolygmens ir intrapersonalinio lygmens veiksniai, įtakoiantys profesinio streso raišką

Mikrosistema – artimiausioji aplinka, apimanti gyvenamąją aplinką, kurioje žmogus tiesiogiai bendrauja su kitais žmonėmis ir objektais. Mikrosistemą sudaro trys pagrindinės sudedamosios dalys: veikla, vaidmenys ir santykiai, kuriuose dalyvauja tiriamas žmogus. Mikrosistema lemia tai, kaip žmogus suvokia visą sistemą, tai yra, kaip ją vertina fenomenologiškai (Lemme, 2003, p. 447).

Pagal Wong (1993), galima išskirti mikrolygmens ir intrapersonalinio lygmens veiksnius, įtakančius profesinio streso raišką: 1) *intrapersonaliniis stresas*. Kaip teigia autorius (cit. Бодров, 2006), negatyvus požiūris į save, savo veiklą, išgyvenimai veikia mūsų vidinį pasaulį ir griauja tarpasmeninius ryšius. Į šią streso kategoriją įeina tokie įvykiai, kaip neišsipildę lūkesčiai, nerealizuoti poreikiai, beprasmiški ir betiksliai poelgiai, liguisti prisiminimai, neadekvatus įvykių vertinimas ir pan. Žmogui savo veikloje tenka nuolat spręsti skirtingus socialinius klausimus. Sąveika su kitais ir jo įvertinimas turi reikšmingą poveikį mūsų suvokimui, išgyvenimams, požiūriui į įvykius ir išorinio pasaulio reiškiniams. Dauguma gyvenimo problemų kyla dėl negatyvių, probleminių santykių tarp žmonių. 2) *tarpasmeninis stresas*. Tarpasmeninis

stresas kyla tuomet, kai tvyro negatyvi darbinė aplinka. Teigiama darbinė aplinka yra bendradarbiavimo skatinimo veiksnys; 3) *asmenybės stresas*. Asmeninis stresas yra tai, ką individas veikia ir kas su juo vyksta, kai jis neįvykdo, pažeidžia apibrėžtus socialinius vaidmenis, tokius kaip tėvų vaidmuo, vyro ir pan. Jis pasireiškia ryšium su tokiais reiškiniais, kaip sveikatos pažeidžiamumas, blogi įpročiai, seksualinės problemos, ilgesys, senėjimas, išėjimas į pensiją. Beje, pozityvi dvasinė, psichologinė savijauta stiprina mokytojo saviraišką, apsaugo nuo stresinių situacijų. 4) *šeimyninis stresas*. Šeimyninis stresas apima visus sunkumus susijusius su šeimos palaikymu ir požiūriu į ją – darbas namuose, sutuoktinių problemos, kartų konfliktai, gyvenimas su jaunimu, liga ir mirtis šeimoje, alkoholizmas, skyrybos ir pan. 5) *darbinis stresas*. Darbinis stresas paprastai susijęs su sunkiu darbo krūviu, nebuvimu savikontrolės už darbo rezultatus, vaidmenų neapibrėžtumu ir vaidmenų konfliktais. Prastas darbo saugos aprūpinimas, neteisingi darbo veiklos, rezultatų vertinimai gali tapti streso ištekliais. 6) *finansinis stresas*. Finansinį stresą kelia negalėjimas apmokėti sąskaitų, slegia paskolos, atlyginimo ir darbo krūvio neatitikimas, papildomų išlaidų atsiradimas.

Mokykloje paprastai pedagogai sutelkia dėmesį į mokinių sveikatos ugdymą, o personalo sveikatą ir gerovę laiko savaime suprantamu dalyku. Tačiau mokytojo fizinė ir psichinė sveikata turi poveikį jo profesinei veiklai. Verkys, Pileckaitė-Markovienė (2009), remdamiesi Tatarnikovos (2006) tyrimais, teigia, kad pedagoginis darbas, mokytojavimas yra istoriškai užkoduotas kaip padidintas sveikatos rizikos veiksnys, o fizinė ir vyrų, ir moterų sveikata didėjant pedagoginiam darbo stažui prastėja. Ypač tarp daugiau kaip 30 metų dirbančių pedagogų pastebimas žymiai padidėjęs įtampos lygis. Didėjant pedagoginiam darbo stažui, didėja įtampa ir širdies susitraukimo dažnis. Tai daugiau būdinga moterims pedagogėms. Pileckaitės-Markovienės, Verkio (2006) atliktas tyrimas rodo, kad pedagogų psichinė sveikata nepriklauso nuo jų šeimyninės padėties, amžiaus ar lyties, darbo stažo ar įstaigos, kurioje jie dirba. Mokslininkai nustatė, kad pedagogų psichinė sveikata yra tiesiogiai susijusi su jų vidine darna. Nustatyta, kad aukštesnės darnos pedagogai pasižymi geresne psichine sveikata. Remiantis Antonovsky'o (1987) saliotogenezės teorija, vidinė darna apibūdinama kaip globali žmogaus gyvenimo orientacija ir išskiriami vidinės darnos jausmo komponentai: suprantamumas, sugebėjimas kontroliuoti situaciją bei prasingumas. Anot Antonovsky'o, vidinė darna gali būti siejama su fizine bei psichologine žmogaus sveikata (Verkys, Pileckaitė-Markovienė, 2009). Kadangi pedagogo profesija iš pagrindų skiriasi nuo visų kitų profesijų, todėl pedagogui ypač būtina rūpintis savimi. Esant įvairaus lygio įtampai, sveikatos problemos negali būti sėkmingai sprendžiamos be psichofiziologinių žinių, reguliuojančių ir palaikančių darbingumą. Labai svarbus yra būsimųjų pedagogų sveikatos ugdymas bei sveikos gyvensenos skatinimas, nes dažnai mokytojas šių žinių turi per mažai (Proškuvienė, Zlatkuvienė, Černiauskienė, 1999; Schwarzer, Leppin, 1991).

Kaip teigia Bodrov (Бодров, 2006), daugelis gyvenimo problemų yra susiję su praeitimi. Nusivylimai ir moralinės traumos, atsirandančios probleminėje ar pilno-

je neigiamų situacijų šeimoje, neišspręsti konfliktai su tėvais ir vaikais bei daugelis kitų problemų gali persekioti žmogų visą gyvenimą. Gėdos ir kaltės jausmas žmogų pririša prie praeities. Prislėgti neigiamų emocijų ir prisiminimų, kartais besiraminantis alkoholiu, tampa ilgalaikiu vidinės įtampos šaltiniu. Šiandien gyvenimas pripildytas vidinių stresorių. Egzistencinė krizė neramina kaip santykyje jos reikšmingumo gyvenime, taip ir reikšmingumo paties gyvenimo skirtingais jo etapais. Neigiamos emocijos taip pat nuteikia distresui. Aukštas emocinių reakcijų lygis nuolat iššauks sutrikimus, įtampą, baimę. Gyvenimas gali tapti nepakenčiamu, jei daugelis lūkesčių ir svajonių neišsipildo. Vidinis nerimas ir grėsmė labai dažnai sustiprina ko nors blogo nujautimą. Grėsmės, nerimas dėl būsimų nesėkmių, nelaimių gali sukelti dar didesnę stresą nei reali nelaimė ar nesėkmė. Senėjimo ir mirties baimė gali slopinti būties džiaugsmą, iškreipti pozityvią gyvenimo prasmę. Taigi vidinė įtampa turi poveikį visoms gyvenimo sritims, išskylančioms problemoms. Tai rodo intrapersonaliųjų stresorių analizės svarbą (Carlyle, Woods, 2002; Jones, Bright, 2001; Бодров, 2000, 2006).

Dėl globalių technologinių ir ekonominių veiksnių pakitusi darbo samprata veikia ir asmens požiūrį į darbą. Teigiama, kad tinkamas požiūris į darbą lemia ir kokybiškos darbo jėgos atsiradimą. Netinkamas požiūris į darbą mažina darbo rezultatyvumą ir produktyvumą. Nuo požiūrio į įvairius darbo aspektus priklauso, kaip žmogus vertina savo darbą ir reaguoja į įvairias darbinės situacijas (Cappelli, Rogovsky, 1994). Rudaitienė, Vyšniauskienė (2002) akcentuoja emocinės išminties būtinybę šiuolaikiniame didėjančios įtampos pasaulyje, kuris vis labiau pabrėžia tokias vertybes kaip atvirumas įvairovei, klaidoms ir konfliktams, kritinei savirefleksijai. Autorės, pagrindusios emocinės inteligencijos funkcijų esmę, išryškino jos edukacinės prielaidas, kurias lemia vidinių faktorių įtaka: gebėjimas suvokti, atpažinti, suprasti ir valdyti savo emocijas bei jausmus, stichiškus troškimus, pasverti interesus ir pasekmes, suprasti ir įveikti išorinės aplinkos faktorius. Esant įtampos situacijoms, emocinė inteligencija suteiktų energijos, padėtų kurti pasitikėjimo santykius bei skatintų kūrybiškumą per intuiciją ir pojūčius. Pasak autorių, emocinė inteligencija tarsi gyvenimo logika ar „sveikas protas“ galėtų būti vystoma kaip tarpdisciplininė asmenybės ugdymo priemonė, o jos vertybinė funkcija suteiktų naujos ugdymo(-si) kokybės galimybę (Rudaitienė, Vyšniauskienė, 2002). Emocinė inteligencija tai – deramas darbuotojo elgesys įvairiose situacijose. Tai būdinga vyresnio amžiaus darbuotojams, nes emocinė inteligencija susiformuoja iš gyvenimo patirties⁹. Rūpinimasis savo sveikata, fizinis ir psichinis nepervargimas sudaro sąlygas plėtoti emocinę inteligenciją, kuri teigiamai veikia gyvenimo sėkmę. Nuolatinis pervargimas daro žmogų ne tik nervingą, bet ir lengvai pasiduodantį neigiamiems jausmams, netenkama jausmų inteligencijos (Jovaiša, 2005)

Kaip teigia Grakauskas (2007), karjeros valdymas, profesinės veiklos pasirinkimas glaudžiai siejasi su individualaus gyvenimo stiliumi. Darbo ir darbi-

⁹ Kubilienė L., Neliupštis M. (2005). Žmogiškojo kapitalo apsauga. *Farmacija ir laikas*. Nr. 3. Prieiga per internetą: <http://www.emedicina.lt/site/files/farmacija_ir_laikas/2005_03/zmogiskas_kapitalas.pdf> [žr. 20010-02-01].

nės aplinkos rinkimasis yra vienas pagrindinių gyvenimo stiliaus formavimosi veiksnių. Gyvenimo stiliaus, kuriam turi įtakos profesija, pagrindas yra darbinė veikla, profesija, užsiėmimas. Šiuo atveju darbinė veikla glaudžiai susijusi su individo asmenybės formavimusi. Svarbiausi tokį gyvenimo stilių lemiantys veiksniai (Zablocki, Kanter, 1976; cit. iš Grakauskas, 2007): 1) kiek turima profesija „atima asmeninio laiko“, t. y. kiek laiko skiriama darbui ir asmeniniam gyvenimui; 2) darbo valandos ir darbotvarkė; 3) profesijos teikiama nauda (finansinė, galios ir prestižo, pažinčių, asmeninio tobulėjimo ir pan.); 4) profesinė kultūra kaip vertybių pagrindas; 5) emocinis klimatas.

Apibendrinant galima teigti, kad labai svarbi individo sveikatos būklė ir psichologinė savireguliacija. Negatyvus požiūris į save, savo veiklą, destruktivūs išgyvenimai veikia mokytojo vidinį pasaulį ir griauja tarpasmeninius ryšius. Čia netgi sunku yra nustatyti, kas yra streso veiksnys, kas diagnostinis simptomas, o kas pasekmė. Minėti dalykai dialektiškai persipina. Su šia streso kategorija susiję tokie įvykiai, kontekstai ir pasekmės, kaip neišsipildę lūkesčiai, nerealizuoti poreikiai, beprasmiški ir betiksliai poelgiai, panikos priepuoliai ir ateities baimė, nekonstruktivus konfliktavimas, liguisti, traumuojantys prisiminimai, neadekvatus įvykių vertinimas ir pan. Labai svarbi šeimos teikiama reabilitacinė relaksacinė funkcija, palaikymas profesinėje darbineje veikloje. Itin svarbios įvairios asmenybės vidinės dispozicijos (pvz., emocinės inteligencijos), profesinės kompetencijos, kurios yra atsakingos už gebėjimą įveikti stresą ir adaptuotis profesinėje veikloje.

Remiantis tyrimuose pateikiamais faktais ir jų analize, galima konstatuoti, kad:

- Makrolygmens veiksniai, įtakojantys profesinio streso raišką, yra: mokytojo profesinės veiklos socialinis kontekstas; socialiniai procesai, sukuriantys pasekmes mokyklai ir mokytojo profesinei veiklai; švietimo teisynas, šalies lygmens teisiniai dokumentai, švietimo ekonomika ir švietimo finansavimas; gyventojų demografiniai ištekliai ir mokyklinio amžiaus vaikų ištekliai, migracija, emigracija; pedagogų poreikis, darbo rinka, pedagogų pasiūlos ir paklausos santykis, mokytojų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo sistema, visuomenės socialinis užsakymas ir reikalavimai mokyklai, tėvų lūkesčiai ir reikalavimai mokyklai; mokyklos vadyba, valdymo modelis, mokyklų tinklo pertvarka, švietimo reformos.
- Išryškėjo esminiai organizacinio lygmens veiksniai, kurie turi poveikį profesinio streso raiškai: mokyklos kaip organizacijos kultūra, edukacinė kultūra ir edukacinės tradicijos, mokinių kontingentas, tėvų kooperatyvumas ir nusiteikimas bendradarbiauti su mokykla, mokyklos personalo struktūra, personalo amžius, išsilavinimas, mokyklos edukaciniai pasiekimai, mokyklos organizacinis klimatas, socialiniai santykiai, jų pobūdis tarp įvairių mokyklos socialinių veikėjų. Taip pat reikšmingi veiksniai yra mokyklos materialinis aprūpinimas, mokyklos artimiausia aplinka, administracijos pagalba, komfortas, šiuolaikiška aplinka ir pan.
- Mikrolygmens ir intrapersonalinio lygmens veiksniai, turintys poveikį pro-

fesinio streso raiškai: turima gyvenimo, darbo patirtis, artimiausia aplinka – šeima ir jos teikiama reabilitacinė relaksacinė funkcija, palaikymas profesinėje darbinėje veikloje, mokytojo fizinė ir psichinė sveikata, vidinė darna.

1.4. PROFESINIO (DARBINIO) STRESO ĮVEIKIMO EDUKACINĖMIS IR ŠVIETIMO VADYBOS PRIEMONĖMIS PRIELAIDOS BEI IŠTEKLIAI

1.4.1. Prielaidos ir resursai, sietini su psichopedagoginės pagalbos ir edukacinio konsultavimo institucijų veikla

Pedagogai, profesinėje veikloje susidūrę su tam tikrais sunkumais, abejonėmis, profesinės situacijos sudėtingumu ar nežinojimu, turėtų turėti galimybę visa tai aptarti su kolegomis ar specialistais. Šiandien itin populiaru edukacinę konsultavimo institucijų veikla (Dirgėlienė, Večkienė, 2009). Kuhmonen (2005) teigimu, konsultavimo paslaugos yra teikiamos vadovaujantis tolerancijos principu, kurį nustato pati konsultavimo sąvoka, konsultavimo teorijos, švietimo vertybės bei normos ir visuomenė, kurią sudaro įvairios kultūros. Autorius teigia, kad konsultavimas puoselėja ir plėtoja bendradarbiavimą ir grįžtamojo ryšio sistemą tarp skirtingų mokslo įstaigų, socialinės paramos tinklo ir darbinės veiklos. Pats didžiausias išbandymas konsultavimui – tai kintanti visuomenė. Postindustrinėje visuomenėje žmonių gyvenimą veikia tarpusavio santykiai ir nuolatinės pertvarkos. Toks gyvenimas pasireiškia tuo, kad žmonių gyvenimas yra netolygus, situacijos kinta, atsiranda nenuspėjamumas ir auga nestandartinių įvykių sekos svarba. Socialiniai pokyčiai reikalauja, kad mokytojai sugebėtų keistis ir mokytis. Globalizacija ir darbo mobilumas reikalauja naujų įgūdžių. Viena mokymo įstaiga pati nebėgali suteikti visų reikiamų žinių – būtina užmegzti tinklus ir palaikyti funkcinius verslo ir darbo santykius (Kuhmonen, 2005). Kučinskas (2001) pažymi, kad vienas iš prieinamiausių būdų sumažinti darbuotojų stresą yra jų konsultavimas, bei išskiria svarbiausias konsultavimo funkcijas: *patarimas* – paaiškinimas, ką žmogus pirmiausia turi daryti; *nuraminimas* – žmogaus padaršinimas, jam susidūrus su problema; *komunikacija* – aprūpinimas trūkstama informacija, žmogaus išklausymas, išiklausymas, atitinkamas reagavimas į problemą; *atsipalaidavimas* – pagalba žmogui, patyrusiam stresą. Stresoriaus pašalinimas arba sušvelninimas; *mąstymo paskatinimas* – pagalba žmogui, kad jis vadovautųsi racionaliomis mintimis, atsikratytų neracionalių; *perorientavimas* – paskatinimas keisti veiklos tikslus, vertybes, draugus, bendradarbius, situacijas.

Mokytojams gali padėti įveikti/sumažinti streso poveikį, stresines situacijas tokios *edukacinio konsultavimo institucijos* kaip *Švietimo plėtotės centras*¹⁰, kurio misija – aktyviai dalyvauti planuojant ir įgyvendinant švietimo pertvarką, analizuo-

¹⁰ *Švietimo plėtotės centras*. Prieiga per internetą: <<http://www.pedagogika.lt>>.

jant ir vertinant bendrojo ugdymo būklę, inicijuojant, kuriant ir diegiant ugdymo turinio, ugdymo organizavimo bei sprendimų priėmimo naujoves; *Švietimo informacinių technologijų centras*¹¹, kuris teikia konsultavimo, mokymo, diegimo paslaugas švietimo įstaigoms ir jų darbuotojams, vykdo leidybinę veiklą, rengia ir leidžia periodinius bei vienkartinis informacinius leidinius, tarp jų ir elektroninius; *Šeimos santykių institutas*¹² – teikia pagalbą, kai reikia įveikti sunkumus darbe, dažno darbo keitimo priežastis ir pasekmes, problemas su bendradarbiais, sunkumus įgyvendinant išsikeltus tikslus, nuotaikos sutrikimus (depresiją, liūdesį, įtampą, nerimo jausmus), bendravimo sunkumus (su partneriu, sutuoktiniu, vaiku, tėvais, kitais šeimos nariais, draugais, bendradarbiais) ir pan.; *Nacionalinis egzaminų centras*¹³ yra valstybinė biudžetinė švietimo įstaiga, kuri ne tik organizuoja ir vykdo pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimą, brandos egzaminus, įskaitas, valstybinės kalbos mokėjimo ir Lietuvos Respublikos Konstitucijos pagrindų egzaminus, atlieka tarptautinius tyrimus, bet ir teikia pagalbą mokiniui, mokytojui, mokyklai; bei miestuose įsikūrę *regioniniai ir universitetų švietimo centrai*.

Lietuvos Respublikos švietimo (2003) įstatymo 24 straipsnyje teigiama, kad:

- 1) Pagalbos mokyklai ir mokytojui paskirtis – sudaryti sąlygas mokytojams toliau mokytis, sukurti aplinką, skatinančią mokyklos plėtrą bei mokytojo profesinį tobulėjimą, ir teikti reikalingą informacinę, ekspertinę ir konsultacinę pagalbą;
- 2) Konsultacinę pagalbą mokytojams teikia psichologinės, specialiosios pedagoginės, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai, mokytojai konsultantai ir kiti asmenys;
- 3) Pagalba mokytojų kvalifikacijai tobulinti yra sudedamoji neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalis;
- 4) Švietimo ir mokslo ministerija formuoja mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų, kurių veiklą reglamentuoja švietimo ir mokslo ministro patvirtinti kvalifikacijos tobulinimo institucijų bendrieji nuostatai, tinklą, užtikrina valstybinių kvalifikacijos tobulinimo programų vykdymą.

Remiantis Ruškaus ir kt. (2006) atliktu tyrimu, reikia atkreipti dėmesį į tai, kad *Pedagoginės ir psichologinės tarnybos* (PPT) specialistai pripažįsta ir deklaruoja įtraukimo ir bendradarbiavimo svarbą. Ypač svarbiu faktoriumi, leidžiančiu kokybiškai atlikti PPT funkcijas, laikomi įvairūs bendradarbiavimo aspektai – bendradarbiavimas su ugdymo įstaigų specialistais, bendradarbiavimas konsultuojant mokyklos bendruomenės narius ir kt. Kaip teigia tyrimo autoriai, PPT realizuojamų funkcijų ir principų analizė rodo, kad prioritetai, kuriuos nurodo ir į kuriuos dabar orientuojasi PPT specialistai, neatitinka socialinės sąveikinės paradigmos nuostatų ir nėra palankūs partnerystės ir socialinio dalyvavimo plėtotei. Galima pastebėti, jog PPT specialistai savo veikloje labiau orientuojasi į klinikinį modelį. Vaiko patiriami sunkumai labiausiai siejami su pačiu asmeniu (jo sutrikimais, ribotumais), o ne su

¹¹ *Švietimo informacinių technologijų centras*. Prieiga per internetą: <<http://www.ipc.lt>>.

¹² *Šeimos santykių institutas*. Prieiga per internetą: <<http://www.ssinstitut.lt/>>.

¹³ *Nacionalinis egzaminų centras*. Prieiga per internetą: <<http://www.nec.lt>>.

ugdymo sąlygomis (mokymosi strategijomis, mokymo metodais, mokymo individualizavimu, pedagogo ir ugdytinio sąveika ir pan.). Nors, realizuojant konsultavimo ir metodinę funkcijas, palankiai vertinama galimybė bendradarbiauti su mokyklos bendruomene, tačiau praktiškai PPT specialistai labiau orientuojasi į konsultavimą kaip į direktyvią pagalbą – pamokymus, informavimą. Metodinė pagalba suvokiama kaip seminarų, mokymų organizavimas, pagalba pedagogams pritaikant programas (modifikuojant, adaptuojant). Tačiau praktiškai kiek pedagogams tenka susidurti su įvairiomis problemomis, sunkumais dirbant su vaikais mokykloje, informacija nėra suteikiama kur ir į ką jie galėtų kreiptis vienu ar kitu atveju. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio“ (2003) siūloma trijų lygmenų pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio struktūra, kurioje pirmojo lygmens paskirtis – teikti pirminę specialiąją pedagoginę ir psichologinę pagalbą arčiausiai vaiko esančioje aplinkoje, ugdymo įstaigos pedagogams teikti metodinę pagalbą, šviesti įstaigos bendruomenę, šeimas ugdymo ir psichologiniais klausimais. Ugdymo įstaigose dirbantys specialistai – specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai – pagal savo kompetenciją dirba konsultacinį darbą, tiria ugdymo įstaigų problemas, kaupia ir analizuoja mokyklų situaciją atspindinčius duomenis, vykdo PPT parengtas prevencines programas, šviečia mokyklos pedagogus, vaikus ir jų tėvus aktualiomis psichologinėmis temomis. Šie specialistai profesiskai kuriojami PPT specialistų. Specialieji pedagogai ir logopedai įvertina vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, aptaria individualius darbo su vaiku planus, programas, būdus, metodus, tempą, teikia rekomendacijas su vaiku dirbančiam pedagogui bei tėvams.

Psichopedagoginė pagalba yra kompleksinis procesas, numatantis įvairių resursų panaudojimą. Resursai – tai PPT specialistų, pedagogų, tėvų, vaikų ir kt. galios ir kompetencijos (žinios, įgūdžiai, nuostatos). Pedagoginės psichologinės tarnybos koncepcija remiasi bendradarbiavimu, kurio esmė yra partnerystė. PPT yra paramos organizacija, orientuota į pedagogą ir mokyklą, bei grindžiama sąveika. Partnerystė vertinama kaip santykių siekiamybė. Vienas svarbiausių partnerystės aspektų yra suprasti, ką ir kiek visi ugdymo(si) proceso dalyviai (vaikai, tėvai, pedagogai, specialistai ir kt.) turi bendra ir kiek jie turi išmokti vieni iš kitų. Partnerystė grindžiama ne direktyviais santykiais (pedagogas – vaikas; tėvai – vaikas; pedagogas – tėvai ir kt.), o lygiaverte interakcine sąveika (Ruškus ir kt., 2006). Tačiau pedagoginė psichologinė tarnyba nėra pakankamai orientuota į pedagogą, grindžiama moderniais bendradarbiavimo konceptais. Teikiama pagalba yra labiau orientuota į vaiko poreikius. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu „Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio“ (2003) pedagoginė psichologinė tarnyba turi mokytojams suteikti ir psichologinių žinių, pavyzdžiui, kaip įveikti stresines situacijas.

Mokytojo padėjėjo funkcijos išsiskiria labiausiai, kadangi jis padeda savarankiškai dalyvauti ugdyme ir veikloje po pamokų ribotų galimybių bei turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Be to, mokytojo padėjėjas visą veiklą derina su mokyklos specialistais ir jam nėra būtinas aukštasis išsilavinimas

(Kvieskienė, 2006). Padedant pradedantiesiems profesinę veiklą pedagogams tobulėti ir integruotis darbo vietoje, užsienio šalyse ypatingą svarbą yra igijęs mentoriaus vaidmuo. Mentorius paprastai apibrėžiamas kaip patyręs pedagogas, individualiai globojantis pradedantį dirbti pedagogą, skatinantis jo asmeninę saviugdą bei profesinių praktinių kompetencijų tobulėjimą, laiduojantis integracijos į ugdymo instituciją ir karjeros sėkmę. Mentorystė – tai ne vien individuali parama pradedančiam dirbti pedagogui, tai pozityvus poveikis visai ugdymo institucijos kultūrai ir pedagogų rengimo sistemai (Montvilaitė ir kt., 2008). Nemenką vaidmenį šiandien atlieka ir švietimo konsultantai. Švietimo konsultantų veiklos nuostatuose¹⁴ nurodoma, kad Švietimo konsultantas – asmuo, kuris vertina ir konsultuoja mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui, ugdymą organizuojančius skyrių vedėjus, mokytojus, pagalbos mokyklai, mokiniui ir mokytojui specialistus ir kitus mokyklų bendruomenių narius prioritetiniais valstybinės švietimo politikos, ugdymo turinio įgyvendinimo, ugdymo proceso organizavimo ir mokyklų valdymo, tobulinimo bei kitais švietimo klausimais.

1.4.2. Prielaidos ir resursai, sietini su medijų edukacija

Šiandienos modernus pasaulis igijo visiškai kitokią prasmę nei ankstesnės istorijos epochos. Vietos transformacijos bei nuotolio įsiveržimas į lokalią veiklą kartu su medijuoto patyrimo ypatinga svarba radikaliai keičia tai, kas iš tikrųjų yra „pasaulis“. Keičiasi tiek individo „fenomenalus pasaulis“, tiek ir bendras socialinės veiklos pasaulis, kuriame vyksta kolektyvinis socialinis gyvenimas. Kiekvienas asmuo selektyviai reaguoja į įvairius tiesioginio ir medijuoto patyrimo, sudarančio *Umwelt*¹⁵, šaltinius. Labai retais atvejais fenomenalus pasaulis vis dar atitinka įprastinę aplinką, kurioje individas juda fiziškai. Aplinka yra persmelkta tolimesnių įtakų, ir nesvarbu, ar tai laikoma priežastimi nerimauti, ar tiesiog yra pripažįstama rutiniška socialinio gyvenimo dalimi. Visi individai aktyviai, nors jokių būdu ne visada sąmoningai, selektyviai įtraukia daugelį medijuoto patyrimo elementų į savo kasdienį elgesį (Giddens, 2000). Pagal McLuhan (2003), šiuolaikinės medijų teorijos pagrindą sudaro prielaida, esą medijos ir visa apimantis simuliacijos¹⁶ procesas teikia iš esmės naują patirtį, naujos rūšies komunikaciją, o kartu – naujo pobūdžio socialumą ir tokią istorinę epochą, kuri vargu ar gali būti palyginama su ankstesnėmis (Barevičiūtė, 2008).

¹⁴ Švietimo konsultantų nuostatai. Prieiga per internetą: <<http://www.mkc.lt/index.php?option=content&task=view&id=186&Itemid=249>>.

¹⁵ Fenomenalus pasaulis, su kuriuo individas paprastai „susisiečia“ jausdamas potencialius pavojus ir baimes.

¹⁶ Simuliacija (lot. *simulatio*) – tai melagingas vaizdavimas siekiant suklaidinti, apgauti; apsimetimas. J. Baudrillard'o medijų filosofijos kontekste tradicinė šio termino vartoseną modifikuojama, ir juo nusakomas dirbtinis tikrovės išryškinimas, (pa)dauginimas, hiperbolizavimas, „santiršis“. Visuotinis simuliacijos procesas, anot mąstytojo, pačiai tikrovei daro destruktvią įtaką – empirinė tikrovė nunyksta, ir jos vietą užima virtualioji hiperrealybė.

Kaip teigia McLuhan (2003), Selye savo „stresinėje“ ligos koncepcijoje nagrinėja visą aplinkos situaciją, taip pat ir naujausios medijų tyrimo kryptys gvildena ne tik „turinį“, bet ir aplinką bei kultūrinę terpę, kurioje konkreti medija veikia. Pasak autoriaus, medija modeliuoja ir valdo žmonių bendravimo bei veiklos mastą ir formą. Medijos poveikis yra stiprus ir intensyvus būtent todėl, kad jai „turinį“ suteikia kita medija (McLuhan, 2003). *Gebėjimas panaudoti mediją tinkamai, stresinėse situacijose gali tapti kaip streso redukavimo priemone*. Giddens (2000) nuomone, medijuotos informacijos perėmimas iš dalies priklauso nuo susiformavusių įpročių ir jam taikomas principas vengti kognityvinio disonanso. Tai reiškia, kad gaunamos informacijos perteklius sumažinamas vadovaujantis rutiniškais nuostatomis atmes- ti arba perinterpretuoti potencialiai trikdančias žinias. Negatyviai vertinant, į tokį uždarumą, pasak autoriaus, būtų galima žvelgti kaip į prietarą, atsisakymą rimtai domėtis tais požiūriais ir idėjomis, kurie skiriasi nuo individo jau turimų požiūrių ir idėjų; tačiau, kitu aspektu žvelgiant, disonanso vengimas – tai tas pats apsauginis kokonas, padedantis palaikyti ontologinį saugumą. Asmeniui reguliarius sąlytis su kasdieniame gyvenime glūdinčia medijuota informacija šiandien yra pozityvi patir- tis: tai būdas interpretuoti informaciją kasdienio gyvenimo rutinoje. Individai labai skiriasi pagal tai, kiek jie atviri naujoms pažinimo formoms ir kiek sugeba toleruoti tam tikro masto disonansą. Bet visi fenomenalūs pasauliai yra aktyviai sukurti dari- niai ir visų jų pagrindas yra ta pati pamatinė psichodinamika. Daugelyje modernių situacijų individai susiduria su aibe skirtingų dalykų ir pakliūva į įvairias aplinkas, kuriose „tinkamo“ elgesio formos gali būti skirtingos (Giddens, 2000; Lewig, Dol- lard, 2001; Cartwright, Cooper, 1997).

Nuolat besikeičiančios „informacinės“ visuomenės kūrimasis yra būdingas moderniosios visuomenės bruožas, reiškiantis principinius žmonių veiklos ir jų bendravimo būdų pokyčius, išaugusį gamybos ir paslaugų procesų intelektualumo lygmenį bei sparčius informacinių technologinių procesų, nulemiančių žmonių san- tykius su naujomis žiniomis, plėtrą. Ateities visuomenė – dinamiška, sparčiai besikei- čianti aukštai išsilavinusių, mobilių ir nuolat besimokančių žmonių visuomenė. Jos veiklos pobūdis pagrįstas sparčiu informacinių technologijų vystymusi, radikaliai keičiančiu ne tik darbo prigimtį, jo intelektualumo lygį bei gamybos organizavimą, bet ir žmonių darbo sąlygas, skatinančiu decentralizaciją bei veiklos procesų lankstu- mą (Laužackas, 2005; Hargreaves, 2008).

Medijų edukacija apima labai platų ugdomų kompetencijų spektrą, siejant ne tik su laikraščiais, bet ir kitomis garsų ir vaizdų simbolinėmis sistemomis. Šiandien neįmanoma paneigti medijų socialinės, ekonominės, kultūrinės svarbos moderniame pasaulyje. Visuomenės supratimą apie sveikatos problemas įtakoja socialiniai ir poli- tiniai interesai tų, kurie renka informaciją ir platina per žiniasklaidą. Kaip teigia Gid- dens (2005), šiandieninis švietimo pakilimas susijęs su įvairiais XIX a. įvykiais pokyčiais. Vienas iš jų buvo knygų spausdinimas ir „knygų kultūros“ atsiradimas. Mokslininkas pabrėžia, kad mokyklai nėra labiau būtino dalyko kaip vadovėlis, ta- čiau šiandien visa tai jau keičia kompiuteriai, multimedijos ir pan. Šiuolaikinis jau-

nimas jau šiandien auga informacijos bei žiniasklaidos visuomenėje ir yra kur kas geriau susipažinęs su šiomis technologijomis negu dauguma suaugusiųjų, tarp jų ir mokytojų. Dauguma mokytojų kompiuterius laiko tradicinių pamokų papildu, o ne pakaitalu. Mokytojams iškyla uždavinys išmokyti prasmingai ir pedagogiškai išmintingai integruoti naująsias informacines technologijas į pamokas. Šiandien tampa populiarūs audiovizualiniai metodai, tokie kaip mokomieji filmai, vidinės televizijos laidos, CD, audiojuostos bei videojuostos (Dessler, 2001; Buckingham, 2003; Dickson, 2000; Wilson, 1995). Nemažai pedagoginės, psichologinės informacijos mokytojams elektronine forma galima rasti internete švietimo pagalbos centrų tinklalapiuose. Ši informacija yra daugiausia metodinio pobūdžio, tačiau tam tikra prasme pedagogams gali padėti ugdymo procese redukuoti stresinių situacijų poveikį ne tik ugdytiniais, bet ir jiems patiems. Jų panaudojimo galimybės streso mažinimui gali būti pristatomos įvairių seminarų, tęstinio kvalifikavimo, studijų proceso metu.

1.4.3. Specialistų atrankos, rengimo ir tęstinio kvalifikavimo priemonių optimizavimas

Pedagogų rengimo, įdarbinimo, jų darbo organizavimo strategijos klausimais pradėta aktyviai domėtis nuo devintojo XX a. dešimtmečio, kai JAV, Jungtinės Karalystės, Prancūzijos ir kitų Vakarų šalių visuomenė suvokė, kad moksleivių pasiekimų lygis labai pastebimai nukrito (Dzemyda ir kt., 2001). Mokytojų rengimas – tai visą gyvenimą trunkantis procesas. Jis prasideda nuo pat gimimo šeimoje ir tęsiasi ne tik mokytojų rengimo institucijoje, bet ir po jos baigimo – dirbant mokykloje. Mokiniai ir jų tėvai, sparčiai kintantis gyvenimas – patys reikliausi mokytojo rengėjai ir griežčiausi vertintojai, ir tik jie turi teisę pareikšti apie mokytojo tinkamumą pedagoginiam darbui. Mokytojo darbo sėkmė, žinoma, priklauso ir nuo mokytojų rengimo institucijos (Pukelis, 1998). Kaip teigia Dzemyda ir kt. (2001), daugumoje pasaulio šalių mokytojai rengiami įvairių lygių aukštojo mokslo institucijose – pedagoginėse mokyklose, kolegijose ir universitetuose. Mokytojų rengimo programas paprastai įgyvendina įvairių tipų universitetai – tiek tie, kurie specializuojasi mokyti bei teikti paslaugas, tiek prestižiniai, turintys išplėtotas doktorantūros programas bei plačiai vykdančius tyrimus. Kai kurie universitetai specializuojasi tik rengti mokytojus. Keičiantis švietimo finansavimo principams ir vis daugiau dėmesio skiriant efektyviam švietimui skiriamų lėšų naudojimui, aktualesni tampa ekonominiai mokytojų rengimo klausimai (Wagner, 1994). Bet kurioje švietimo sistemoje daug mokytojų rengimo programas baigusių absolventų įsidarbina kitose ūkio šakose ir neina dirbti į švietimo sferą. Taip elgtis juos paskatina didesni atlyginimai ir geresnės karjeros galimybės. Demokratinėje visuomenėje negalima prievarta įdarbinti asmenų, baigusių mokytojų rengimo programas, mokytojais, jeigu jie to nenori. Taigi, valstybei lieka tik moralinės ir ekonominės poveikio priemonės. Gali būti ir taip, kad kai kurių specialybių mokytojai negali įsidarbinti, nes visos tų specialybių mokytojų vietos užimtos. Tad kyla klausimas, ar tai nėra planavimo klaida, jei mokytojų parengiama

daug daugiau negu jų reikia švietimo sistemai (Dzemyda ir kt., 2001). Pasak Barkauskaitės (2001), mokytojo rengimas yra prioritetinis uždavinys sprendžiant švietimo kaitos ir ugdymo kokybės problemas. Europos erdvėje švietimas ir mokymas tapo politikos prioritetu sutelkiant dėmesį į žmogiškųjų išteklių teorijas, kurios pabrėžia aukštos kokybės švietimą ir mokymą, skatinant integracijos procesą, siekiant ekonominės ir socialinės gerovės. Todėl šiuolaikinis mokytojų rengimas įpareigoja studijų procesą modeliuoti taip, kad būsimasis mokytojas pasirengtų realizuoti tris pagrindinius uždavinius: asmens ugdymo, visuomenės kūrimo, ekonomikos kūrimo. Valsitybės švietimo plėtotei 2003–2012 m. strateginėse nuostatose (2003) teigiama, kad šiandienos mokytojas yra mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Taigi, mokytojo vaidmuo suprantamas kaip pagalbininko, kuris turi rūpintis besimokančiojo žinių kūrimo procesu.

Žmonių išteklių valdymas ir planavimas švietimo sistemoje yra permanentinis procesas, kurio tikslas – aprūpinti mokyklą reikiama specialiais, reikiamu laiku ir reikiamoms pareigoms. Tai sudėtingas procesas ir labai svarbus bei painus viešojo administravimo uždavinys (Merkys, 2004).

Vadybos literatūroje nurodomos šios personalo mokymo ir kvalifikacijos kėlimo būtinumo priežastys (Leonienė, 1997): nuolat keičiasi darbo pobūdis (struktūra ir turinys); mokslo ir technikos pažanga sukelia naujų profesijų specialistų poreikį; darbuotojo profesinis pasirengimas ne visai tenkina įmonės reikalavimus; nuolatinis personalo kvalifikacijos kėlimas yra kiekvienos organizacijos, kiekvieno asmens veiklos laidas; karjeros siekimas, konkurencija skatina darbuotojus nuolatos rūpintis savo kvalifikacijos atnaujinimu, tobulinimu; dalis darbuotojų persisotina savo profesija ir nori ją pakeisti nekeisdami organizacijos; dalis darbuotojų suvokia bedarbystės grėsmę, organizacijos bankrotą ir kitus socialinius-ekonominius pokyčius, todėl iš anksto stengiasi įsigyti naujas profesijas neatsitraukdami nuo darbo.

2004 metais atliktame tyrime „Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklų tinklą“ išryškėjo tai, kad ganėtinai skauda mokytojų kvalifikacijos ir karjeros problema šalies mastu yra ta, kad aukščiausios kvalifikacijos mokytojai – metodininkai ir ekspertai – pasiskirsto labai netolygiai tiek atskirose savivaldybėse, tiek ir pagal mokyklų tipus. Kuo aukštesnis mokyklos statusas (pakopa), tuo, tikėtina, didesnis aukščiausią kvalifikaciją turinčių mokytojų nuošimtis (Merkys ir kt., 2004).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2003) 48 straipsnyje nurodoma, kad dirbti mokytoju turi teisę: 1) asmuo, įgijęs aukštąjį arba aukštesnįjį (specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą, turintis pedagogo kvalifikaciją; 2) pirminio profesinio mokymo profesijos mokytoju – asmuo, įgijęs aukštąjį ar aukštesnįjį (specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą, bet neturintis pedagogo kvalifikacijos, bei asmuo, baigęs profesinę mokyklą, turintis 3 metų atitinkamos srities darbo praktiką. Šie asmenys turi būti išklause švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka pedagoginių-psichologinių žinių kursą; 3) neformaliojo vaikų švietimo mokytoju – asmuo, įgijęs aukštąjį, aukštesnįjį (specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų)

ar vidurinį išsilavinimą, bet neturintis pedagogo kvalifikacijos, išklauses švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka pedagoginių – psichologinių žinių kursą. Šiandien švietimo ir mokslo ministerijoje yra plačiai diskutuojama apie tai, kas turi teisę dirbti mokytoju. Ypatingai akcentuojama pedagogo kvalifikacija, kuri yra grindžiama kompetencijomis. Mokytojo nekompetentingumas yra itin reikšminga problema, kurią reikia spręsti. Daugelyje šalių veikia valstybinės institucijos, kurių tikslas – neleisti nekompetentingiems mokytojams dirbti pedagoginį darbą. Kompetencijos matavimo būdų yra įvairių. Vienas iš paprasčiausių yra mokytojų testavimas, tai yra dalykinių ir profesinių žinių matavimas. Taip pat validus mokytojų kompetencijos vertinimo būdas – nuo vienerių iki trejų metų trunkantis jų praktinio darbo stebėjimas mokykloje. Kaip teigia Scannell (1994), siekiant apsaugoti visuomenę nuo nekokybiškų švietimo paslaugų teikimo ir pakelti mokytojo profesijos statusą, pasaulinėje švietimo vadybos praktikoje taikomi įvairūs mokytojų kvalifikacijos formalaus pripažinimo būdai (Dzemyda ir kt., 2001).

Profesinės kvalifikacijos tobulinimas, jos nuolatinis atnaujinimas ir plėtra grindžiami šiais principais: *lankstumo* – kai vyksta nuolatinis profesinės kvalifikacijos tobulinimosi sistemos atnaujinimas atsižvelgiant į visuomenės narių poreikius ir ekonominius pokyčius; *prieinamumo* – kai visi visuomenės nariai turi lygias teises ir galimybes tobulinti kvalifikaciją nepriklausomai nuo amžiaus, lyties, tautybės, religinių įsitikinimų bei kitų skirtingumų; *nepertraukiamumo ir perimamumo* – kai profesinės kvalifikacijos tobulinimas yra nuolatinis žmonių ugdymosi procesas, kuriame suaugusių žmonių neformalusis mokymasis išsiskiria kaip svarbi, į nuolatinius veiklos pokyčius ir darbuotojų poreikius reaguojanti profesinio rengimo dalis (Baltoji knyga, 1998). Svarbiausias profesinės kvalifikacijos tobulinimo požymis yra orientavimasis į pasikeitusius įvairių veiklos sričių kvalifikacinius reikalavimus, todėl mokymas(-is) skirtas tobulinti jau turimą ir tam tikrai veiklai reikalingą profesinę kvalifikaciją (Žemaitaitytė, 2007). Knowles (1980), suaugusiųjų švietimą įvardijęs kaip socialinį reiškinį, pateikia šias suaugusiųjų švietimo reikšmes: 1) suaugusiųjų švietimas gali būti suprantamas kaip procesas, kurio eigoje suaugę žmonės tobulina patirtis ir jų pagalba įgyja naujas žinias, supratimą, įgūdžius, požiūrius, interesus ar normas. Šio proceso iniciatoriais gali būti patys suaugusieji arba įvairių tipų institucijos, siekiančios įtraukti į jį savo darbuotojus ir klientus. Jiems turėtų rūpėti suaugusiųjų požiūris į mokymąsi, mokymosi poreikiai, tikslai, barjerai; 2) suaugusiųjų švietimas suprantamas kaip tam tikros edukacinės veiklos formos (t. y. studijų grupės, paskaitos, seminarai, suplanuotos skaitymo programos, valdomos diskusijos, konferencijos), kuriose dalyvauja suaugusieji. Taigi, šioje sampratoje suaugusiųjų švietimas yra specialiai suaugusiems įvairių institucijų organizuojami renginiai. Todėl šiuo atveju dėmesys sutelkiamas į galimybių suaugusiems mokytis sukūrimą ir darbo būdų bei metodų parinkimą; 3) trečioji samprata sujungia dvi pirmąsias (suaugusiųjų švietimą kaip procesą ir kaip veiklą) į specifinį socialinės praktikos lauką, kuriame bendro tikslo vedini darbuojasi individai, institucijos ir įvairios asociacijos. Šioje sampratoje suaugusiųjų švietimas tampa judėjimu, nukreiptu į bendro kultūros lygio kėlimą. Ši samprata dažniausiai taikoma švietimo politikų ir joje kuriami besimokančios visuomenės scenarijai (Knowles, 1980, cit. iš: Linkaitytė, 2003a).

Mokymasis visą gyvenimą turi tapti svarbiausiu principu, dalyvaujant pilname mokymosi kontekstų kontinuume (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Pasak Laužacko (2005), kreipiant didesnę dėmesį į suaugusiųjų žmonių mokymąsi siekiant pagerinti jų įsidarbinimo gebėjimus, reikia pabrėžti bihevioristinės pozicijos svarbą. Darbo, profesijos požiūriu dominuoja siekis išmokyti veiklos, patobulinti tai, kas yra būtina konkrečioms funkcijoms atlikti. Į pirmą planą iškyla konkreti individo elgsena, motyvuojanti, skatinanti tam tikrus mokymosi veiksmus. Tačiau, kaip teigia autorius, negalima neigti vidinių ir išorinių mokymosi veiksnių. Jeigu ankstesnė mokymosi patirtis buvo nesėkminga, besimokantieji nenorės tęsti mokymosi. Jie nenorės mokytis, jei galimybės praktiškai neprieinamos laiko, vietos ar pasiūlos prasme. Jie neturės mokymosi motyvų, jeigu turinys ir metodai neatitinka jų kultūrinių perspektyvų ir gyvenimiškos patirties. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001) nurodoma, kad individuali mokymosi motyvacija ir įvairios mokymosi galimybės yra esminės sėkmingo mokymosi visą gyvenimą sąlygos. UNESCO Švietimo komisijos pranešime „Learning: the Treasure Within“ (1996) teigiama, kad tęstinis mokymasis yra neatsiejamas nuo modernios visuomenės, bet jis neturi būti akcentuojamas kaip būdingas tam tikram gyvenimo periodui. Kadangi mokymasis yra individualus, o visuomenė yra organizacinė, tai mokymasis privalo būti siejamas su šiuolaikinės visuomenės socialumu (Jarvis, 2000, p. 123).

Pagal Giddens (2000), švietimo ir mokymosi kaitą lemia daugybė socialinių veiksnių, tarp kurių ypač ryškus perėjimas nuo lokalumo link globalumo; nuo tradicijos prie universalumo, nuo gyvenimo šeimoje prie individualios gyvenimo trajektorijos. Gyvenimo restruktūrizacija veikia ne tik socialines institucijas, ji veikia ir individą, išstumdama jį iš tradicinio gyvenimo būdo ir reikalaudama iš jo daugybės sprendimų ir apsisprendimų, kurie dažnai atspindi jo pasirengimą bei gebėjimą prisitaikyti prie naujų ir nuolat kintančių gyvenimo sąlygų. Mokymosi visą gyvenimą būtinybę diktuoja neišvengiamai gilūs socialiniai ir ekonominiai pokyčiai. Kadangi keičiasi žmonių gyvenimai, suaugusiųjų mokymasis taip pat keičiasi. Viskas tampa mažiau prognozuojama, žmogus turi greitai apmąstyti ir priimti sprendimus. Giddens (1994) požiūriu, analizuojant šiuolaikines visuomenes, galima panaudoti globalizavimo ir individualizavimo procesų modeliavimą. Šiuolaikinė visuomenė pasižymi savo narių individualizmo požymių ryškėjimu, t. y. savęs identifikavimu, savo gyvenimo planavimu, savireguliuoimu, saviugda. Išlikti, pritapti ir siekti karjeros šiame pilname rizikos ir pavojaus, tačiau kartu pilname naujų patirčių ir galimybių pasaulyje būtina sąlyga yra mokymasis. Autorius, kalbėdamas apie asmens tapatumą, jo gyvenimo trajektoriją ir planus, pabrėžia lemtingus momentus, kuriuos jis mato, kada individas, kad ir kaip refleksyviai formuojantis savąjį tapatumą, privalo sustoti ir atkreipti dėmesį į naujus reikalavimus ir naujas galimybes. Tokiais momentais, kada reikia iš naujo pažvelgti į gyvenimą, pastangos reflektuotis ypač svarbios ir intensyvios (Laužackas ir kt., 2005).

Nuolatiniai pokyčiai darbo rinkoje, didėjantys profesiniai reikalavimai pedagogams, kvalifikacijos suteikimo procedūrų tvarkos kaita, darbo rinkos ir akademinio pasaulio bendradarbiavimas iš esmės keičia ne tik pedagogų rengimą, bet ir jų

darbo pobūdį. Kad sugebėtų prisitaikyti prie sparčiai kintančios žinių visuomenės ir ugdymo institucijos, pedagogas turi būti ugdomas kaitai; turi turėti mokymosi visą gyvenimą nuostatas; pedagogo rengimas turi būti orientuotas į darbo rinkos poreikius ir pedagogo kompetencijų ugdymą (profesijos standartą); pedagogo rengimas turi būti orientuotas į ateities vertybes, susijęs su šiuolaikinio ugdymo(-si) kontekstu ir aplinka (Hoogveld, Paas, Jochems, 2005, cit. iš: Monkevičienė, Stankevičienė, 2008). Tijūnėlienė (2000) pažymi, kad atskleidžiami mokytojo asmenybės tobulėjimo paskatų veiksniai yra daugiau egzogeninio pobūdžio: mokytojui privalu tobulėti, kad taptų visaverte asmenybe, būtų pavyzdžiu mokiniams; tobulėjimo reikalauja darbo objektas / subjektas; pedagoginiam procesui svetimas šablonas, rutina. Drauge išryškinama imanentinė tobulėjimo paskata – poreikis vykdyti pašaukimo pareigas, pašaukimo raiškos – socialumo ir prigimtinių gabumų bei polinkių aktualizavimas.

Profesinei kvalifikacijai labai svarbu ne tik mokymo programoje numatytas patirties (kaip žinių, mokėjimų, įgūdžių) įgijimas (mokyklinė patirtis), bet ir savarankiškas įvairių profesinės veiklos charakteristikų pajutimas (veiklinė patirtis) (Laužackas, 1997). Patirtis – tai įvairių žmogaus patirtų tikrovės pažinimo faktų bei veiklos būdų visuma. Kaip teigia Bydam (2000), „patirtis – tai veikla, kuri pasireiškia per abipusę subjektyvumo ir objektyvumo priklausomybę ir visada susijusi su kuo nors kaip visumos dalis. Iš patirties formuluojamos išvados kyla iš mąstymo, o nauja patirtis, atsirandanti išsprendus problemas, skatina naują mąstymą ir tolesnį patirties kaupimą“ (p. 45). Kadangi kvalifikaciją apibūdina tam tikrai profesijai reikalingos kompetencijos, t. y. žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, tad visiškai suprantama, kad profesinės veiklos pradžioje ir po tam tikro laiko kompetencijos gerokai skirsis. Reali darbuotojo kvalifikacija keičiasi ir jos augimas dažniausiai yra siejamas ne tiek su naujomis profesinėmis žiniomis, kiek su jų panaudojimo praktinėje veikloje atsirandančiomis sudėtingesnėmis charakteristikomis, tai yra su praktiniu patyrimu. Praktinis patyrimas sudaro sąlygas laipsniškam mokymo įstaigoje įgytos kvalifikacijos, ypač mokėjimų ir įgūdžių, plėtojimui. Todėl praktinis patyrimas yra svarbus kvalifikacijos elementas (Laužackas, 2005). Keliami nauji reikalavimai, nuolat vykstanti veiklos charakteristikų kaita skatina pedagogą tobulinti savo turimą kvalifikacinį potencialą. Kaip teigia Laužackas (2005), „kvalifikacijos tobulinimo procese yra įgyjamos su naujų reikalavimų, operacijų, funkcijų atlikimu susiję kompetencijos, papildančios anksčiau įgytą ir turimą kvalifikaciją dirbti tam tikroje profesijoje“ (p. 38). Profesinis tobulinimasis yra nuolatinė veikla, neatskiriama visų vadovavimo formų ir kolegiško dalijimosi patirtimi dalis, natūralus ir nuolat besikartojantis procesas, savybingas visoms mokymosi aplinkoms. Profesinio tobulinimosi procesas suvokiamas kaip nuolatinis darbas, kuriame dalyvauja visi organizacijos nariai (Guskey, 2004). Fullan (1996) manymu, pagrindinis daugelio mokytojų dalyvavimo profesinio tobulinimosi veikloje motyvas yra noras tapti geresniais mokytojais. Jie mano, kad profesinis tobulinimasis yra daugiausia žadantis ir lengviausiai pasiekiamas jų profesinio augimo būdas. Profesinis tobulinimasis yra neatskiriama visų vadovavimo formų ir kolegiško dalijimosi patirtimi dalis. Tokiu požiūriu profesinis tobulinimasis yra natūralus ir nuolat besikartojantis procesas, savybingas visoms mokymosi aplinkoms (Guskey, 2004).

Guskey (2004), aprašydamas profesinio tobulinimosi dalyvių tikslus juos skiria į kategorijas: 1) *kognityvūs tikslai*, susiję su konkrečių turinio bei pedagoginių žinių elementų panaudojimu (Shulman, 1986). Tai apima mokytojų dėstomo turinio supratimą, teoriją ar loginį naujų idėjų pagrindą, sėkmingam naujovių diegimui būtiną techniką, procedūras, kurių tenka imtis pritaikant naujoves prie mokinių lygio ar konteksto, bei naujovių pasekmių numatymą; 2) *psichomotoriniai tikslai* nusako tuos įgūdžius, praktiką ir elgesio modelius, kurie įgyjami dalyvaujant profesinio tobulinimosi veikloje. Dažnai šie tikslai susieja tai, ką dalyviai geba padaryti, su tuo, ko jie išmoksta; ir 3) *afektiniai tikslai* – nuostatos, įsitikinimai, kuriuos dalyviai išsiugdo profesinio tobulinimosi renginio dėka. Tai gali būti įgytos naujos ar pakoreguotos senos nuostatos ar įsitikinimai.

Dzemyda ir kiti (2001) teigia, kad, siekiant aukštos ugdymo kokybės, tenka rūpintis ne tik mokytojų papildymu ir adaptacija mokykloje, bet ir jų darbingumo palaišymu. Svarbus veiksnys, mažinantis mokytojų darbingumą ir bloginantis mokytojų darbo kokybę – nusivylimas bei susvetimėjimas, atsirandantis dėl nuolat patiriamų stresų. Pasak autoriaus ir kt. (2001), psichologai pabrėžia, kad svarbi jo priežastis yra nuolatiniai stresai, kuriuos patiria mokytojai, nepajėgdami prisitaikyti prie sparčios sąlygų ir švietimo procesų kaitos. Sociologai, neneigdami stresų įtakos, nurodo tokias priežastis kaip socialiniai demografiniai faktoriai, netinkamas mokytojų parengimas darbui, ugdymo organizavimo ir vadybos problemos, nuolatinės reformos. Išvengti daugelio stresinių situacijų galima mokytojus geriau parengiant darbui realiomis mokyklos sąlygomis, tiksliai ir laiku informuojant juos apie diegiamas naujoves, keliant jų kvalifikaciją ir teikiant metodinę paramą.

1.4.4. Prielaidos, išplaukiančios iš organizacinio mokymo / mokymosi

Darbinis ar profesinis mokymasis yra sudėtinė suaugusiųjų socializacijos dalis. Darbe žmogus turi išmokti daugiau nei vien tik vykdyti priklausančias užduotis, bet ir toje organizacijoje vyraujančių taisyklių bei normų. Kiekviena organizacija yra socialinė sistema, kurioje, be vyraujančių normų ir vaidmenų, yra nusistovėjusi socialinė struktūra – nusistovėję bendravimo modeliai (Liubinienė, 2002). Socializacija organizacijoje – tai nuolatinis procesas, kurio metu darbuotojams įteigiami organizacijos ir jos padalinių suformuoti tradiciniai požiūriai, standartai, vertybės, elgesio modeliai, tai yra perduodama kas reikalinga naujam darbui bei socialiniam vaidmeniui atlikti, mokantis taisyklių, papročių, tradicijų (Kučinskas, 2001; Dessler, 2001). Pasak Dessler (2001), viena iš naujo darbuotojo socializavimo sudėtinių dalių – orientavimas, kurio metu naujai priimtiems darbuotojams pateikiama pagrindinė informacija, kad patenkinamai atliktų darbą. Tik pradėjusiam dirbti darbuotojui, senbuviai perduoda savo įgūdžius, žinias, reikalingas naujam darbui bei vaidmeniui organizacijoje atlikti (Sakalas, 1996). Nuo tarpusavio santykių nuoširdumo priklausys, ar naujas darbuotojas sudarys tandemą su senbuviais, ar jų tarpusavio santykiai skatins socializacijos proceso plėtrą. Socializacija organizacijoje apima tokius reiškinius

nus, kaip mokymą darbo grupėje, organizacijos vertybes, taisykles, veikimo būdus bei normas, visuomeninių ir darbinių santykių ugdymą, naujam darbui reikalingų žinių ir įgūdžių ugdymą (Kurutienė, 2006). Pastaraisiais metais mokymo turinys buvo praplėstas. Jei anksčiau mokant dėmesys buvo sutelktas vien tik į darbo įgūdžių formavimą, tai šiandien mokymas reiškia ir korekcines priemones, padedančias užpildyti žinių spragas, mokėjimą suburti komandą, priimti sprendimus ir bendrauti (Dessler, 2001).

Mokymai organizacijoje gali būti naudojami siekiant padėti organizacijoms prisitaikyti prie pokyčių. Šiandien į darbo organizaciją sparčiai veržiasi įvairios edukacinės naujovės. Vienas iš tokių inovacijų yra *ugdomasis vadovavimas*, kuris pagal Van Kessel, yra savita *supervizijos forma* arba savita pratybų forma šalia supervizijos (Kiaunytė, 2009). Šis modelis numato mokymosi proceso atnaujinimą, įvedant mokymo veiklos naujoves: naują požiūrį į besimokančiojo dalyvavimą mokymo (-si) procesuose bei pagalbos jiems būdus. Taip pat paminėtina supervizija, mentorystė, kurių esmė ta, kad labiau patyrę ir kompetentingi darbuotojai nuolat globoja, veda, moko mažiau patyrusius darbuotojus jų darbo vietoje (Merkys, 2008; Linkaitytė, 2003a; Linkaitytė, Lukšytė, 2003b). Didžiulės darbuotojų tobulėjimo galimybės yra sietinos su vadinamuoju mokymusi partnerystės tinkluose (Jucevičienė, 2007). Tai labai universalus mokymosi „iš gyvenimo“ metodas, peržengiantis darbo organizacijos rėmus. Didelis iššūkis mokykloms buvo vidinio audito metodikos įdiegimas. Specialistai, atsakingi už auditą mokykloje, gali savo rajone ar mieste sudaryti metodinį ratelį, suformuoti partnerystės tinklus ir nuolat vieni iš kitų mokytis. Galima organizuoti ir darbinius susitikimus (pvz., kartą per mėnesį) ir pan. Tokius bendravimo ir mokymosi partnerystės tinklus gali kurti, pvz., savivaldybių seniūnai, savivaldybių viešųjų ryšių tarnybų vadovai, ministerijų personalo tarnybų vadovai ir pan. Galima susidaryti veiklos ir susitikimų planą, dalintis pažangia patirtimi, aptarti nesėkmes, studijuoti naujus teisės aktus ir jų teikiamas galimybes, pasikviesti į savo renginius įdomius lektorius ar ekspertus (Merkys, 2008). Kaip teigia Bukantaitė (2005), tinklinę organizaciją galima sieti su besimokančia organizacija, kurių atsiradimą įtakojo kaita ir siekis prie jos prisitaikyti. Autorės manymu, tinklinės organizacijos tikslai idealiai atitinka besimokančios organizacijos tikslus, o tinklinės organizacijos idėja – sujungti išorinius partnerius tvirtais ryšiais, kurie įtakoja bendrą strategiją ir mokymąsi antrina besimokančios organizacijos idėjai. Vadinasi, besimokanti organizacija gali būti tinkline ir tinklinė organizacija gali būti besimokanti. Tam, kad mokyklos funkcionuotų kaip tikros besimokančios bendruomenės, jose dirbantys mokytojai privalo turėti daugiau laiko profesinėms žinioms įtvirtinti ir darbo įgūdžiams tobulinti (Abdal-Haqq, 1996; Lieberman, 1995; Nacionalinė švietimo laiko ir mokymosi komisija, 1994; Raywid, 1993; Woodilla, Boscardin&Dodds, 1997, cit. iš: Guskey, 2004). „Besimokančios organizacijos – tai tokios organizacijos, kurios turi sistemas, mechanizmus ir procesus, kuriuos naudoja nuolatiniam savo darbuotojų (nuolatinių ir ne) gabumų ugdymui ir siekdamas subalansuotų šios organizacijos ir bendruomenių, kuriose jie dalyvauja, tikslų“ (Bowyer, Murphy, Bortini, Garcia 2000, p. 69).

Senge (1990) apibrėžia besimokančią organizaciją kaip „organizaciją, kuri nuolat didina savo ateities kūrimo galią. Tokiai organizacijai nepakanka paprasčiausiai išgyventi. Mokymasis išgyventi, kuris dažniausiai yra vadinamas adaptyviojo mokymusi, yra ne tik svarbus, bet tiesiog būtinas. Tačiau besimokančiai organizacijai adaptyvusis mokymasis turi būti derinamas su generatyviniu mokymusi, kuris ugdo mūsų sugebėjimą kurti“ (Bowyer, Murphy, Bortini, Garcia, 2000, p. 70). Suaugusiųjų mokymosi patirtis turi didelės įtakos tolesniam mokymuisi. Pasak Jarvis (2001), mokymasis yra kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas transformuojasi į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus, yra nuolat įprasminamas, nes sąmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose. Taigi, mokymasis yra procesas¹⁷, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę ar siekis jas suprasti. Tačiau jis nėra vien atsakas šioms patirtims, nes jis dažnai yra proaktyvus, pats siekia sukurti patirtis ir taip atrasti naują žiniją, įgūdžius, požiūrius ir t. t. Autoriaus teigimu, bet koks mokymasis prasideda nuo patirties, o žmonių mokymasis darbo vietoje priklauso nuo darbo bei jų vietos biurokratinėje hierarchijoje. Darbo vietoje yra dvi lygiagrečios patirtys: tiesiogiai patiriamoji ir įgūdžiai, kurių mokoma žmogiškųjų išteklių plėtros užsiėmimuose ar tęstinio profesinio ugdymo programose. Simonaitienė (2003), remdamasi Senge, Ross, Smith, Robers, Kleiner (1994, p. 49) mokslinė patirtimi, teigia, kad mokymasis organizacijoje reiškia nuolat besitęsiantį savo patirties tyrimą. Remiantis Senge (1990) išskirtais mokymosi tipais, galima teigti, kad streso redukavimo procese yra svarbus: 1) *adaptyvus mokymasis*, kuris yra orientuotas į praeitį, nukreiptas praeties situacijos išsiaiškinimui ir klaidų ištaisymui ar elgsenos pakeitimui; 2) *generuojantis mokymasis*, orientuotas į ateitį, į idėjų išvalgą ir problemų paiešką, taip sukuriant galimybes ir prielaidas įtakoti aplinkos pokyčius (Simonaitienė, 2003). Tai rodo, kad profesinėje veikloje svarbu įgyti patirties, kad būtų galima spręsti stresines situacijas ir gebėti numatyti jas ateityje remiantis turima profesine patirtimi.

Merkys (2008) pabrėžia, kad besimokančioje organizacijoje kiekvienas mokosi ir tobulina veiklos sąlygas asmeniniams, organizaciniais tikslams. Pasak autoriaus, besimokanti organizacija yra tokia organizacija, kuri:

- 1) Nuolat jautriai stebi procesus, vykstančius: a) organizacijos viduje, b) organizacijos artimojoje aplinkoje ir c) organizacijos tolimoje aplinkoje;
- 2) Yra aktyvi organizacija, gebanti darniai subalansuoti savo aktyvumus organizacijos viduje ir organizacijos išorėje;
- 3) Konstruoja partnerystės tinklus su kitomis organizacijomis, mokosi iš kitų organizacijų;

¹⁷ <...> Šis socialinis procesas turi dvi dimensijas. Yra tiesioginė patirtis, kuri įgyjama veikiant ir suvokiant pojūčiais, ji vadinama pirmine patirtimi. Taip pat yra ir netiesioginė – per tarpininką, bendraujant įgyjama – patirtis, ji vadinama antrine patirtimi. Pirminė patirtis yra praktinė, o antrinė gali būti teorinė. <...> Kas kartą patirdami kažką naują, jie naudojami turimomis žiniomis, kad tą patyrimą išsiaiškintų ir, jei reikia, paverstų savo naujomis žiniomis, įgūdžiais ar požiūriais, leidžiančiais jiems tobulėti. Tai socialinis reiškinys, kuris ir yra mokymosi pradžia (Jarvis, 2001).

- 4) Reflektuoja savo veiklą, mąsto kritiškai, mokosi iš sėkmių ir nesėkmių;
- 5) Siekia savo veiklos tobulumo ir efektyvumo per mokymąsi;
- 6) Kuria savo ateitį investuodama į organizacijos narių mokymąsi ir tobulėjimą;
- 7) Yra atvira naujovėms ir kaitai;
- 8) Iškelia ir skatina tuos vadovus, kurie rūpinasi darbuotojų mokymusi ir tobulėjimu;
- 9) Diegia individualaus, grupinio ir organizacinio mokymo/mokymosi principus;
- 10) Nuolatini mokymąsi laiko pagrindine organizacijos kultūros vertybe;
- 11) Kuria mokymo rėmimo sistemas, šalina mokymosi kliūtis, užtikrina mokymąsi visose organizacijos grandyse;
- 12) Siekia integruoti darbą ir mokymąsi, harmoningai parinkdama tinkamą ir pageidaujamą mokymosi stilių darbuotojams ir padaliniams.

Besimokančios organizacijos pagrindinės savybės yra *mokymasis, požiūris į pokyčius, įgalinimas, vertybės ir įsitikinimai* (Dobson, 2008; Gunter, 1996). Besimokančios organizacijos konceptas ir atitinkama pažangi organizacijų valdymo praktika įpareigoja organizaciją kurti savo vidinę mokymo sistemą. Čia kalbama ne tik apie individų mokymo sistemą, bet ir apie grupinio bei organizacinio mokymo/si sistemą (Merkys, 2008). Individas mokosi visą laiką, tačiau tai dar nėra organizacinis mokymasis. Bet jeigu mokymasis vyksta grupėse, tai individai tampa mokymosi „mikrovisata“ organizacijoje (Senge, 1990; Gunter, 1996).

Tereškinas (2005), nagrinėdamas postmodernių teoretikų Jameson, Harvey, Baudrillard požiūrį į subjekto tapatybę, apibendrina, kad „savireflektyvūs ir nuolat abejojančios individai nebesugeba sukurti stabilios tapatybės jausmo“ (cit. iš: Kiaunytė, 2009, p. 360). Kaip intervencinė priemonė, asmenį ieškoti savo tapatumo ir jį kurti skatina supervizija, kuri leidžia reflektuoti, tai yra vertinti, apmąstyti, išgyventi veikiant ir taip plėtoti profesines kompetencijas bei skatina patirtinį mokymąsi. Refleksija užima labai svarbią vietą streso įveikimo mechanizme bei apima savęs ir kito žmogaus supratimą, vertinimą, savo nuomonės lyginimą su kitų žmonių nuomonėmis. Pagal Jarvį (2001), refleksija – sąmoningas analizės procesas, lemiantis pokyčius, tai yra dėmesio sutelkimas į veiklą ir jos rezultatus. Refleksiją skatina žmogaus socialinė sąveika su jo aplinka, kylanti įtampa tarp jo vidinio pasaulio ir išorinės aplinkos tendencijų. Žmogui veikiant, mąstant, bendraujant kylantys sunkumai skatina refleksiją, sprendimų, kaip įveikti iškilusias problemas, paieškas. Individas, pasinaudodamas ankstesne patirtimi, ieško naujų idėjų, kuria veiklos strategijas, o sprendimo priėmimas nulemia tolesnę veiklą ir rezultatus. Neretai sprendimams priimti trūksta laiko, o greitai ir neapmąstyti arba žmogaus viduje kaupiami atidėti sprendimai kelia baimę, nerimą, vidinę įtampą. Laikas supervizijoje yra skiriamas žmogaus probleminei situacijai suvokti ir sprendimo būdų paieškai. Supervizijos procese, kuris grindžiamas refleksija, skiriami šie etapai: profesinės realybės sudėtingumo suvokimas; kaitos poreikis; situacijos racionalizavimas; sprendimo paieška.

Taigi supervizija – tai konsultavimas profesinių santykių klausimais, skatinantis ir padedantis darbuotojui, grupei, organizacijai įsivertinti savo profesinę veiklą, numatyti jos tobulinimo kryptis, siekiant padidinti darbuotojo socialinę kompetenciją ir organizacijos veiklos veiksmingumą (Kiaunytė, 2009).

Kaip dar viena prielaida, išplaukianti iš organizacinio mokymo/si, yra patirtinis mokymasis (Zuzevičiūtė, 2008). Modernėjančiame ugdymo ir personalo plėtros moksle jau yra žinoma, kad suaugę žmonės labiausiai savo kompetencijas gilina darbo vietoje, mokydami iš patirties, iš gyvenimo (Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007). Jei kalbame apie suaugusį žmogų, subrendusį darbuotoją, tai dažniau mokomasi iš gyvenimo, iš kurio išmokstama daugiau nei už mokymo įstaigos sienų ar vienos dienos kursuose. Šitokio neformalaus mokymosi rezultatų užskaitymas (pripažinimas ir sertifikavimas) yra visapusiškas socialinis gėris, nes sutaupomos lėšos ir laikas, kurie būtini formaliam instituciniam mokymui organizuoti, be to atveriamos galimybės individo mobilumui darbo rinkoje. Šiame kontekste privalu paminėti ir vadinamąjį „kompetencijos aplanką“ (portfolio) metodą (Simonaitienė, 2007). Jo esmė tokia, kad pretendentai ar kiekvienas darbuotojas turi kaupti, formuoti savo kompetencijų aplanką. Egzistuoja specialūs kursai, kaip to išmokti, yra parengti vadovėliai, mokantys kaip tai daryti. Kompetencijų aplanke sukaupia ir dokumentuota informacija tampa pagrindu, kuriuo remdamosi ekspertinės institucijos užskaito (arba neužskaito) neformaliai įgytas kompetencijas. Pati populiariausia, labiausiai žinoma ir turbūt mažiausiai diskusijų bei abejonių kelianti edukacinė inovacija yra nuotolinis (distancinis) mokymas.¹⁸ Šiandien turbūt būtų sunku rasti protinį darbą dirbantį darbuotoją, kuris bent fragmentiškai nebūtų įsijungęs į nuotolinį mokymą(-si). Žinoma, nuotolinis mokymas yra žymiai daugiau nei informacinių tekstų ir mokymosi medžiagos paieška internete (Merkys, 2008).

Easterby-Smith (1997) pažymėjo, kad besimokanti organizacija žymiai artimiau susijusi su pragmatiškumu, normiškumu ir įkvėpimu (Senge, 1990). Literatūra tampa pragmatiška tuo, kad ji dėmesį sutelkia į tai, kaip sėkmingai organizacijos įgyja, paskirsto ir naudoja žinias, kad pasiektų organizacijos tikslų. Ypatingai akcentuojamas žinių kūrimas veiklai, o ne žinios dėl savęs. Pabrėžiama tai, kad organizacijos yra dalis sudėtingų socialinių sistemų, kurių negali pilnai kontroliuoti. Organizacija, užuot izoliavusi save nuo supančios aplinkos, tiesiog privalo pagal galimybes priimti pokyčius. Kitas pragmatiškumo aspektas – besimokančios organizacijos teoretikai sukūrė metodų ir priemonių masyvą diagnozuoti, nagrinėti elgesio modelius organizacijoje ir užsiima „transformuojančiu mąstymu“. Šis požiūris yra norminis ta prasme, kad apima esmines vertybes, informuojančias praktiškai besimokančios organizacijos viduje, kurios apima šias ypatybes: a) vertinti įvairias žinias ir mokymosi stilius, kuriant mokymosi aplinką; b) skatinti dialogą ir skirtingų požiūrių, patirčių tyrinėjimus, generuoti kūrybinį mąstymą; c) dirbti grupėse, kolektyviai, naikinant kliūtis organizacijos viduje, kad būtų galima realizuoti kūrybinį potencialą; d) skatin-

¹⁸ Lietuvos virtualus universitetas: monografija / [sudarytoja Danguolė Rutkauskienė]. Kaunas: Technologija, 2006. 169 p.: iliustr. ISBN 9955-25-051-8 (Prieiga per internetą: <<http://distance.ktu.lt/livun/>>).

ti vadovavimo galimybes visoje organizacijoje ir mažinti skirtumus tarp vadovų ir darbuotojų personalo, tarp strategų ir vykdytojų, tarp paramos ir specialistų personalo. Svarbus savęs tobulinimo elementas yra tas, kad besimokančioje organizacijoje individas ne tik įgyja žinias reikalingas darbui, bet ir vyksta vis gilėjantis savęs pažinimas. Vienas iš šių aspektų yra asmeninis savęs pažinimas – individo suvokimas ir supratimas kaip pasaulyje dirbama, kas motyvuoja žmones, santykio priežastis-padarinys – ir būti atviram iššūkiams ryšium su šiomis prielaidomis (Roper, Pettit, 2002).

Swieringa, Wierdsma (1992) sukūrė organizacinio mokymosi sampratos modelį, kuris yra grindžiamas trimis lygmenimis: pirma, *vienkilpis mokymasis*, kuriame nustatytos ir ištaisytos klaidos leidžia įgyvendinti užsibrėžtus tikslus. Problemos yra įžvelgiamos konkrečios situacijos ar konteksto ribose. Toks mokymasis vyksta realizuojant vadinamąją techninę refleksiją (Jucevičienė, 2007); pagal Argyris, Schon (1974) (cit. iš: Dalin, 1999), *vienkilpis mokymasis* susijęs su mokyklos priemonėmis, bet nekeliantis tikslų bei pabrėžiamas veiksmingumas; antra, *dvikilpis mokymasis* susijęs su klaidų, normų ir planų koregavimu siekiant nustatyti, kaip tai atitinka pagrindines organizacijos vertybes, politiką ir procedūras, kuriomis remiamasi ir kuriami tie standartai ir normos. Tai yra pertvarkomasis mokymasis, per kurį koreguojami pagrindiniai organizacijos aspektai. Dvikilpis mokymasis yra traktuojamas kaip klaidų išaiškinimas ir pataisymas, reikalaujantis pokyčių ne tik strateginėje veikloje, bet ir valdymo praktikoje. Beje, kaip teigia Tumėnienė (2002), *dvikilpis mokymasis* įmanomas tik tuomet, kai pedagogas turi tam tikrų reikalingų gebėjimų, tai yra pirmuoju atveju – geba/yra kompetentingas refleksuoti savo veiklą, antruoju atveju – verbalizuoti (tai yra nusakyti) savo vidines žinias ir perteikti jas kitiems. Argyris, Schon (1974) (cit. iš: Dalin, 1999) teigia, kad organizacinis mokymasis susijęs ir su tikslais, ir su priemonėmis. Remdamasis dabarties patirtimi, jis stengiasi išugdyti naują viziją, naujus tikslus ir priemones; ir trečia, *trikilpis mokymasis* susijęs su organizacijos ankstesnės patirties apžvalga ir refleksija, derinant ją su dabarties situacija, jos problemomis ir turima informacija bei šitaip siekiant įvaldyti naujas mokymosi veiklas ir išvalgas. Šis modelis turi realų potencialą taikant išvalgumą ir plėtojimą planavimo procese, kuriame vieno ciklo mokymasis vyksta gana reguliariai *day-to-day* forma valdant veiklą; tuo tarpu trigubo ciklo mokymasis vyksta kaip ilgalaikis. Taigi, priešingai nei *vienkilpio* mokymosi modelis, *dvikilpis mokymasis* ypatingas tuo, kad naudojamas siekiant prisitaikyti prie nuolat kintančių sąlygų ir dėl šios priežasties keičiasi pati organizacija, jos prioritetiniai tikslai, strategija, politika (Swieringa, Wierdsma, 1992; Gunter, 1996; Dalin, 1999; Tubutienė, Morkūnaitė, 2008). *Trikilpis mokymasis* laikomas tam tikra *dvikilpio* išmokimo rūšimi, kai organizacijos nariai kvestionuoja ne pamatines kokio nors veiksnio nuostatas, bet struktūrinius organizacijos bruožus, žmonių santykius, pasireiškiančius per konfliktus, bendradarbiavimą, konkurenciją (Thomsen, 2003, cit. iš: Tubutienė, Morkūnaitė, 2008).

Robinson (1995), apibendrinęs švietėjų ir psichologų, dirbusių su suaugusiais patirtį, pabrėžia, kad šiuo metu ryškėja suaugusiųjų mokymosi tikslų tipologija, kuri apima penkias mokymosi siekiamų naujovių sritis: 1) *asmeninį tobulėjimą* – individuali saviaktualizacija, sudaranti galimybę tobulėti harmonizuojant aplinką; 2) *so-*

cialinį ir asmeninį tobulėjimą – asmeninis vystymasis ir socialinis brendimas. Besimokantieji nori ne tik patys tobulėti, bet ir siekia gerinti savo santykius su socialine aplinka darbo vietose ir kitose grupėse; 3) *organizacinį efektyvumą* – mokymasis paruošti programas, kurios įgalintų siekti organizacijos veiklos gerinimo per „žmogiškųjų išteklių plėtojimą“; 4) *intelektą lavinimą* – mokymasis, siekiant naujų žinių ir gebėjimų. Jis vertinamas pats savaime kaip „moraliai, socialiai ir politiškai neutralus“; 5) *socialinę transformaciją* – mokymasis sukelti radikalų socialinį pokytį per suaugusių mokymą. Juo numatoma daryti pokyčius socialinėje sistemoje: ją transformuoti ar liberalizuoti (Linkaitytė, 2003a; Linkaitytė, Teresevičienė, 1999).

Suaugusieji privalo suderinti savo pareigas darbe su poreikiu ir galimybe mokytis. Pareigybės sukuria tam tikrus suaugusiųjų mokymo barjerus, t. y. antimotyvacinius faktorius. Juos galime suskirstyti į tris grupes: *akademinius* – prisitaikymas prie tvarkaraščio, per didelis sudėtingumo lygis, literatūros stoka; *suderinamumo* – laiko stoka, finansinių galimybių stoka, suderinimas su darbu; *asmeninius* – nepasitikėjimas, susidomėjimo stoka, šeimyninė padėtis, motyvacijos stoka (Janulienė, Veršinskienė, 2003).

Fuller, Unwin (2001) pastebėjo organizacinio konteksto įtaką. Autoriai, ištyrę dviejų mokyklos mokytojų mokymąsi, pastebėjo, kad, nepaisant, kokio pobūdžio mokymai vyko, abu kolektyvai gavo didelę naudą, nes sugebėjo tinkamai priimti siūlomas galimybes. Tinkamas organizacinis darbas suteikė visiems kolektyvo nariams galimybę mokytis ir nejausti laiko ir išteklių apribojimų. Dažniausiai mokymosi procesas darbovietėje apibūdinamas kaip 1) *savaiminis mokymasis* – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis¹⁹. Mokytojai darbo vietoje mokytis gali savaiminiu, iš kasdienės praktikos būdu, dalindamiesi idėjomis, darbo stebėjimo pasiūlymais, pastabomis, iškeltų tikslų įgyvendinimo pasiekimais. Svarbu, kad idėjų pasidalijimas vyktų apsikeitimo principu, o ne vienos krypties žinių perdavimu (Hodkinson, Hodkinson 1999, cit. iš: Laužackas ir kt., 2005); ir 2) *neformalusis mokymasis*, kuris vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. Jis, kaip ir formalusis mokymasis, yra apgalvotas ir organizuotas. Neformalusis mokymasis būdingas kvalifikacijos tobulinimo sričiai (cit. iš: Laužackas, 2005). Kaip teigia Hopkins ir kiti (1998), darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas mokykloje įmanomas, jei sukuriamos šios sąlygos: nustatyta mokyklos darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo politika; numatytos procedūros, garantuojančios, kad darbuotojų tobulinimo politika tenkina darbuotojų reikmes; aptariami darbuotojų profesiniai poreikiai; teikiama parama mokyklą tobulinantiems darbuotojams.

¹⁹ Skirtingai nuo formaliojo ir neformaliojo, savaiminis mokymasis nebūtinai iš anksto apgalvotas, mažiau organizuotas, mažiau struktūruotas, gali būti skatinamas gyvenimo, aplinkybių, šeimos, sąlygų, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, papildantys savo žinias ir gebėjimus.

1.4.5. Autodidaktika, saviugda, savarankiškas mokymasis

Kol mokymosi visą gyvenimą idėjos nebuvo tapusios kertinėmis švietimo politikos idėjomis, daugiausia dėmesio iš visų suaugusiųjų švietimo formų skirta formaliajam profesiniam mokymuisi, suteikiančiam žmogui specialybę ir sudarančiam sąlygas dalyvauti darbo rinkoje. Pastaruoju metu, plečiantis suaugusiųjų mokymosi tikslų sampratai ir daugėjant mokymosi būdų, ne mažiau vertingomis laikomos ir kitos mokymosi formos, kinta suaugusiųjų švietimo prioritetai ir jo organizavimo uždaviniai. Lygia greta daugėja tyrimais pagrįstos informacijos apie suaugusiųjų mokymosi veiksnius bei poreikius²⁰. Šiame skyriuje didesnis dėmesys skiriamas suaugusiųjų autodidaktikai, saviugdai ir savarankiškam mokymuisi.

Tikslinga, sisteminga, savarankiška ir autonominė mokymosi subjekto veikla, skirta žinioms įgyti, vaizduotei lavinti, kategorijoms ir sąvokoms suvokti, mokėjimams ir įgūdžiams formuoti vadinama autodidaktika (Anužienė, 2003), kurios pagrindinės charakteristikos yra: *autonomija* – tai gebėjimas numatyti ir pasirinkti mokymosi tikslus, principus, turinį, metodus, priemones ir juos realizuoti be jokios išorinės pagalbos ar prievartos (neformalus autodidaktikos aspektas); *savarankiškumas*, kuris reiškiasi kaip asmenybės ypatybė, aktyvumas, gebėjimas mobilizuoti, koncentruoti visas gyvybines jėgas siekiant užsibrėžto tikslo ir gebėjimu realizuoti mokymosi tikslus, principus, turinį, metodus, numatytus švietimo sistemos, be jokios išorinės prievartos (Anužienė, 2003).

Autodidaktika arba savimoka suprantama kaip tikslinga, savarankiška ir autonominė mokymosi subjekto veikla, skirta įgyti žinias, jas įsisavinti, plėsti vaizduotę, įtvirtinti kategorijas ir sąvokas, formuoti mokėjimus ir įgūdžius (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2000, cit. iš: Anužienė, 2006).

Knowlesas vadina savarankišką mokymąsi vienu iš pagrindinių suaugusiųjų mokymo ypatumų. Vadinasi, suaugęs asmenys turi suprasti, kaip kontroliuoti savo mokymosi procesą ir imtis projekcinio darbo atsižvelgiant į savo interesus. Kalbėdamas apie savarankiško mokymosi idėją, Brookfieldas pateikia kitokią požiūrį į minėtą mokymosi procesą. Čia teigiama, kad suaugusieji patys kontroliuoja savo mokymąsi išskirdami tikslus, pasirinkdami resursus ir mokymo/mokymosi metodus bei įvertindami savo progresą. Tačiau šioje teorijoje teigiama, kad savarankiško mokymo/mokymosi metodas negali apimti projekcinio ir komandinio darbo kaip mokymosi metodo, be to, paneigiama bendrų interesų panaudojimo galimybė (Janulienė, Veršinskienė, 2003).

XX amžiuje vyravo dvi bendrosios mokymosi sampratos: biheivioristinė; kognityvioji. Šiuolaikinė mokymosi samprata – konstruktyvizmas, kuris, pasak Sahlberg, yra ne mokymosi, bet žinojimo teorija, siejama su daugeliu teorijų (Adaškevičienė, 2007; Jagminienė, 2007). Anot Adaškevičienės (2007), tam, kad vyktų mokymasis, jis turi būti prasmingas, nes tai yra aktyvus supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas. Beje, mokymasis visada remiasi turimomis žiniomis ir kognityviomis struktūromis. Tad šiuo atveju mokymąsi galima suprasti kaip ankstesnių ir naujų ži-

²⁰ Kaip padidinti suaugusiųjų mokymosi galimybes? (2007). *Švietimo problemos analizė*. Vilnius., gruodis Nr. 9 (20).

nių arba įgūdžių susiejimą. Šiandien mokymasis tampa besikeičiančios visuomenės požymiu ir yra nuolatinis žmogaus palydovas per visą jo sąmoningą gyvenimą. Individas, patekęs į naują organizaciją, pirmiausia turi kažką formaliai valdyti. Atsiranda poreikis valdyti save naujoje situacijoje, t. y. susitvarkyti su naujomis pareigomis, naujais žmonėmis, naujomis emocijomis. Kaip teigia Bowyer ir kiti (2000), mokymasis gali būti apibūdintas kaip susipažinimas su savo potencialu, pasireiškiantis naujomis žiniomis, naujais gebėjimais, nauju požiūriu, naujais įgūdžiais ir ypač visų šių dalykų derinimu siekiant profesionalumo. Mokymasis – tai intelektualinė veikla, pasižyminti aktyvumu. Autorių nuomone, neformaliame švietime pirmenybė teikiama mokymuisi, todėl asmeninis mokymasis ir mokymasis mokytis tuomet atsiduria savęs ugdymo dėmesio centre. Aplinka ir kiti žmonės yra ypač svarbūs mokantis, nes jie sukuria kontekstą ir suteikia papildomos reikšmės tam, kuris mokosi. Šiuolaikinėje visuomenėje intelektualusis kapitalas pakeitė tradicinę kapitalo, kurio reikia siekiant sėkmės versle ar gyvenime, reikšmę. Mokymasis mokytis yra pagrįstas supratimu, kad yra įvairių mokymosi būdų, kai naudojama visa asmenybė, įskaitant intelektą, emocijas, kūną ir gebėjimą mąstyti. Douglas, Shepherd (2002), Chermack, van der Merwe (2003), Searle (1995), Berger, Luckman (1999) pabrėžia, kad mokymasis yra: 1) aktyvus supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas; 2) siejant sukauptas žinias, mokymasis remiasi turimomis žiniomis ir pažinimo struktūromis; 3) bendradarbiavimas, kuris kaip socialinė sąveika gali paskatinti konstruoti ir transformuoti žinias; 4) savitvarka. Besimokantysis moka organizuoti, planuoti, kontroliuoti; 5) mokymasis turi tikslą. Prasmingai mokytis padeda aiškus tikslo suvokimas ir orientavimasis į jį; 6) susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis. Taigi, mokymasis yra aktyvus konstravimo procesas, sukaupų žinių susiejimas, bendradarbiavimas, savitvarka, procesas, turintis tikslą ir susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis.

Honey, Mumfordas (Bowyer, Murphy, Bortini, Garcia, 2000) nustatė skirtingus mokymosi stilius. Jų teorijoje teigiama, kad kiekvienas asmuo mokosi iš specifinių situacijų. Gebėjimas taikyti įvairius mokymosi stilius reiškia, kad asmuo gali mokytis iš įvairių situacijų ir patirčių, taip maksimalizuodamas mokymosi galimybes. Tad kai kuriose situacijose lavinimas tampa galimybe apsvastyti savo patirtį ir mokytis iš jos. Ypač darbinėse stresinėse situacijose svarbi turima patirtis, gebėjimas taikyti tinkamus streso redukavimo būdus. Tad tampa reikšmingas ir svarbus Honey, Mumfordo sukurtas Kolbo empirinio mokymosi ciklas, transformuotas į spiralę, siekiant pabrėžti nuolatinę raidą. Pagal šią teoriją, svarbu yra ne tai, kas nutinka tau, o tai, ką tu darai su tuo, kas tau nutinka. *Empirinis mokymasis yra keturių etapų procesas*. Nesvarbu, kiek laiko reikia, kur kas svarbiau yra pereiti nuo patirties fazės prie jos apmąstymo, prie kritinės analizės ir apibendrinimų bei prie naujai įgytos kompetencijos panaudojimo planavimo. Beje, autoriai šiuos keturis mokymosi etapus sieja su mokymosi stiliais. *Pirmasis etapas – veikimas ir patirtis yra kasdienio gyvenimo dalis, bet taip pat gali būti suplanuota galimybė*. Iš patirties geriausiai mokosi *aktyvistai*, kai yra nauja patirtis, problemos ir galimybės, iš kurių galima mokytis. Šio mokymosi stiliaus individas gali įnikti į trumpas „čia ir dabar“ užduotis. Jie gauna daugiausia dėmesio, gerai pastebimi, pasineria į užduotį, kuri, jų manymu, yra sun-

ki; *antrasis etapas – to, kas tau nutiko, stebėjimas ir mąstymas apie tai*. Skatinami stebėti, mąstyti ir išsamiai nagrinėti užduotis geriausiai mokosi *mąstytojai*, kuriems leidžiama mąstyti prieš imantis veiksmų, perprasti prieš komentuojant. Jie turi galimybę peržvelgti, kas nutiko, ką išmoko, gali priimti sprendimą per tam tikrą laiką, kai nėra spaudimo ir artimo galutinio termino; *trečiasis etapas – išvadų darymas iš patirties ir apibendrinimai*. Turėdami laiko metodiškai tyrinėti asociacijas ir sąsajas tarp idėjų, įvykių ir situacijų, geriausiai mokosi *teoretikai*. Jie yra struktūrinėse situacijose su aiškiais tikslais. Jie turi galimybę tikrinti ir išmėginti pagrindinę kieno nors metodiką, prielaidas ar logiką. Jie yra intelektualiai įsitempę; *ketvirtas etapas – naujai įgytos kompetencijos taikomumas ar naujos patirties planavimas*. *Pragmatikai* geriausiai mokosi, kai yra akivaizdus ryšys tarp dalyko esmės ir problemos ar galimybės darbe. Jiems parodomos darbe naudojamos technikos, turinčios akivaizdų praktinį pranašumą, šiuo metu taikytiną jų darbe. Jie turi galimybę pamėginti ir išbandyti technikas praktiškai prižiūrimi patikimo eksperto ir sulaukdami jo komentarų bei susikoncentruoti į praktinius dalykus (Bowyer, Murphy, Bortini, Garcia, 2000).

Lietuvos Respublikos *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatyme* (1998) yra skiriamos šios pagrindinės neformaliojo suaugusiųjų švietimo formos: 1) organizuota tikslinė savišvieta; 2) kursai (dieniniai, vakariniai, tęstiniai, trumpalaikiai ir kt.), seminarai, paskaitos; 3) neakivaizdinis (nuotolinis) švietimas; 4) žiniasklaidos priemonėmis perteikiamos šviečiamojo pobūdžio programos.

Kaip teigia Jarvis (2001), neformaliai mokymuisi būdingas atsitiktinis mokymasis, galintis vykti ir institucijoje. Neformalųjį mokymąsi kontroliuoja pats besimokantysis. Atsitiktinis mokymasis yra šalutinis kokios nors veiklos produktas: tai užduočių vykdymas, tarpusavio sąveika, organizacijos kultūros pajauta, eksperimentavimas ar net formalus mokymasis. Neformalus mokymasis vyksta socialinėse situacijose, kurioms būdingos socialinės tarpusavio sąveikos normos, bet nebūdingos iš anksto nustatytos formalios biurokratinės organizacijos procedūros. Vykstant visoms mokymosi formoms, formuojasi ir tobulėja individo savastis (Jarvis, 2001).

Neformalusis savaiminis arba informalusis švietimas apibrėžiamas kaip atsitiktinis požiūrių, žinių ir įgūdžių (akcentuojant požiūrius) perdavimas, labai skirtingi laiko, vietos ir medžiagos organizavimo modeliai (Colletta, 1996); tai – natūralus kiekvieną dieną vykstantis mokymasis, kuris nebūtinai yra iš anksto apgalvotas, todėl jo gali nepripažinti nė patys individai, papildantys savo žinias ir įgūdžius (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001); tai – veikla, kuri yra nestruktūrizuota, nesistemiška, vykstanti skirtingose vietose, kuriai priklauso massmedia, švietimas darbo vietoje bei politikos srityje, žiniasklaidoje (Margheri, 1997); tai – atviras, neplanuotas švietimas svarbiose gyvenimo ir darbo situacijose (Dohmen, 1999); tai – idėjų pasikeitimo su kitais žmonėmis procesas, iš kurio gali kilti naujų idėjų ir žinių (Jarvis, 1987) (pagal Žemaitaitytė, 2007).

Tereševičienė, Gedvilienė (2003) mokymosi procesą įvardija kaip žmogaus tobulėjimą. Mokymosi procese žmogaus individuali patirtis, asmeninė gyvenimo istorija, dabartinė socialinė situacija sąlygoja tai, kaip individas suvokia realybę. Mokytojas, siekdamas profesinių tikslų, nuolat mokosi. Jis kontroliuoja savo darbo

erdvę, todėl mokytojas veikdamas gali reflektuoti ir iš šio proceso mokytis. Taigi, pats darbas, per kurį jie gali mokytis ir tobulėti kaip asmenybės, yra stimulus. Kaip teigia Shelton (1999) (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003), refleksijos panaudojimas yra vienas efektyviausių nuolatinio profesinio tobulėjimo būdų. Jis pabrėžia, kad refleksija yra procesas, su kuriuo profesinė patirtis yra verčiama (konvertuojama) į mokymąsi; šis verčiamas į profesinę ir asmeninę plėtrą, pagaliau pastaroji verčiama į profesinės veiklos kokybiškesnį (geresnį) atlikimą. Shelton nuomone, refleksijos rezultatas gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas, nauja prasmė, naujas suvokimas. Šio naujo išmokimo pritaikymas jau egzistuojančiam supratimui, įgūdžiams, savybėms bei požiūriams padeda išmokimą versti aukštesnės kokybės profesine veikla. Pritaikydamas patirtinio-reflektyvaus mokymosi fenomeną mokytojų profesinei veiklai Arends (1999) pastebi, kad tik išlaisvinę refleksiją jie pradeda formuluoti savus principus ir taisykles savoms teorijoms kurti mokant. Todėl mokymo(-si) tobulinimui svarbūs šie keturi aspektai:

- Mokymasis visą gyvenimą. Tobulėjimas yra procesas, kuriam reikalingas laikas. O sujungus tai su kintančiomis teorijos nuostatomis, vertybėmis, tai tampa tobulėjimo imperatyvu, pabrėžiančiu mokymosi visą gyvenimą reikšmę;
- Žinių pagrindas. Juo laikomos žinios apie mokinius ir jų savybes, mokinių mokymąsi, mokymo programų projektavimo, klasės valdymo ir organizavimo, mokomųjų dalykų žinios, ugdymo tikslų, vertybių supratimas;
- Mokymo metodų repertuaras. Pabrėžiama taikomų mokymo metodų įvairovė ir jų repertuaro plėtimas, įgyjant ir išbandant naujus metodus;
- Apmąstymas (refleksija). Tai procesas „per kurį žmogus pažįsta savo paties būsenas, ir kitas atvejis, kai jį suvokia ir vertina kitas asmuo“. Analizuojant ir apmąstant patirtį, ji tampa daug vertingesnė. Pasak Arends, tik išlaisvinę refleksiją „mokytojai pradeda formuluoti savus principus ir taisykles, kad galėtų pradėti kurti savas teorijas, kuriomis vadovautųsi mokydami“ (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003).

Kaip teigia Laužackas ir kt. (2005), mokymasis visą gyvenimą paprastai apima tris pagrindinius tikslus: pirmiausia – tai ekonominio augimo ir valstybių, imonių ir individų konkurencingumo skatinimo veiksnys; antra – socialinei integracijai, multikultūriškumo sanglaudai, bendruomeniškumo palaikymui, t. y. pilietiškumo skatinimo veiksnys; ir trečia – dėl individo asmeninio augimo, jo asmeninės vertės ir gyvenimo kokybės. Mokymosi visą gyvenimą idėja atkreipia dėmesį į laiko dimensiją – į mokymąsi periodiškai arba nuolat. Tačiau tuo pačiu metu turime atsižvelgti į: mokymosi veiklų įvairovę; mokymasis yra veikla ir vaidmenys, kuriuos įvairiu metu ir įvairiose vietose galime keisti; mokymasis gali vykti ir vyksta šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenės gyvenime ir kasdieniame darbe.

1.5. MOKYTOJŲ STRESO REDUKAVIMO EDUKACINĖMIS IR ŠVIETIMO VADYBOS PRIEMONĖMIS HIPOTETINIS MODELIS

Hipotetinis modelis šiame disertaciniame darbe, remiantis moksline literatūra, žinybinės statistikos analize, numato mokytojų streso redukavimo prielaidas švietimo vadybos bei edukacinėmis priemonėmis. Modeliavimas – tai modelių kūrimas, kad būtų galima išnagrinėti arba ištirti objektus, procesus, reiškinius. Tai yra „vieno objekto savybių pakartojimas kitame objekte (modelyje), norint geriau pažinti pirmąjį objektą“ (Merkys, 1999, p. 18).

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad mokytojo profesinis stresas yra siejamas su nuovargiu, įtampa, išsekimu, pervargimu, perdegimu. Šių sąvokų sampratos, kaip jau buvo minėta, disertacijoje nėra atskiriamos, tai yra nėra takoskyros. Mokytojo profesinis stresas ir jo redukavimo švietimo vadybos bei edukacinėmis priemonėmis prielaidos atsispindi hipotetiniame modelyje (žr. 1 pav.). Šis hipotetinis modelis sudarytas tam, kad būtų galima numatyti tolesnę šio disertacinio tyrimo eigą.

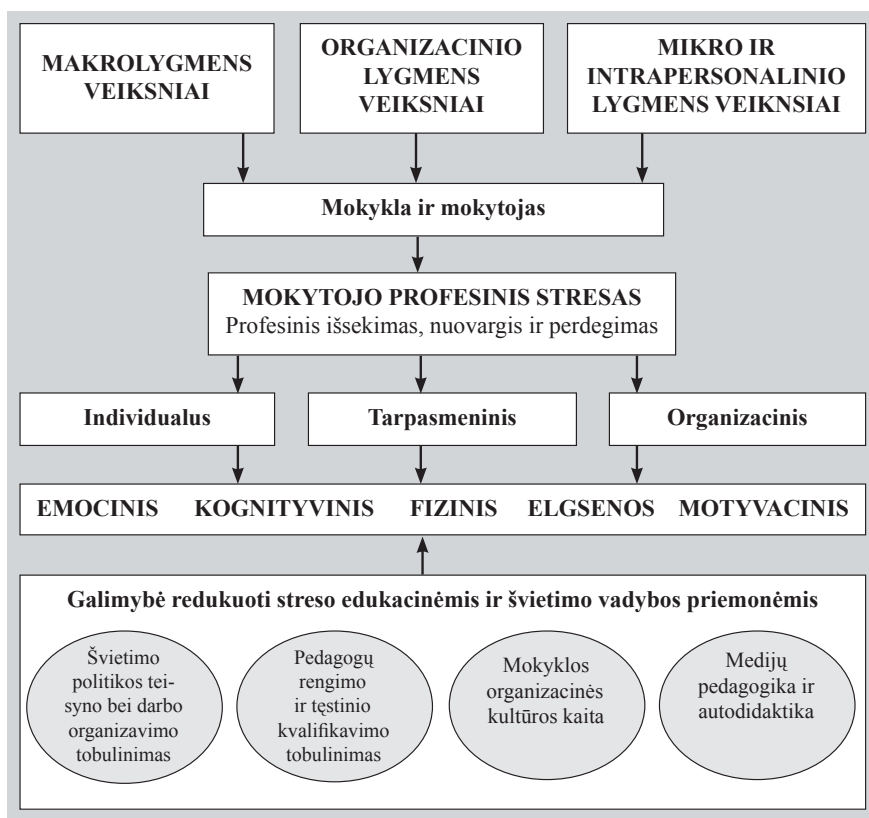
Dauguma mokslinių tyrimų apie stresą yra orientuoti į psichologinius aspektus (1.1. skyrius). Atliktuose tyrimuose išryškėja streso samprata ir jo įveikos/mažinimo priemonės grindžiamos iš kitų mokslų perspektyvų. Šiame modelyje disertacijos autorė siekia parodyti mokytojo profesinio streso ir jo redukavimo prielaidas tarpdisciplininio aspektu, tai yra atskleidžiant tiek edukacinius, tiek švietimo vadybos aspektus makro-, organizaciniu, mikro- ir intrapersonalinių veiksnių lygmenyse.

Literatūros analizė apie keliamus iššūkius mokytojo profesijai ir mokyklai besikeičiančioje visuomenėje leido atskleisti globalius tarptautinius veiksnius, kurie įtakoja mokytojo profesinio streso raišką. Kaip pats ryškiausias veiksnys išryškėjo mokytojo profesinės veiklos socialinis kontekstas: globalizacijos poveikis, socialinė kaita, švietimo kaita, iššūkiai mokyklai ir mokytojo profesinei veiklai, kurie yra akcentuojami daugelyje atliktų tyrimų (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004, 2006, 2008, 2009; Sehr, 1997; Sahlberg, 2004; McGinn, 1999; Duoblienė, 2008). Labai svarbų vaidmenį atlieka šalyje vykstantys socialiniai procesai, sukuriantys pasekmes mokyklai ir mokytojo profesinei veiklai, tai yra mokytojo profesijos prestižas, valstybės vadovų požiūris į mokytojo profesiją, švietimo teisyno ir šalies lygmens teisiniai dokumentai. Švietimo darbuotojų profsąjungų vaidmuo besikeičiančioje švietimo sistemoje yra ypatingos svarbos. Profsąjungos gali atstovauti mokytojų interesus įstatymų leidybos lygmenyje, Švietimo ir mokslo ministerijoje priimant sprendimus, turinčius įtakos pedagogų karjerai (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004; Bajoriūnaitė ir kt., 2004). Čia išryškėja konkurencija tarp švietimo institucijų, kurią lemia tam tikra prasme ir švietimo rinka, gyventojų demografiniai ištekliai ir mokyklinio amžiaus vaikų ištekliai, migracija, emigracija, perfekcionistiniai siekiai orientuoti tiek į save, į kitus ir motyvacinis spaudimas konkuruoti iš socialinės makrostruktūros (Stoeber, Rennert, 2008; Merkys, Žydzūnaitė, 2007). Visuomenės požiūris, keliami reikalavimai ir lūkesčiai mokytojams, mokyklai dažnai įtakoja mokytojų profesinio streso raišką bei pasekmes. Kaip parodė mokslinės literatūros analizė (1.3. ir 1.4. skyriai), numatant mokytojų profesinio redukavimo priemones svarbų vaidmenį atlieka pe-

dagogų poreikio, pedagogų pasiūlos ir paklausos santykio analizė bei numatymas. Mokytojų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo sistemos modulių, programų tobulinimas svariai galėtų prisidėti prie mokytojo profesinio streso redukavimo prielaidų numatymo tiek edukaciniu, tiek švietimo vadybos aspektais. Ypač pradedantiems mokytojo profesijos karjerą reikšminga pedagogų veiklos vertinimo ir atestavimo sistema. Suteikiama pagalba jauniems mokytojams – mentoriaus, administracijos, kvalifikacijos tobulinimo, pedagoginės psichologinės tarnybos, edukacinio konsultavimo institucijų – padėtų įveikti ar bent jau sumažinti streso poveikį. Taip pat didelę įtaką turi švietimo reformos, valdymo modelio diegimas, etatinio darbo įvedimas, mokyklų tinklo pertvarka. Vykstantis diskursas žiniasklaidoje apie švietimą, mokyklą kuria mokytojo profesijos portretą.

Organizaciniame lygmenyje (1.3. skyrius) pirmiausia išryškėja mokyklos, kaip organizacijos kultūra, kurią atskleidžia mokyklos vertybės, aplinka, struktūra, žmonių santykiai, strategija (Šaparnis, 2000; Šaparnis, Šaparnienė, 2004). Tyrimuose (Merkys, Balčiūnas ir kt., 2004, 2006, 2009) išryškėjo mokinių kontingento, tėvų kooperatyvumo ir nusiteikimo bendradarbiauti su mokykla svarba. Ypatinga reikšmę turi ir mokyklos personalo struktūra, personalo amžius ir išsilavinimas. Konkurencinės sąlygomis ypatingą svarbą užima ir mokyklos edukaciniai pasiekimai, kurie mokytojams yra kaip nauji iššūkiai ir reikalavimai. Mokytojo profesinį stresą įtakoja ir mokyklos organizacinis klimatas, socialiniai santykiai ir jų pobūdis tarp įvairių mokyklos socialinių veikėjų. Mažinant mokytojų profesinį stresą, svarbu mokytojui sukurti komfortišką darbo aplinką, kuri būtų aprūpinta reikiama metodine literatūra, priemonėmis ir mokytojas gautų paramą iš administracijos.

Taip pat svarbų vaidmenį atlieka ir mokytojo tiek fizinė, tiek psichinė sveikata, kurie, sutelkus dėmesį vien tik į mokinių sveikatą, tampa tarsi savaime suprantamu dalyku. Tačiau mokytojo sveikata turi ypatingą svarbą numatant profesinio streso redukavimo priemones. Mikro- ir intrapersonalinio lygmens veiksniai – asmenybiniai resursai, vidinė darna, pati artimiausia aplinka – šeima.



1 pav. Mokytojų streso redukavimo edukacinėmis ir švietimo vadybos priemonėmis hipotetinis modelis

Hipotetiniame modelyje parodoma, kad mokyklą ir mokytoją itakoja makrolygmens, organizacinio lygmens, mikro- ir intrapersonalinio lygmens veiksniai, kurie lemia mokytojo profesinį stresą ir jo raišką individualiu, tarpasmeniniu ir organizaciniu lygmeniu, o stresines reakcijas galima išskirti į šias grupes: emocines, kognityvines, fizines, elgsenos, motyvacinės. Galima numatyti mokytojų streso redukavimo prielaidas edukacinėmis ir švietimo vadybos priemonėmis (1.4. skyrius), tobulinant švietimo teisyną ir darbo organizavimą, pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo ugdymo turinį, pasitelkiant mokyklos organizacinės kultūros kaitos priemones ir medijų pedagogikos ir autodidaktikos galimybes.



2. MOKYTOJŲ PROFESINIO STRESO RAIŠKOS EMPIRINIO TYRIMO DIZAINAS IR REZULTATAI

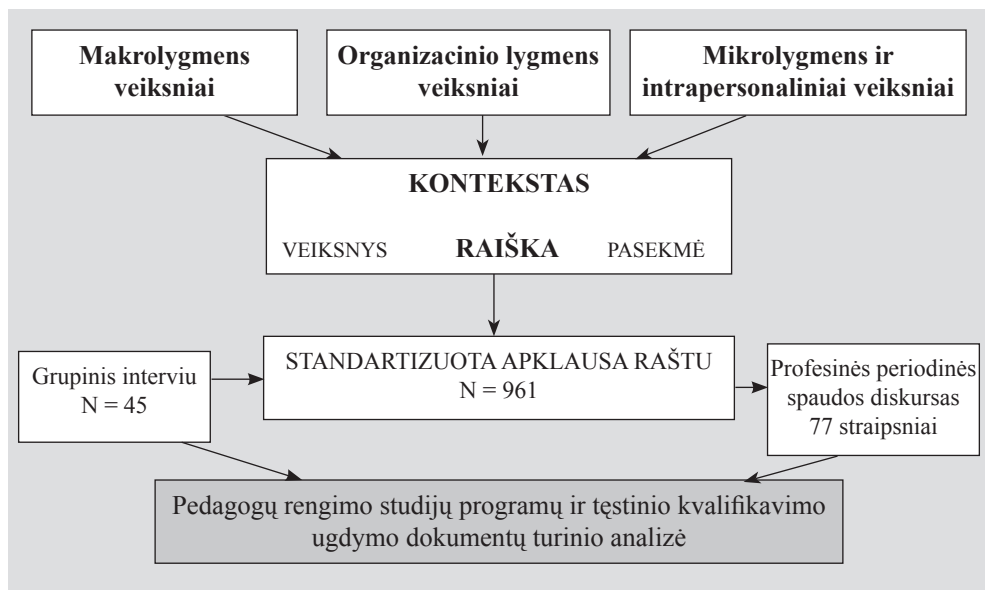
2.1. BENDROJI TYRIMO DIZAINO SCHEMA

Išanalizavus ir apibendrinus mokslinėje literatūroje pateikiamas streso sampratas, mokytojo profesijos bruožus besikeičiančioje visuomenėje, makrolygmens, organizacinio lygmens, mikrolygmens ir intrapersonalinio lygmens veiksmus, įtakojančius profesinio streso raišką, atsižvelgiant į pedagogų profesinio streso redukavimo prielaidas bei išteklius, buvo sudarytas mokytojų streso ir jo redukavimo edukacinėmis bei švietimo vadybos priemonėmis tyrimo dizainas (žr. 2 paveikslą).

Tyrimo **objektas** – profesinis stresas.

Disertacinio **tyrimo tikslas** – atskleisti Lietuvos pedagogų profesinio streso raišką (paplitimo ir stiprumo laipsnį), taip pat pagrįsti švietimo vadybos ir edukacinės priemonės, įgalinančias mažinti neigiamas profesinio streso pasekmes.

Disertaciniame tyrime naudota metodų trianguliacija, tai yra įvairių mokslinės informacijos šaltinių ir šios informacijos surinkimo ir apdorojimo metodų derinimas. Tyrimo metu atlikta standartizuota apklausa raštu, naudojant mišraus tipo klausimyną, kurį sudarė 49 klausimai (požymiai). Anketą sudaro įvadinė dalis, kurioje atsispindi tyrimo tikslas, anketos pildymo instrukcija, tikslinė tiriamųjų grupė; mokyklos socialinis „portretas“; pagrindiniai klausimai, kuriais atskleidžiama mokytojų profesinio streso raiška, pasekmės; demografiniai tiriamųjų duomenys. Iš viso apklaustas 961 mokytojas. Kaip pagalbiniai kiekybinio tyrimo metodai yra kokybinio tyrimo metodų kompleksas: *grupiniai interviu* su mokytojais. Grupinių interviu metu apklaustos penkios mokytojų grupės iš skirtingų mokyklų. Iš viso apklausti 45 pedagogai iš penkių skirtingų „X“ miesto ir „Y“ rajono mokyklų; mokytojų profesinės *periodinės spaudos diskurso analizė*, iš viso išanalizuota 2005–2008 metų profesinio periodinio dienraščio „Dialogas“ 77 straipsniai; analizuoti 2006–2009 metų *tęstinio kvalifikavimo moduliai, pedagogų rengimo universitetinės studijų programos* ir modulių turinys. Kokybinių tyrimų metu dėmesys buvo sutelkiamas į tokias sąvokas kaip profesinis stresas, *profesinis nuovargis, išsekimas, perdegimas*.



2 pav. Mokytojų profesinio streso tyrimo dizaino schema

2.2. MOKYTOJŲ PROFESINĖS PERIODINĖS SPAUDOS DISKURSO ANALIZĖ IR REZULTATAI

Šioje disertacijoje mokytojų profesinės periodinės spaudos diskurso analizė yra kaip papildomas tyrimo metodas. Žiniasklaida šiandien užima itin svarbią vietą žmonių gyvenime. Ji kuria įvairius stereotipus, nuostatas ne tik politiniame gyvenime, bet ir žmonių kasdienybėje. Prieš pradėdant periodinės spaudos diskurso analizę, tikslinga apibrėžti diskurso sampratą ir paskirti šiame disertacijos tyrime.

Disertacijos autorė diskursą analizuoja kaip šnekėjimą, kalbėjimą, kurie interpeluoja subjektus viešojo erdvėje. Analizei naudojamas turinio analizės metodas, kuriuo siekiama atskleisti pedagogų streso raiškos aspektus per žiniasklaidą, kuri modernioje visuomenėje visose gyvenimo sferose užima išskirtinį vaidmenį. Šiame tyrimo etape siekiama išryškinti, kaip diskursuose kalbos pagalba įvairūs veikėjai – apžvalgininkai, mokytojai, švietimo ir mokslo atstovai, Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos, tėvai, mokyklų vadovai – pateikia socialiai sukonstruotas pasaulėžiūras, vertybes, idėjas, požiūrius, nuomones; diskurso proceso metu įprasmina situacijas, socialinius vaidmenis, tapatybes, tarpasmeninius santykius. Diskurso analizės pagalba siekiama suprasti, kaip tarpusavyje sąveikauja veikėjai, kaip šios sąveikos metu yra apibrėžiamos problemos ir kokio pobūdžio sprendimai yra priimami. Hajer (1995, 1996) suvokia diskursą kaip tam tikrą pasaulio suvokimo ir šnekėjimo apie jį būdą. Diskursas nusako, kaip individai konceptualizuoja tam tikrą objektą ir kokie, tų individų nuomone, sprendimo būdai yra tinkamiausi probleminėse si-

tuacijose. Skirtingi veiksmai yra laikomi priimtinesniais individų su skirtingomis pasaulėžiūromis (Telešienė, 2006; Ainsworth, 2003; Gruber, Kaltenbacher, Muntigl, 2007; Bednarek, 2006). Šioje disertacijoje remiamasi diskurso analizės principais: 1) *valdžios santykis* – valdžia išplinta per socialinius santykius ir gali kurti ar sulaukyti, varžyti elgseną ir idėjas. Tad galima daryti prielaidą, kad tie, kurie valdžioje (ar ją turi), turi galią kurti dominuojantį diskursą kontroliuojant kitų nuomones ir veiksmus (Mills, 1997). Valdžia yra retai neribota – valdžia gali būti efektyvi tik tam tikroje grupėje ar tam tikrose situacijose ir tam tikru laiku (Van Dijk, 1985); 2) *socialinės problemos* – diskurso analizės tikslas yra padaryti aiškus suprantamas normas ir taisykles, kurias kuria kiekvieną dieną socialiniai veiksmai. Diskurso analitikai klausia apie tai kaip diskursas kuria dominavimą bei šališkumą ir kokį poveikį šis efektas turi visuomenei (Fairclough, 2003). 3) *diskursas sudaro visuomenę ir kultūrą* – diskurso analitikai pripažįsta, kad visuomenė yra pripildyta diskursų, kuriais vadovaujantis žmonės supranta, kas įvyksta aplink juos ir kaip jie turėtų elgtis. Kultūra ir visuomenė įtakoja kaip žmonės sutinka, priešinasi ir įveikia diskursus bendrų reprezentavimų, pažinimo ir ideologijų apskaitoje (Potter, Wetherell, 1987); 4) *diskursas kuria ideologinį darbą*. Diskurso analizė nėra vien tik diskursas, bet ir tai, kaip žmonės, grupės priima, interpretuoja ir naudoja juos. Diskurso mintis yra būti ideologiniu ir kaip bendradarbiauti palaikant tam tikrus valdžios ir dominavimo ryšius. Diskursas yra taip tvirtai įsigalėjęs, įsitvirtinęs žmonių kasdieniniame gyvenime, kad jie dažniausiai jo nepastebi (Dijk, 2006). Pagal Fairclough (2003) visi diskursai yra ideologiškai investuoti; todėl, kai žiūrime į kalbą ir tekstą, mes tikrai žiūrime į vietinės ideologijos pavyzdžius praktikoje; 5) *diskursas yra socialinio veiksmo forma* – diskurso analizė yra socialiai atsidadusi paradigma, kuri stengiasi atskleisti ir atkreipti dėmesį į visuomeniškai svarstomas problemas, kad jos neliktų nepastebėtos; analitikas operuoja integralumo ir socialinio teisingumo principais. Svarbu, kad analitikas atskleistų savo politiką, visuomeninę ir moralinę pozicijas ir visada dirbtų sąžiningai; 6) *tekstas ir visuomenė yra tarpininkaujantys* – tekstas atlieka itin svarbų vaidmenį modeliuojant visuomenės veiklą; kartais šie ryšiai gali būti netiesioginiai ir sudėtingi. Diskurso analizės dalis apima šių tekstų identifikavimą ir parodo atliekamą vaidmenį nukreipiant žmonių veiklą (Fairclough, 2003; Potter, Wetherell, 1987; Theo van Leeuwen, 2008).

Young (1980) teigia, kad nors faktai apie stresą yra grįsti mokslu, tačiau jie yra ideologiniai. Taip yra todėl, kad procesai, taikomi surinkti duomenis ir pritaikyti teorines žinias duomenų interpretavimui, yra istoriškai determinuoti ir gali būti patvirtinti įprastų žinių tiek mokslininkams, tiek skaitytojams. Faktai apie stresą yra ne tik socialiai sukonstruoti, bet yra konstruoti kuriant įprastines, tradicines reikšmes. Moksle apie streso diskursą aiškiai apibrėžia ideologinis komponentas.

Analizuojant straipsnius, pirmiausia buvo ieškomi tokie reikšminiai žodžiai kaip *profesinis stresas, darbinis stresas, nuovargis, išsekimas, pervargimas, įtampa*. Tačiau mokytojų profesinis stresas gali būti atskleistas ir per kitas reikšmines sąvokas, kurios atspindi mokytojų profesinį stresą sukeliančius veiksmus makro-, mikro-, mezolygmenyse.

Tyrimo metu buvo analizuojami 2005–2008 metais paskelbti straipsniai mokytojų profesiniame periodiniame dienraštyje „Dialogas“, kuris yra populiariausias

pedagogų skaitomas profesinis periodinis leidinys. Iš viso išanalizuota 77 straipsniai (žr. 1 priedas). Skaitant straipsnius, išryškėjo siužetinės linijos, tai yra pasikartojančios, jau žinomos profesinio streso raiškos dimensijos ir naujos dimensijos, kurios neatsispindėjo sudarant klausimyną ir grupinių interviu metu.

Toliau yra tikslinga aptarti šias išryškėjusias siužetines linijas.

Mokytojo profesijos prestižas

Mokytojo profesijos prestižo klausimai dažni įvairiose žiniasklaidos srityse. Mokytojo darbas pačių apžvalgininkų akimis yra įvardijamas kaip **degraduojančio** žmogaus profesija, iš kurios neįmanoma „prasimušti“ aukščiau. Mokytojo, kaip žmogaus, veikimas šios profesijos veikloje siejamas su būties, tai yra su **egzistencijos problema**. Jei mokytojas yra mokytoju visą gyvenimą, tai reiškia, kad jis **tobulėja kaip profesionalas**, ieškodamas būdų kaip kokybiškiau atlikti ugdymo darbus:

*„<...> Kaipgi šitaip – vis mokytojas? Kodėl tau niekaip nepavyksta prasi-
mušti? <...> Tai neiškilai – vadinasi, po truputį vis degraduoji...“ (Eitminavi-
čius S. Ar gėda visą gyvenimą būti eiliniu mokytoju? *Dialogas*, 2007, nr. 31
(766), p. 7.) „Esu mokytojas visą gyvenimą – vadinasi, ne šokinėju, kur šilčiau,
o mėginu suprasti buvimo mokykloje esmę ir svarbą. Mėginu vis kokybiškiau
atlikti kai kuriuos ar daugelį ugdymo darbų. Ar tokia pozicija nėra neformalus
dvasinis, profesinis tobulėjimas? Kad ir kaip pavadintume savo mokytojųstę,
ji visada bus susijusi su požiūriu į egzistencijos problemas.“ (Eitminavičius S.
Ar gėda visą gyvenimą būti eiliniu mokytoju? *Dialogas*, 2007, nr. 31 (766),
p. 7.)*

Apžvalgininkai gerą mokytoją pristato tokį, kuris **rizikuoja ir nepaklūsta pokyčiams**, tai yra ne taip lengvabūdiškai ir paklusniai priima. Jie atrenka tai, kas yra reikšminga, naudinga ugdymui. Taip pat išryškinama ir tai, kad **metodika tobulėja, tačiau turinys išlieka tas pats. Tampa nebeaišku ar tai yra novacija, ar seniena:**

*„...geras yra tas mokytojas, kuris rizikuodamas savo karjera, gal net pinigine, nepaklūsta naujiems vėjams tuomet, kai šie yra tik nauji, bet nereikšmingi
<...> Mokytojas jau 15 metų pavasarį, rudenį vedžioja mokinius gatvėmis,
prašo sustoti, įsižiūrėti, įsiklausyti. Metodika galbūt tobulėja, bet turinys lieka
tas pats. Žinoma, kartu einantieji – vis kiti. Ar šį kolegų metodą vadiname
novacija ar „seniena“? <...> Talentingas mokytojas; Mokytojas iš Dievo ma-
lonės“ <...> bene labiausiai tai pasireiškia mokėjimu gana žaismingai, neįky-
riai, neapsunkinant, nesmukdant, neiškeliant, nepabrėžiant savo apsiskaitymo
ir išmintingumo per pamoką paaiškinti naujas ar tik pamirštas mokslo tiesas.
<...> „...geras mokytojas yra tas, kuris nori kuo mažesnėmis sąnaudomis dar-
bą atlikti kuo efektyviau. Ir savo, ir kito jėgas tausodamas. Aiškinti supran-
tami – štai tas paslaptinis variklis. <...> „Geras mokytojas sugeba ar labai
stengiasi būti šalia mokinių. Tai, manyčiau, yra bemaž sunkiausia. Būti šalia:
netrukdyti, neerzinti, nelįsti neprašomam su savo pasiūlymais, kartais galbūt ir
užsimerkti. Galbūt užsimerkti bent jau tuo metu, kai situacijos nesuvokiamos,*

*ekspromtinis reagavimas gali tik priskaldyti malkų. Tai nelengva, trapu, dažnai skaudu. <...> Jeigu mokytojai išdrįstų papasakoti apie savo nuoskaudas, turėtume labai vertingą knygą, mūsų profesijos komplikuotumo, kitų nedėkingumo paliudijimą.“ (Eitminavičius S. Geras mokytojas – koks jis? *Dialogas*, 2007, nr. 14 (749), p. 5.)*

Geras mokytojas tas, kuris yra **talentingas, „iš Dievo malonės“**, pasižymintis tam tikrais gebėjimais paaiškinti mokslo tiesas, kurios irgi yra naujos ar tik pamirštos mokslo tiesos. Apžvalgininkas mokytoją apibūdina kaip neįkury, žaismingą, nesmukdantį ir nepabrėžiantį savo apsiskaitymo, išmintingumo. Tiesiog **mokytojas turi būti šalia mokinių**, jiems netrukdam, neerzinant, nelendant su savo pasiūlymais. Nesuvokiamose situacijose mokytojas turėtų tiesiog užsimerkti ir nematyti kai kurių dalykų. Tai dažnai mokytojams skaudu. Ši profesija, pasak apžvalgininko, yra itin komplikuota.

Mokytojo gerumas siejamas su egzaminų rezultatais, atsakingumu už mokyklos, miesto rezultatus, ugdymo kokybę, informacijos sklaidą:

*„Būti geru mokytoju dabar – nereikia vien pasiekti gerų egzaminų rezultatų. Tai ir gebėti mokyti bei išmokyti visus, tai ir metodinė veikla, kai nežinia kodėl pasidarai atsakingas ne tik už savo, bet ir už mokyklos ar net miesto rezultatus, ugdymo kokybę, informacijos sklaidą.“ (Verslovienė V. Kelias į niekur... *Dialogas*, 2007, nr. 15 (750), p. 5.)*

Būti mokytoju šiandien – tai nėra būti autoritetu, kaip Smetonos laikais. Tai siejama su tuo, kad tais laikais nebuvo tiek išsilavinusių, žinančių ir išmanančių mokslines auklėjimo teorijas žmonių, kurie galėjo vertinti mokytojo darbą:

*„Ką reiškė Smetonos laikais būti mokytoju? Neišvengimai – būti autoritetu. Ir kiek tokių mokytojų buvo? Per kelis kaimus vienas, tad ir sveikino visi jį kepures nukeldami. <...> O kuri šeima tada, smetoninėje Lietuvoje, išmanė mokslines auklėjimo teorijas ir galėjo VERTINTI mokytojo darbą? Net minties tokios nebuvo. Dabar ir mokytojas, ir gydytojas – profesijos kaip šimtai kitų, o darbas mažiau apmokamas nei koks nors kitas, – tai iš kur bus ta besąlygiška pagarba? <...> Smetoninis mokytojas <...> tada ... buvo eruditas.²¹<...> gali rinktis: lengvai gyventi, bet būti „mase“ ar „juodai arti“ ir būti Mokytoju. <...> Blogiausia, kad tokie net pamokos vesti nesugebantys mokytojai visą energiją nukreipia ne į savo kompetencijos ugdymą, o į kolegų žeminimą, jų darbo menkinimą, kažkokios lygybės reikalavimą.“ (Verslovienė V. Kelias į niekur... *Dialogas*, 2007, nr. 15 (750), p. 5.)*

Apžvalgininkė mokytojo profesijos įvertinimą **sieja su pinigine išraiška**. Mokytojas, pasak jos, turi daug dirbti – „juodai arti“. O ir mokytojai, dirbantys ne iš pašaukimo, energiją nukreipia į visa ko griovimą ir neigimą:

„...didelė dalis mokytojų net didžiujasi tuo, kad gali ignoruoti padoraus elgesio ir bendravimo taisykles, kad niekuo nesidomi, nieko nemylė, nieko da-

²¹ Ši citata priskiriama ir prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės; Darbo vertinimas, kontrolė**.

bartinėje švietimo sistemoje nesupranta, o išsilavinusių energiją nukreipia į visą ko griovimą ir neigimą.“ (Verslovienė V. Kelias į niekur... *Dialogas*, 2007, nr. 15 (750), p. 5.)

Mokytojų pedagoginė veikla vaizduojama kaip **katorga**. Mokytojas, pasirinkdamas šią profesiją galėjo numatyti jo būsimą atlyginimą, tačiau pedagoginio darbo psichologiniu aspektu neįvertino, nes nedirbus tiesiog neišmanoma išvelgti. Ypač pabrėžiamas moksleivių elgesys ir kova su jais. Tačiau visuomenė šito nesupranta. Mokytojai yra kaltinami tingumu, išryškinamas jų privilegijuotumas dėl ilgų vasaros atostogų. Pedagogų iškeltos problemos prilyginamos aimanavimui ir skundimuisi:

„Nors priežasčių, dėl ko daugeliui šalies mokytojų pedagoginė veikla tampa katorga, sociologai netyrė, tačiau aišku, jog darbas mokykloje darosi vis sunkesnis ne tik dėl mažo atlyginimo. Jo dydį mokytojo profesiją pasirinkusieji galėjo įvertinti iš anksto. O štai į nuolat provokuojančius ir dirbti trukdančius mokinius atsižvelgti nebuvo. Kasdienė kova su jais pedagoginę veiklą daro panašią į katorgą ir kasdien pareikalauja vis naujų aukų. Tačiau nedaug žmonių supranta ir užjaučia mokytojus. Jie dažnai kaltinami tingumu, o dėl ilgų atostogų laikomi itin privilegijuotais. Esą mokytojai tik ir temoka aimanuoti ir skustis likimu.“ (Strazdas V. Ties nervinio lūžio riba. *Dialogas*, 2005, nr. 15 (655), p. 1, 4.)

Mokytojo profesijos statusui turėjo įtakos švietimo dokumentuose daromos pataisos. Akcentuojama tai, kad valdininkai priskyrė švietimą paslaugų sričiai bei greitai kintantis gyvenimas, naujų technologijų atsiradimas:

„Manau, kad akcentuotą ir įstatymiškai įteisintą švietimo priskyrimą paslaugų sričiai lėmė valdininkų noras nureikšminti mokytoją. Daug amžių išskirtine laikytą mokytojo profesiją savaime nublukino gerokai pakitęs gyvenimas, naujų technologijų atsiradimas. <...> Taigi valdininkai tiesiog koja paspyrė ir taip kintantį bei silpstantį Lietuvos mokytojų autoritetą. Ryškiausias spyris – Švietimo įstatyme padarytos pataisos. Kai atsiranda nauja formuluotė – „švietimo paslaugos“, atsiranda ir paslaugų teikėjai. Kai kurie mokytojai šį „statusą“ priėmė itin skaudžiai./Tada nė viena politinė partija neįžiūrėjo, kad tai pakenks mokytojo profesijos prestižui, o dabar visos rypauja ir žada, ypač prieš rinkimus, surasti stebuklingą domkratą ir juo pakelti mokytojo autoritetą.“ (Tervidyte E. Kai mokytoją keičia paslaugų teikėjas. *Dialogas*, 2008, nr. 5 (787), p. 1, 3.)

Valdininkai, tiesiog įvesdami pataisas Švietimo įstatyme, dar labiau sumenkino Lietuvos mokytojų autoritetą. Naujos formuluotės „švietimo paslaugos“, „paslaugų teikėjai“ mokytojams kėlė nepasitenkinimą. Politikai neįžvelgė tuomet galimų pasekmių.

Švietimo ir mokslo ministerijos atstovai mokytojus mato piktais veidais, teigia, kad pirmiausia mokytojas turi būti besišypsantis ir rodyti pagarbą vaikams:

„...žiūriu į piktus mokytojų veidus ir galvoju, kad jie moko mūsų vaikus, pamanau: gal būtų neblogai pastatyti prieš juos didelį veidrodį, kad patys pa-

matytų, kaip atrodo jų išraiškos, išgirstų, kaip skamba jų žodžiai. Kai nori pagarbos iš vaiko – turi pirmiausia jausti ir rodyti pagarbą jam. Pyktis išprovokuoja pyktį, kuris paskui kitomis formomis atsigręžia į tuos pačius mokytojus.“ (Tervydytė E. Pokalbis su ŠMM ministre R. Žakaitiene: „Kai žiūriu į mokytojų veidus...“. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 3, 13.)

Tam, kad atkurtų mokytojo **profesijos prestižą politikai pirmiausia siūlo kelti atlyginimus**. Tačiau mokytojo profesijos prestižo smukimas yra tiek įsibėgėjęs, kad ir atlyginimai, tikriausiai neišgelbėtų. Tad labai svarbu apibrėžti mokytojo profesijos prestižo aspektus, beje „*Atlyginimų kėlimas – viena iš komplekso priemonių*“. Būtina užtikrinti ir mokytojų rengimo sąlygas, kokybę, finansavimą. Būtina parama ir dirbant jau mokykloje, pavyzdžiui, kvalifikacijos kėlimui skirti metus laiko (po kelerių darbo metų):

*„...kokias žingsniais ketinama mokytojo autoritetą atkurti? Atsakymas kiek nuvilniantis: kone visos partijos žino vienintelį universalų vaistą – atlyginimų kėlimą. <...>atlyginimas yra pirmas būtinas žingsnis siekiant atkurti profesijos prestižą. Jeigu mokytojo profesija netaps darbo rinkoje patraukli ir konkurencinga, negalima tikėtis, jog pavyks į šį nelengvą kelią pritraukti pakankamai gabių jaunų žmonių – tiek, kad išaugtų derama pamaina dabar dirbantiems pedagogams.<...>mokytojo profesijos prestižo smukimas tiek įsibėgėjęs, kad vien atlyginimais padėties greitai nepakeisi<...>, toks – grynai ekonominis mąstymas išleidžia iš akių tuos kiekybiškai ir finansiškai nepama-tuojamus, sunkiai užčiuopiamus mokytojo autoriteto aspektus, kurie ir sudaro tikrąją jo šerdį. Jeigu iš tiesų norime suprasti, kaip tą autoritetą atkurti, turime sistemiškai apmąstyti, kas jį sudaro ir kas dabar trukdo jam rasti.<...>mokytojo autoritetui atkurti būtinas pačios profesijos patrauklumas<...>. Drauge būtina užtikrinti, kad mokytojai būtų rengiami prestižinėse, kokybiškiausiose aukštosiose mokyklose, o studijoms gautų tikslines valstybės stipendijas. Svarbios ir socialinės lengvatos – pavyzdžiui, galimybė šešerius metus atidirbus septintuosius paskirti apmokamoms tobulėjimo atostogoms (šiuolaikiniame greitai besikeičiančių žinių pasaulyje tai anaip tol ne prabanga, o būtinybė) ir anksčiau išeiti į pensiją (Adomėnas M. Mokytojo autoriteto atkūrimo klausimu. *Dialogas*, 2008, nr. 37 (819), p. 16.)*

Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos atstovai švietimo sistemos krizę sieja su mokytojo profesijos žlugdymu. Pabrėžiamas pedagoginio darbo nuvertinimas pinigine prasme. Švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose akcentuojamos mokytojo pareigos, o teisėms vietos beveik nėra. **Papildomi darbai užgožia mokytojo kūrybinę veiklą:**

„...švietimo sistema patiria krizę. Vienas ryškiausių faktorių yra svarbiausio švietimo sistemos asmens – mokytojo – autoriteto sužlugdymas. <...> valstybė nesirūpina pedagogo prestižu <...> pedagoginis darbas nuvertintas pinigine prasme. Švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose <...> mokytojas nužmoginamas, nes prioritetas teikiamas mokytojo pareigoms, o teisėms vietos beveik nelieka <...> tos kelios teisės ignoruojamos pažeidžiant įstatymus. Mokytojas, apkrautas papildomais darbais, praranda galimybę dirbti

efektyviai ir kūrybingai. “²² (Ministrė išklause LMPS atstovus. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 7.)

Mokytojai nepasitenkinimą jaučia dėl nenormalios švietimo padėties, vergiškos mokytojo situacijos švietimo sistemoje. Pedagogai yra praktikai, galintys labai daug padėti ir patarti vykdant švietimo reformą, kuri vadovaujasi tik teorijomis:

„...Lietuvos mokytojų nepasitenkinimą ir kovos veiksmus iššaukė nenormali švietimo padėtis ir vergiška mokytojo situacija švietimo sistemoje. „...švietimo reforma, vykdyta vadovaujantis tik teorijomis ir visiškai ignoruojant tradicijas bei praktikų patarimus, užuot pagerinusi švietimo sistemą, ją sugriovė.“ (Gricienė D. LMPS reikalavimai ministerijai. Dėl ugdymo įstaigų darbuotojų padėties gerinimo. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 7.)

Mokytojas visuomenei pateikiamas kaip vienintelis blogio šaltinis vykstančiose švietimo sistemos peripetijose:

„Mokytojas „ištraukiamas“ iš konteksto ir pateikiamas visuomenei kaip vienintelis blogio šaltinis – o juk jis yra tik viena iš sudėtinių švietimo sistemos grandžių, ir, beje, ne pati blogiausia. <...> šiandien vienos iš tauriausių mokytojo <...> profesijos tapo neprestižinėmis ir negerbiamomis“. (Voloskevičienė J. Dėmesys pageidautinas, bet ne šališkas. *Dialogas*, 2007, nr. 16 (751), p. 8.)

Mokytojo profesija tapo neprestigiška, nes „**nėra mokytojo statusą įtvirtinančių dokumentų**“. Pripratę, kad mokytojas dirba aukodamas savo laiką, savo šeimą, savo atlyginimą ir t. t. Tai, ką mokytojas darydavo iš idėjos, dabar tapo prievole:

„Šiandieninis mokytojas neturi teisės turėti normalią šeimą ir ją rūpintis, nes visas laisvas nuo tiesioginio darbo laikas skiriamas įvairioms prevencijoms ir kitiems darbams.“

Mokytojo vaidmenų gausa pavertė mokytoją „artistu“, universaliu specialistu. Atlyginimas ir besaikės kvalifikacinės programos rodo mokytoją kaip labiausiai nekvalifikuoto darbuotojo statusą mūsų šalyje. Tik atlyginimo dydis ir sutvarkyta, subalansuota darbo sistema gali išspręsti mokytojo profesijos prestižo kėlimo problemas:

„Mokytojai tapo tikrais artistais, gebančiais unikalios transformuotis į begalę socialinių vaidmenų. Atrodytų, toks universalus specialistas – aukso vertės, Tačiau kita realybės dalis – atlyginimai ir besaikės kvalifikacinės programos – rėkė, kad mokytojai yra patys nekvalifikučiausi darbuotojai mūsų šalyje. <...> Deklaruojama, jog reikia pakelti mokytojo prestižą. Prestižas pakils savaime, kai mokytojui bus tinkamai atlyginta už jo darbą. Atlyginimo dydis visada nusako dirbančiojo vertę. Kai pakils vertė – kils ir prestižas. <...> Kitą dalį prestižo sudaro sutvarkyta ir subalansuota darbo sistema...“

Mokytojų teigimu, būti mokytoju – tai yra gyvenimo būdas. Švietimo sistemoje susidariusi situacija greitai nepasikeis. Daugelis aktyvesnių mokytojų išvyksta

²² Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės; Darbo krūvis.**

iš šalies. Tie, kurie čia pasilieka, tyliai skundžiasi, neišreiškia esamų problemų garsiai. Todėl ir mokytojo prestižas nedidėja.

„Vaikystėje ruošiausi būti mokytoja. Užaugusi suvokiau, kad tai nėra vien profesija – tai gyvenimo būdas, todėl sąmoningai bėgau nuo šios profesijos. Bet kartą trumpam užsukau į mokyklą ir čia pasilikau.“ <...> „Mokytojas nemano, kad padėtis greitai pasikeis, nes aktyvūs, pasaulio bent kiek matę pedagogai palieka mokyklas arba išvyksta iš šalies. Tų, kurie lieka ir toliau tyliai skundžiasi, jog su jais niekas nesiskaito, prestižas, deja, nedidėja“. (Skorulskienė R. Trumpam užsukau ir ... *Dialogas*, 2005, nr. 10 (650), p. 8–9.)

Mokytojų teigimu, **destrukcija** išorėje kelia jiems stresą. Visuomenė suformuoja mokytojų įvaizdį tik jiems būdinga išvaizda, eiseną ir pan.:

„Destrukcija išorėje sukelia nuolatinę stresinę būseną, paženklina mokytojus tik jiems būdinga eiseną, laikyseną, gestikuliaciją ir pagaliau veido išraišką.“ (Butanavičius V. Kelio kryptis – Mokytojas. *Dialogas*, 2007, nr. 36 (771), p. 5.)

Pedagogai Lietuvos mokytojus sieja su tarybinių laikų mokytojais. Išryškina tai, kad šiandienos jaunimas yra gimęs jau nepriklausomoje Lietuvoje ir gyvena jau visiškai kitu tempu, kitomis sąlygomis:

„Dauguma Lietuvos mokytojų tebėra tarybinės sistemos produktai. <...> Taigi prie sovietinių „pakazūchų“ pripratusi administracija ir jai prijauciantys pedagogai ta pačia dvasia ugdo – tiksliau luošina – ir jaunąją kartą, gimusią ir augusią jau nepriklausomoje Lietuvoje.“ (Jasulevičienė I. Viešą keliaklupsčiavimą uždrausti įstatymu! *Dialogas*, 2006, nr. 19 (706), p. 9.)

Yra pabrėžiama begalinė mokytojo kantrybė sprendžiant sudėtingus ir opius klausimus su įvairiomis bendruomenėmis:

„Mokytojai iš tiesų yra inteligentai, sugebantys nuoširdžiai dirbti, aukotis mokinių, valstybės ir jos ateities labui, nepaisydami nepriteklių ir nepatogumų. Jie iš tiesų yra neišpasakytai kantrūs, nes jokia kita profesija nereikalauja tokios kantrybės, kokia reikalinga mokytojui, nuolat bendraujančiam ir sprendžiančiam opius bei sudėtingus klausimus su labai skirtingomis mokinių, jų tėvų, savo kolegų bendruomenėmis. (Norkuvienė V. Švietimo sančos pansos. *Dialogas*, 2008, nr. 13 (795), p. 1, 5.)

Mokyklų vadovų teigimu **mokykla serga dvasios liga**, nes esame viskuo apkrauti. Mokytojas viską daro nepaisydamas savo jausmų, sveikatos ir pan.:

„Mokykla serga. Diagnozė – nėra dvasios. Nėra moralinių pagrindų, kultūros. <...> Esame per daug viskuo apkrauti. Žinoma, geras mokytojas tai darys, nepaisydamas nieko. Tokiam mokytojui skaudės...“ („Kompiuterių turime, dvasios – vis mažiau...“ Pokalbis su Vilniaus Šolom Aleichemo vidurinės mokyklos direktoriumi Miša Jakobu. *Dialogas*, 2007, nr. 11 (746), p. 1, 7.)

Šiandienos vaikų supratimas rodo mokytojo gerumą. Pabrėžiama, kad mokytojo **prestižas priklauso** ne nuo „viršūnėlių“, bet tik **nuo paties mokytojo**. Pirmiausia

tai reikia dirbti iš **pašaukimo**. Mokytojus motyvuoti ne vien pinigine išraiška. Akcentuojamas **mokytojo mokymasis savarankiškai** įveikti savo baimes:

*„Geras mokytojas turi būti įdomus vaikams, turi suprasti, kuo ir kaip gyvena jo mokiniai. Geras mokytojas sugeba motyvuoti dažnai maištaujančius mokinius, paskatinti savarankiškai, kritiškai mąstyti, įkvėpti pasitikėjimo savimi ir išsaugoti savo autoritetą. <...> problemą reikėtų spręsti ne nuo „viršūnėlių“, bet nuo pat „šaknelių“. Mokytojo profesijos prestižas pakils tada, kai mokytojas taps tie, kurie turi pašaukimą. Reikia kelti mokytojų motyvaciją dirbti, ir ne vien piniginiiais būdais. <...> Jeigu mokytojas nori išlikti, jis privalo nusiimti karūną ir pripažinti pirmiausia sau: „Taip, aš ne viską žinau, man reikia dar daug ko išmokyti.“ Mokytojas turi įveikti savo baimes, išsiugdyti savarankiškumą. Jis turi pats tai suprasti ir sugebėti perduoti vaikams.“ (Jankauskas V. Neformalioji (r)evoliucija: pradėk nuo savęs. *Dialogas*, 2008, nr. 7 (789), p. 10.)*

Tėvų nuomone, dėl visų bėdų yra kaltinama mokykla ir mokytojas. Jie pabrėžia **mokytojo, kaip asmenybės, laisvę**:

*„Dėl visų bėdų kaltiname mokyklą ir mokytojus, juo mokome, nuolat iš jų kažko reikalaujame – pamirštame, kad tik laisva asmenybė gali ugdyti laisvą ir visateisį pilietį.“ (Jurevičiai V. ir V. Turime teisę pasakyti. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 6.)*

Moksleivių elgesys

Apžvalgininkų teigimu, už viešą mokytojo įžeidimą **turi būti baudžiami tiek mokiniai, tiek jų tėvai**. Mokytojui blogo elgesio mokiniai trukdo dirbti klasėje. Tai trukdo ir kitiems mokiniams. Keliamas klausimas ar mokytojas privalo gelbėti visą visuomenę nuo blogo elgesio vaikų, galbūt nuo nusikaltėlių:

„...mokiniai ar jų tėvai privalo būti baudžiami už viešą mokytojo įžeidimą. Mokytoją apspjovęs, išplūdęs necenzūriniais žodžiais, jam smogęs, pagrasinęs ginklu ar susidorojimu mokiniys turi būti baudžiamas teismo. <...> Labiausiai mokytojams nervus gadina mokiniai „širšės“. Jie <...> ignoroja jo nurodymus, pamokos metu užsiima pašaliniais darbais, triukšmauja, trukdo mokytojui vesti pamoką, trukdo dirbti kitiems mokiniams. <...> Ar tikrai taip mokytojas privalo gelbėti savo nervų ir normalių mokinių darbo sąskaita visuomenę nuo galbūt nusikaltėlių?“²³

„Daugelį mokytojų šokiruoja ir slegia jaunimo kalba. Rusiškų keiksmažodžių arsenalas pasipildė angliškais, tačiau teisėtų poveikio priemonių keikūnams mokytojai kaip neturėjo, taip ir neturi. <...> Tačiau net ir įžeidinėjamas, grasinimų susilaukiantis pedagogas privalo būti ramus ir mandagus. Vis dėlto užslopinti jausmai niekur nedingsta. <...> pedagogai yra pritvinę pykčio ar įtūžio, bet niekas nepagalvoja apie šio reiškinių priežastis. Kai kurie mokytojai, nepajėgdami susiimti stresinėse situacijose, į darbą paleidžia rankas. <...> mokytojų ir mokinių konfliktai darosi vis labiau populiarėjančiu regioninės žiniasklaidos žanru.“

²³ Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės**.

Mokytojai patiria stresą dėl mokinių netinkamo elgesio. Mokytojų ir mokinių konfliktai tampa viena opiausių problemų.

Šiandien ypatingai sustiprėjo **vaikų agresyvumas**. Tai įtakoja televizija. Vaikams nuolat reikia veiksmo, tai mokytoją tiesiog verčia ieškoti vis naujų metodų, būdų kaip juos sudominti. Mokytojams kelia nerimą ir įtampą moksleivių netinkamas elgesys:

„Nevykusių juokelių ir „išsidirbinėjimų“ pamokose buvo visada, bet šiais laikais vaikų agresyvumas itin sustiprėjo <...> Moksleiviai krečia šunybes, triukšmauja arba tiesiog „atsijungia“ ir nedalyvauja pamokose. <...> prisižiūrėję filmų, mokiniai ir pamokose nuolat ieško veiksmo, jie tiesiog nepakelia tylos. Vaikams reikia nuolat ką nors siūlyti, visą laiką turi kas nors vykti, tik tuomet jie dalyvauja pamokoje. <...> daug rūpesčių mokytojams keliantis netinkamas moksleivių elgesys klasėje dažnai būna tik apsauginė reakcija į patiriamas nesėkmes ir nuolatinę įtampą“.

Mokytojai, kaip niekas kitas, tikriausiai labiausiai **jaučia gyvenimo tempą**. Jaunimas šiandien gyvena kitokią gyvenimą. Ir jeigu mokytojas to nesupranta, tada su juo yra elgiamasi agresyviai. Taip jaunimas išsprendžia problemas, tai, kas jiems trukdo:

„Pastarųjų metų įvykiai rodo, kad jaunuoliai aktyviai ruošiasi „naujosios visuomenės“ gyvenimui <...> jeigu mokytojai trukdo šiam „ugdymosi“ procesui, juos galima sutramdyti (padegti jų drabužius, apmėtyti keiksmazodžiais, apstumdyti).“²⁴

Mokytojai pabrėžia, kad „ne vien mokykla serga „nedvasios“ liga. Serga visa visuomenė“. Agresijos apraiškos matyti kiekviename žingsnyje. Mokytojai teigia, kad atsisakę savo principų, tiesiog prarastų save:

„Agresiją jaučiu kiekvieną dieną ir beveik per kiekvieną pamoką. Tiesioginiai ir šiuurkštūs išpuoliai reti, bet labai skaudūs, pvz., skundimas administracijai melagingai iškraipant ar interpretuojant tai, ką darau ar sakau, ir visada dėl nepasitenkinimo vertinimu. <...> Labiausiai vargina tai, kad mokiniai beveik neužsičiaupia, nuolat bet ką kalba, o dialogo atveju būtinai stengiasi pasakyti paskutinį žodį, kad būtų įspūdis, esą jie vis tiek teisūs. <...> kad patekau į pragarą, nėra teisingas <...> aš, kaip ir kai kurie kolegos, „įstrigau“ savo principuose, kurių atsisakiusi, manau, prarasčiau save.“ (Agresija prieš mokytojus: yra ar ne? Pragaras – ne vieta, o savijauta. Dialogas, 2008, nr. 6 (788), p. 9.)

Mokytojo teigimu, patys pedagogai dažnai **išprovokuoja agresyvias situacijas**:

„...mokytojai yra potencialus agresijos šaltinis (ir algų didinimai čia nepadės, nes žeminančių darbo sąlygų nepakeis). <...> o dažnai net ir patys to nesuprasdami išprovokuoja ir patys mokytojai, o pasekmė tokia, kad patys ir nukenčia.“ (Mažrimas S. Agresija prieš mokytojus: yra ar ne? Tik laiko klausimas. Dialogas, 2008, nr. 6 (788), p. 9.)

²⁴ Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės**.

Tačiau, kai mokytojas nuolat girdi iš **moksleivių įžeidinėjimus, grasinimus**, jam tai **kelia įtampą, nerimą**:

*„...mokiniai ją nuolat įžeidžia žodžiais, demonstruoja atvirą nepaklusnumą, buvo net grasinimų („...aš žinau, kur tavo mašina stovi ir kokiomis gatvėmis vaikštai vakare...“) (Kakanauskas A. Padidinti atlyginimai problemų neišspręs. *Dialogas*, 2008, nr. 39 (821), p. 5.)*

Mokytojai kaip didžiausią problemą išryškina socialiai apleistus, emociškai nestabilius, ydingo elgesio, sadistinių polinkių vaikus. Jie attraukia dėmesį nuo plano darbo. Tai neigiamai veikia mokytojus:

*„Didžiausia problema klasėse yra socialiai apleisti, emociškai nestabilūs, ydingo elgesio, sadistinių polinkių vaikai. Jie ilgam atitraukia mokytojų dėmesį nuo norinčiųjų dirbti. Pedagogų bejėgiškumas prieš tokius ugdytinius neigiamai veikia visus.“ (Sankauskienė R. Tikite šventa gabumų galia? *Dialogas*, 2007, nr. 11 (746), p. 1, 7.)*

Tėvai, kalbėdami apie moksleivių agresyvų elgesį, dėmesį sutelkia tik į mokinį. Tačiau visiškai neatkreipia dėmesio į tai, kad pirkti paslaugą pas kitus mokytojus tenka būtent dėl vaikų blogo elgesio, nes jie trukdo dirbti ne tik vaikams klasėje, bet ir mokytojui, kurį lygiai taip pat vargina ir kelia stresą:

*„...dukra mums pasakojo, kad mokykloje yra mokinių, kurie savo elgesiu provokuoja mokytojus, apsvaigę nuo kompiuterinių žaidimų, cigarečių, alkoholio elgiasi agresyviai, per pertraukas stumdo ne tik kitus moksleivius, bet ir mokytojus – prašo jų cigarečių, vartoja necenzūrinius žodžius. Apsilankymai pas mokyklos psichologus tokių moksleivių neveikia. Per pamokas jie triukšmauja, neleidžia susikaupti norintiems mokytis. Todėl tėvai, jeigu nori, kad jų atžalos įveiktų valstybinius egzaminus, yra priversti mokytojų paslaugas pirkti, apkrauti vaikus papildomu krūviu.“ (Jurevičiai V. ir V. Turime teisę pasakyti. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 6.)*

Moksleivių elgesys – **socializacijos problema, kuri yra kaip viena pagrindinių darbo trikdžių** ir nusivylimų:

*„Vidurinės grandies pedagogai įvardija mokinių elgesį ir socializacijos problemas kaip vieną pagrindinių jų darbo trikdžių ir nusivylimų. Kai kurie teigia, kad švietimo būklė nepagerės, kol nepagerės visuomenės socialinė būklė.“ (Sakadolskienė E. Klausimai norintiems tapti politikais. *Dialogas*, 2008, nr. 35 (817), p. 5.)*

Pasitenkinimas darbu, konkurencija

Pedagogams kelia įtampą ir stresą **vykstanti tarpusavyje konkurencija**. Mokytojai žinojimą kuria kartu. Tačiau konkurencijos atveju nėra tarpusavyje susitarimo, bendradarbiavimo. Konkuruoti yra neproduktyvu, nevyksta kooperuotumas:

„O štai kolegų strėlės veria daug skaudžiau. Taigi kas esame vienas kitam? Pirmiausia konkurentai. Nedarbas beldžiasi į visų sąmonę ir pasąmonę. Tu-

ri sugebėti save parduoti darbdaviui. Ar tai įmanoma nenuskriaudžiant kito? Man regis, taip. Bet laimi nebūtinai geriausi specialistai – gyvenimėlio džiumglės turi ir savo įstatymų.“ (Eitminavičius S. Ar mokytojas mokytojui – vilkas? Dialogas, 2006, nr. 7 (694), p. 6.)

Mokytojų nerimo priežastys mokslo metų pradžioje glūdi pačioje švietimo sistemoje, kurios akimis **mokytojas yra vergas**. Mokykloje nėra sudarytos darbo sąlygos, kurios leistų mokytojams realizuoti sukaupą potencialą ir patirtį, **slopinama iniciatyva, kūrybingumas**. Įvairūs vykdomi eksperimentai, kontrolė mokytojui greičiau **trūkdo dirbti** nei padeda. Tai mokytojams kelia nuolatinę įtampą, nerimą, baimę:

„Priežasties, kodėl mokytojams mokslo metų pradžia kelia didelį nerimą, profsąjungos atstovai siūlo ieškoti pačioje šalies švietimo sistemoje. „Pirmiausia, tai sistemos požiūris į mokytoją ne kaip į iškilią, savarankišką asmenybę, tikinčią savo pedagoginės veiklos reikšmingumu ir gebančią tinkamai ugdyti būsimą Lietuvos kartą, o kaip į vergą, kuris atitinka žodžio pedagogue etimologinę reikšmę – vergas, lydintis vaikus į mokyklą, <...> Darbo sąlygos mokymo įstaigose ne tik neleidžia mokytojams realizuoti sukaupto potencialo ir patirties, bet žudo bet kokią iniciatyvą ir kūrybingumą.“

„<...>mokyklos aplinka nėra palanki mokytojams, kad ji neleidžia siekti aukštesnių tikslų ir realizuoti prasmingų vizijų <...> nuolatiniai eksperimentai, komisijos ir inspektoriai, kurie pedagogams labiau trukdo nei padeda. Mokytojai<...> yra spraudžiami į rėmus. <...> Nuolatinis nepasitenkinimas savo veikla, savo principų laužymas, baimė būti nesuprastam, aprėktam, nubaus- tam, pagaliau ir atleistam – tai toli gražu ne visas sąrašas naujų „mokyklofo- bijų“, slegiančių šiuolaikinius Lietuvos mokytojus.“ (Strazdas V. Viskas tavo rankose... Dialogas, 2008, nr. 31 (813), p. 4.)

Dar vienas apžvalgininko pabrėžiamas darbo pasitenkinimo aspektas tai, kad mokytojas **turi turėti savo darbo vietą, kuri būtų aprūpinta naujausia kompiuterine technologija**. Siekiama idealaus varianto, kad mokytojas turėtų atskirą kabinetą:

„Mokytojas privalo turėti vietą, kur galėtų ilsėtis, netrukdomas ruoštis pamokoms ir taisyti sąsiuvinius <...> atskira patalpa, kurioje kiekvienam mokytojui būtų skirtas stalas ir geros kokybės kompiuteris, skaitytuvas ir spausdintuvas. Idealus variantas – kiekvienam atskiras kabinetas.“ (Kakanauskas A. Programa minimum. Dialogas, 2007, nr. 10 (745), p. 7.)

Darbo aplinkos neįtakumas, darbo vietos nebuvimas skatina mokytoją „darbi-nius darbus“ atlikti namuose, ten, kur aplinka sava ir jauki. Pabrėžiama valdininkų pareiga susirūpinti mokytojo darbo krūviu, tai yra jo **normalizavimu**, darbui geresnių sąlygų sudarymu. Mokykloje taip pat turėtų būti ir **poilsio kambariai**, skirti mokytojams, tokie, kad **būtų galima pailsėti, atsipalaiduoti, užsiimti kita, ne su darbu susijusia veikla**. Tuomet pedagogai nesineštų darbų į namus:

„Pedagogės norėtų kuo greičiau atidirbti savo laiką ir skubėti namo, kur aplinka sava ir kur kas jaukesnė. To nenoro priežastis gana aiški – beveik nė

vienoje mokykloje nėra sąlygų bei vietos, kur mokytojas galėtų ramiai ir niekieno netrukdomas dirbti. Taigi vertėtų aptarti dar nesvarstytą dalyką – pedagogo darbo sąlygas. Beje, tai galėtų tapti nauja darbo kryptimi ŠMM valdininkams ir profsąjungų vadovams. Užuo per dienas mąstę, kaip paversti mokytoją visišku vergu, ir krovę jam papildomus darbus vieną po kito, valdininkai galėtų pagalvoti, kaip sumažinti pedagogų darbo krūvį iki normalaus ir sudaryti tam darbui kuo geresnes sąlygas. / Kad mokytojų kambarys netinkama vieta ruoštis ateinančiam pamokai ar taisyti sąsiuviniams, su tuo sutiko visi kalbinti pedagogai. Tačiau šiek tiek aptvarkius jis gali tapti mokytojų poilsio kambariu. <...> Taigi tiesiog reikėtų susikurti jaukią aplinką, kur mokytojai galėtų ilsėtis ir užsiminti atpalaiduojančia, nesusijusia su tiesioginiu darbu veikla. / Mokytojas privalo turėti vietą, kur galėtų ruoštis pamokoms, taisyti sąsiuvinius, ramiai skaityti metodinę literatūrą ir t.t. <...> nė vienas pedagogas nesinėstų darbo į namus. Geriau tegul pareina valanda kita vėliau, bet būna žmona ir motina, o ne pedagogė, kuri net savaitgaliais dažniausiai neturi mums laiko...“ (Kakanauskas A. Kodėl mokytojai nenori „langų“? *Dialogas*, 2006, nr. 41 (728), p. 6.)

Mokytojai pabrėžia, kad **valdininkai tik trukdo jiems dirbti, apkraudami papildomais darbais**. Pedagogų nuomone, **valdininkų nesikišimas į darbo veiklą yra pats geriausias būdas pagerinti darbo kokybę**:

„Gana rimtai pamokų kokybei kenkia ŠMM valdininkai, apkraudami mokytojus daugybe papildomų popierinių darbų. Kalbintų mokytojų nuomone, valdininkai smarkiai pagerintų pedagogų darbo sąlygas ir jų vedamų pamokų kokybę, jei, sakykim, kokiems trejiems metams visi užmigtų žiemos miegu. Jau vien už tai, kad nesikiša kur nereikia ir netrukdo dirbti, ŠMM valdininkams būtų galima padvigubinti algas. O jei įvyktų stebuklas ir valdininkai iš tikro imtų rūpintis mokytojų algų didinimu, darbo palengvinimu, sąlygų gerinimu, mokyklų materialinės bazės stiprinimu...“ (Kakanauskas A. Kas pagerintų pamokų kokybę? *Dialogas*, 2006, nr. 43 (776), p. 3.)

Tai, kad mokytojas **dirba namuose yra seniai įsišaknijęs įprotis**. Vergija taip pat yra įprotis. Tiesiog žmogus **nebesugeba būti laisvas**. Pasiaukojimas sistemai tai tarsi poreikis. Mokytojas palyginamas su prisukamu „automatu“. Pats **pedagoginis darbas tampa katorga**, todėl vis labiau norisi kuo greičiau bėgti namo, kur aplinka jaukesnė:

„...dėl mokytojams pailsėti skiriamų „langų“ išryškina paprastą faktą – dauguma pedagogų įprato dirbti namuose ir tas įprotis yra tvirtai įsišaknijęs. <...> Vergija tapo įpročiu ir kuo ilgesnis mokytojo darbo stažas, tuo tas įprotis yra stipriau susiformavęs. Taigi mes paprasčiausiai nemokame būti laisvais normaliai dirbančiais specialistais – aukotis sistemai jau tapo daugumos pedagogų poreikiu. <...> Namuose, kur tenka ištaisyti krūvą sąsiuvinų ir pasiruošti šešioms ateinančioms dienos pamokoms, pasirodo, nekokybiškai. Kad ir kokie ekspertai būtume. Mokytojas tampa nebe žmogumi, o prisukamu „automatu“. Aišku, toks nori kuo greičiau atbūti nemalonią „katorgą“ ir skubėti namo, kur aplinka šiek tiek žmoniškesnė. Tuo tarpu turint normalų krūvį ir gerai pasiruošus darbas su mokiniais gali net malonumą teikti.“ (Kakanauskas A. „Langai“ – tik dalis sprendimo. *Dialogas*, 2006, nr. 34 (721), p. 7.)

Švietimo ir mokslo ministerijos atstovo teigimu, jei yra kažkokie nesusipratimai, nesusikalbėjimai tarp pedagogų bendruomenės ir ministerijos ir visų švietimo sistemoje dirbančiųjų, tai pirmiausia **turi vykti diskusija, aiškinimasis, atsižvelgimas į vienas kito nuomonę**. Naujoves priima sunkiai ne tik mokykla, bet ir visa visuomenė:

„Mano, kaip ministro, didžiausias noras – kad santykiai tarp pedagogų bendruomenės ir ministerijos bei visų švietimo sistemoje dirbančiųjų būtų kuo geriausi. Esu įsitikinęs: jeigu pedagogai yra nepatenkinti arba ko nors nesuprato, turėtume diskutuoti, aiškinti bei atsižvelgti į jų nuomonę. Juk mes tarnaujame visuomenei. Su mokykla yra susijusi beveik kiekviena šeima, tad ir suprasti pokyčius turėtų visi. Antra vertus, kiekviena naujovė yra sunkiai priimama. <...> ..labai dažnai naujovės yra nesuprantamos. O struktūrinius pertvarkymus – ypač mokyklų – ir kitų šalių visuomenės priima labai sunkiai.“ (Mėginsime išsikaupti iš chaoso. E. Tervidytytės interviu su ŠMM ministru R. Motuzu. *Dialogas*, 2005, nr. 17 (657), p. 1–5.)

Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos atstovai diskutuoja apie pedagogui reikiamos pagalbos suteikimą. Turima omenyje ne tik metodinė, bet ir **psichologinė, teisinė pagalba**. Pabrėžiama tai, kad mokytojas šiandien yra užguitas ir beteisis, **išgyvenantis nuolatinį psichologinį spaudimą ir materialinį diskomfortą**:

*„Ar kas pasidomėjo, kokios pagalbos reikia pedagogui, visos klasės aki-vaizdoje patyrusiam psichologinį ar net fizinį hiperaktyvaus mokinio smurtą? Dažniausiai toks pedagogas sulaukia tik administracijos, švietimo skyriaus, vaiko teisių apsaugos ir kitų tarnybų kaltinimų. <...> O koks vaidmuo tokiomis aplinkybėmis skiriamas mokytojui?“²⁵ (Voloskevičienė J. Dėmesys pageidautinas, bet ne šališkas. *Dialogas*, 2007, nr. 16 (751), p. 8.)*

*„...šiandien mokytojas jaučiasi užguitas ir beteisis, išgyvena nuolatinį psichologinį spaudimą ir materialinį diskomfortą.“²⁶ (Gricienė D. LMPS reikalavimai ministerijai. Dėl ugdymo įstaigų darbuotojų padėties gerinimo. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 7.) „...nė kiek ne geriau jaučiasi ir pedagogas. Užguitas, nelaimingas, suirzęs, nusivylęs, beteisis, visų ir viskuo kaltinamas... Pensinio amžiaus sulaukęs mokytojas tampa panašus į nuvarytą arkli, nes organizmas išbalansuotas, klinikiniai tyrimai kritiški.“*

Mokytojai pabrėžia didelį kontaktinių valandų skaičių, kuris labai išvargina. Tai pasireiškia irzlumu, nervingumu, ypatingai pavasarį. Pabrėžiamas darbo sąlygų pablogėjimas, tai yra padidėjęs mokinių skaičius klasėse, dokumentacijos gausa, nesibaigiantys mokomųjų ir egzaminų programos pokyčiai. Tai kelia mokytojams stresą:

„Didelis kontaktinių valandų skaičius labai išvargina mokytoją. Jis tampa irzlus, nervingas, niekur nespėja (tai ypač išryškėja pavasarį baigiantis mokslo metams), todėl, turėdamas normalų pamokų krūvį, pedagogas neatsisakytų papildomai užsidirbti vieną kitą litą pasėdėdamas „prie popierių“.“ (Rama-

²⁵ Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės**.

²⁶ Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės**.

nauskas R. Nėra pinigų – nėra ir darbų. *Dialogas*, 2007, nr. 20 (755), p. 4.)

„Per pastaruosius metus labai pablogėjo mūsų darbo sąlygos: daugeliui mokytojų tenka dirbti klasėse, kuriose mokinių skaičius viršija normą, realiai daugėja, bet nemažėja, kaip ne kartą ŠMM žadėta, įvairių praktiškai nenaudingų „popierių“, suryjančių mūsų brangų laiką, mums primetama daugybė neapmokamų darbų, kurių pagal savo pareigas neturėtume dirbti, niekaip nesibigia mokomųjų ir egzaminų programų keitimas, ypač didelį stresą ne tik mums, bet ir mokiniams kelia įvairūs su brandos egzaminais susiję skauduliai.“ (Nor-kuvienė V. Švietimo sančos pansos. *Dialogas*, 2008, nr. 13 (795), p. 1, 5.)

Tai, kad mokytojas jaučiasi darbe tik patenkinamai, lemia **darbo sąlygos**. Mokytojas nėra aprūpintas visa reikalinga įranga, priemonėmis, patalpos yra šaltos, nėra galimybių sveikai pavalgyti:

„Mokykloje jaučiuosi patenkinamai. Tokią savijautą lemia tai, kad mokykloje mokytojui nėra sudarytos geros darbo sąlygos: trūksta patalpų, nėra kompiuterizuotos darbo vietos, žiemą patalpos šaltos, nėra galimybių sveikai pavalgyti. <...> Norėčiau pakeisti darbą, nes mokytojos darbas, nors ir įdomus bei man malonus, nėra vertinamas visuomenės ir neįvertintas finansiškai.“ (Kokiomis nuotakomis startuojate, Mokytojai? „Dialogas“, klausia. *Dialogas*, 2007, nr. 31 (766), p. 9.)

Mokytojai teigia, kad yra **apkraunami papildomais beprasmyiais darbais**, kurie sukelia jiems stresą. Mokytojas yra išnaudojamas ir jau pasiekė šio chaotiško gyvenimo „dugną“:

„Dabartinė tvarka visai neskatina mokymosi motyvacijos, apkrauna mokytojus ir mokinius papildomu beprasmyiu darbu, sukelia nereikalingą stresą.“ (Varnelienė A. Į naujus mokslo metus – su senomis problemomis? *Dialogas*, 2005, nr. 28 (668), p. 11.)

„Šiandien mokytojas yra išnaudojamas neatsižvelgiant į jo intelektualinį ir emocinį nusiteikimą bei (ne)pripratimą, šiandien jis – chaotiško gyvenimo „dugne“. (Kuncienė J. Atsikratykim vergo psichologijos! *Dialogas*, 2005, nr. 45 (685), p. 7.)

Mokytojų nuovargio ir įtampos, pykčio **priežastimis tampa įvairiausios intrigos bei aukšti reikalavimai**, kuriuos kelia ne tik visuomenė, bet ir patys pedagogai. Sutikdami nešti tokį krūvį pedagogai nieko nelaimi. Tai atima iš jų laiką, kūrybines idėjas, kelia įtampą, jie jaučia nuovargį. Visa ši nuotaka, pojūčiai persiduoda į dėstomą dalyką:

„Esu įsitikinusi, kad mokytojų nuovargio, įtampos ar net pykčio priežastimi dažniau tampa ne tiek sunkus darbas su mokiniais, kiek pačios įvairiausios intrigos, taip pat itin aukšti visuomenės ir pačių pedagogų reikalavimai mokytojų darbui.“ (Jasulevičienė I. Metamorfozės (II). *Dialogas*, 2005, nr. 31 (671), p. 6.)

„...nieko nelaimėsime ir be atodairos aukodamiesi – nešdami krūvį, kurį švietimo valdžia galėtų sumažinti. Esame pervargę, jaučiamės bejėgiai, nelaimingi <...> Koks mokytojas, toks ir jo dėstomas dalykas.“ (Šaltienė I. Mums pateiktas klausimas, – ką atsakysime? *Dialogas*, 2006, nr. 39 (726), p. 7.)

Mokytojas, nuolat patirdamas stresą, jausdamas įtampą, **jaučiasi nesaugus, pradeda abejoti savo darbo prasme**. Pedagogai privalo išsakyti savo nepasitenkinimą, poreikius. Apie mokytojo „portreto“ pokyčius visuomenę informuoti turi pats mokytojas:

„Pedagogas turi socialinę pareigą apginti ne tik kitų interesus – pirmiausia jis turi apginti save. Kam jis rūpi pavargęs, liūdnas? Kas ištis pagalbos ranką jam suklypus – veikiau apkaltins. Nuolat patirdamas stresą mokytojas jaučiasi ir yra nesaugus, abejojantis savo darbo prasme. Tokį pedagogą paprasta sutrikdyti. Todėl itin svarbu mokytojui įkainoti savo vertę, atkakliai ir garsiai kelti reikalavimus. Mokytojas privalo vertinti savo reputaciją, garbę ir orumą. Ir ne kas kitas, o jis pats turi garsiai pranešti apie savo keitimąsi.“ (Kuncienė J. Atsikratykim vergo psichologijos! *Dialogas*, 2005, nr. 45 (6 85), p. 7.)

„...dėl tų atlyginimų dar pusė bėdos – išvertų ir su mažesniu. Tačiau ji nesijaučia saugi. Daugelyje mokyklų vis dar visas teises tebeturi chuliganai ir asocialių šeimų vaikai – mokytojai teturi pareigas.“ „...mokykloje jaučiasi nejaukiai, jos nervai nuolat įtempti ir noriai pakeistų darbą į ramesnį, kad ir su mažesniu atlyginimu.“ (Kakanauskas A. Padidinti atlyginimai problemų neišspręs. *Dialogas*, 2008, nr. 39 (821), p. 5.)

Mokytojai galėtų iškęsti ir tą mažesnę atlyginimą, tačiau jiems reikia saugumo. Yra garsiai pabrėžiamos tik mokytojo pareigos, o teisės nustumiamos į šalį.

Pedagogas **privalo būti laisvas**, kad galėtų dirbti efektyviai ir kokybiškai. **Autonomija** – vienas iš stresą mažinančių veiksnių. Švietimo sistemos reformos naikina visa, kas tauru ir vertinga. Mokytojai save prilygina *Don Kichotui*, kuris gyvena viltimi ir tikėjimu, kad kažkas pasikeis:

„Mokytojų širdyse niekada nebuvo užmigęs Laisvės jausmas. Tiesiog visą energiją jie buvo nukreipę į savo vis dar mėgstamą tiesioginį darbą ir savo mokinius. Mokytojas iki šiol kaip Don Kichotas tikėjosi pats vienas, tik savo atsidavimu, kantrybe ir tikrai stebėtinai ilgai išgyvenusiu tikėjimu, kad valstybei yra svarbus, nugalėti Švietimo kelyje dygstančius vėjo malūnus. Šiandien jis suvokė, kad švietimo sančos pamos ir jų pasaulio suvokimas baigia uždusinti viską, kas dar gyva ir tauru.“ (Norkuvienė V. Švietimo sančos pamos. *Dialogas*, 2008, nr. 13 (795), p. 1, 5.)

Išryškėjo ir tai, kad kartais nesusikalbėjimas tarpusavyje, nesugebėjimas suprasti vienas kito, įvyksta ir dėl **mokytojų skirtingų požiūrių į darbą**. Tai gali lemti ir kartų skirtumai:

„Vis dėlto pradedant naujus mokslo metus labiausiai norisi mąstyti apie vidines pedagogų pykčio ar nusivylimo priežastis. Ir viena iš jų yra pedagogų nesusikalbėjimas tarpusavyje, nesugebėjimas suprasti vienas kito. Pretekstas šiai konfrontacijai dažniausiai ir būna skirtingas tradicinio (idealistinio) ir naujo tipo (daugiau pragmatiko) mokytojų požiūris į darbą.“ (Jasulevičienė I. Metamorfozės (II). *Dialogas*, 2005, nr. 31 (671), p. 6.)

Darbo krūvis

Apžvalgininkas akcentuoja apmokamas **papildomas valandas**, kurios neatitinka realybės. **Nėra tinkamai įvertintas mokytojo darbo krūvis**, nepaskaičiuota, kiek realiai mokytojas sugaišta vienai ar kitai veiklai. Pabrėžiamas ruošimosi pamokoms laikas, kuris paprastai skiriamas namuose, nes mokykloje darbo vietą turi ne visi mokytojai. Mokytojai aukoja savo asmeninį laiką, todėl nukenčia ir pasirengimo kokybė:

„ŠMM dabar „trupina“ – prideda mokytojams apmokamą valandą, dvi, tris „papildomiems“ darbams. Tie „trupinimai“ panašūs į išmaldą – žemina žmogų. O reikia tiesiog realiai įvertinti, kiek laiko mokytojas sugaišta ruošdamasis pamokoms. <...> nebūtina atsižvelgti į mokytojo specialybę. Pamokai ruoštis privalo visi... <...> galimybę ruoštis pamokai darbo laiku ir darbo vietoje privalo turėti visi mokytojai. Tai labai pagerintų pamokų kokybę.

„Jei mokytojai patys nesusipranta, tokias sąlygas turėtų sudaryti ministerija, tada ji galėtų (ir turėtų) reikalauti, kad mokytojai pamokoms ruoštųsi rimtai.“ <...> mokytojai pamokoms rengiasi namie, šį darbą atlieka nemokamai, aukodami jam savo asmeninį laiką, todėl neretai ruošiasi nekokybiškai arba visai nesiruošia. <...> Mokytojas neprivalo nešti krūvos sąsiuvinių į namus ir savaitgalį, užuot bendravęs su šeima, nemokamai taisyti kontrolinių, namų ir kitokių darbus. Tai irgi būtina dirbti darbo vietoje ir darbo metu. Už šį darbą turi būti sumokama, jam turi būti skiriamas realus laikas. <...> Šį laiką būtina realiai įvertinti, ir tai įmanoma padaryti.“ „<...> papildomus darbus dirba ne visi mokytojai, tad papildomos valandos turi būti skiriamos konkrečioms mokytojams už konkrečius darbus.“

Apžvalgininkas teigia, kad mokytojai taip pat turi ir nemažai **išlaidų dėl darbo**. Vėlgi šiandienos susidariusi situacija švietime lyginama su sovietmečio laikais. Švietimo sistemoje turi būti sutvarkyta **finansavimo sistema**. Kitose ne švietimo institucijose darbuotojai yra aprūpinti visomis reikalingomis kanceliarinėmis priemonėmis darbui:

„Mokytojai turi nemažai papildomų išlaidų. <...> Daugelis mokytojų, ypač dirbančių kaimo mokyklose, į darbą važiuoja. Kelionės išlaidas sovietmečiu apmokėdavo – būtina ir dabar. Kaimo mokyklų mokytojų atlyginimai ir taip gerokai mažesni negu miesto. <...> šie pedagogai priversti žymią jų dalį skirti transporto išlaidoms. / Daugelis mokyklų neturi lėšų popieriui, o kopijuoti ir dauginti metodinę bei padalomąją medžiagą reikia. Tad mokytojai perka popierių ir daugina medžiagą savo lėšomis; kai kurie nesigėdija už tai paprašyti po litą iš mokinių, tačiau dauguma droviasi. Taigi mokykla privalo arba turėti pakankamai popieriaus ir gerą kopijavimo aparatūrą, arba atlyginti mokytojams už popierių ir kopijavimą kitur. Niekada negirdėjau, kad koks nors kitas valstybės tarnautojas savo raštams – dažniausiai, beje, kur kas mažiau svarbiems nei mokytojo – pirktų popierių iš algos. Mokytojai perka. Ir ne tik popierių... / Pedagogai su mokiniais daug ir dažnai kalbasi telefonu. <...> ... pedagogai yra bene vieninteliai valstybės tarnautojai, kuriems tarnybiniai pokalbiai telefonu neatlyginami. / yra ir kitokių papildomų išlaidų: komandiruotės į semina-

rus, ekskursijos, įvairūs tobulinimosi renginiai. Mokyklos administracija privalo turėti tam lėšų. “ (Kakanauskas A. Programa minimum. Dialogas, 2007, nr. 10 (745), p. 7.)

Susirūpinimą kelia vis labiau Lietuvos mokyklas užvaldantis **biurokratizmas**. Didelę poilsio laiko dalį tenka skirti įvairių veiklų aprašymams, planų, ataskaitų rengimui. Mokytojai turėtų išvelgti šios dokumentacijos prasmę ir naudą jų pedagoginei veiklai, jų, kaip profesionalų, tobulėjimui. Apžvalgininkas pabrėžia, kad daugelis raštų yra beprasmiški, neturintys įtakos ugdymo tobulinimui; biurokratizmo priežastys yra nepasitikėjimas vienu kitais, o raštais galima kontroliuoti; ir „viršūnėlių“ pasipelnymas, kad galėtų efektyviau valdyti. Numatant įvairius pokyčius švietimo sistemoje, būtinai turi dalyvauti ir mokytojai:

„Mums ir mūsų kolegoms kelia nerimą vis labiau Lietuvos mokyklas užvaldantis biurokratizmas. Mokyklų vadovams ir mokytojams didelę darbo ir net poilsio laiko dalį tenka skirti savo veiklos aprašymui, įvairių planų, ataskaitų, atsakymų rengimui. Apmaudu, kad daugelis raštų yra formalūs, neturintys realios įtakos ugdymo tobulinimui. <...> yra dvi pagrindinės vis didėjančio biurokratizmo priežastys. Pirmoji – nepasitikėjimas vienu kitais ir iš jo kylantis siekimas pagal raštus kontroliuoti, kaip dirbama ir buvo dirbta. Antroji – kai kurių institucijų ar bent jų darbuotojų noras gauti iš mokyklų didžiulį kiekį informacijos apie viską, kad galėtų efektyviau valdyti švietimą. “ (Strazdas V. Popierizmas mažinamas, bet popierių nemažėja. Dialogas, 2006, nr. 40 (727), p. 4.)

O šiandien yra atvirksčiai – **mokytojas spaudžiamas šių naujovių, paliekamas be jokios pagalbos**. Nors yra institucijos, kurios privalo suteikti mokytojui pagalbą ir paramą. Mokytojas nuolat jaučia įtampą ir stresą, o tai pasireiškia pykčiu:

„...mokytojas metodiškai spaudžiamas iš viršaus nuleidžiamų naujovių ir paliekamas be jokios metodinės pagalbos, nors aibė „centrų“, kurių pirmoji funkcija tą pagalbą mokytojui teikti, klesti. Jau vien šių (tikrai ne vienintelių) permanentinį stresą keliančių aplinkybių pakanka, kad pedagogo padėtį būtų galima vadinti ribine. Nuolatinė įtampa natūraliai daro mokytoją piktą ir ypač akylą – kiekvieną naują valdžios atstovų nekompetencijos atvejį Lietuvos mokytojas yra pasirengęs demaskuoti be gailės. “ (Lozuraitytė L. Ar bus kas taiso egzaminų darbus? Dialogas, 2007, nr. 15 (750), p. 3.)

Mokytojo profesinė veikla yra intensyvus protinis darbas. Todėl pabrėžiama tai, kad mokykloje **pertrauka turėtų būti skiriama mokytojo poilsui**, o ne papildomiems darbams:

„Intensyvaus protinio darbo atveju – toks yra mokytojų darbas – pertraukos turėtų būti dar ilgesnės. Todėl pertraukos tarp pamokų turi būti skirtos mokytojų poilsui, o ne papildomiems darbams atlikti. “ (Paulauskas V. Jei tikrai ŠMM norėtų paskaičiuoti... Dialogas, 2008, nr. 15 (797), p. 7.)

Mokytojų teigimu, jie dažnai **aukoja savo šeimą dėl darbo ir nuolat gyvena viltimi**, kad kada nors bus geriau. Ypač pabrėžia auklėtojo pareigas, kurios atimdavo visą laisvą laiką po darbo. Auklėtojas nuolat jaučia įtampą, stresą dėl daugybės jam

tenkančių darbų ir atsakomybės. **Klasės auklėtojo pareigos tapatinamos su gyvenimo būdu:**

*„<...> Gana aukoti savo šeimą, nervus, laiką ir penėtis viltimi, kad kada nors bus lengviau. Ir tik šiemet pirmąsyk – per 20 darbo mokykloje metų – patyriau kažką panašaus į laisvės pojūtį. O juk išsivaduoti iš šių – klasės auklėtojo – pareigų, nusikrauti bent dalį tos naštos ir atsakomybės norėtų bemaž 99 proc. mokytojų <...> tyliai džiaugiasi, kad manęs nebeliečia kasdien vis naujus darbus atlikti įpareigojantys skelbimai. „Klasių auklėtojai! Planus pristatyti iki rugsėjo 5 dienos!“ – visi lyg kokie orakulai turime nuspėti, su kokiomis problemomis susidursime per 10 darbo mėnesių. <...> Reikia kviestis į pagalbą kolegas – taip daug įtikinamiau <...> Vargu ar įmanoma nusakyti tą daugybę klasės auklėtoju tenkančių darbų, nupasakoti nuo šių pareigų neatsiejama nuolatinę įtampą. Būti klasės auklėtoju – tai gyvenimo būdas, kiekvienam vaikui darantis neapsakomai didelę įtaką. Ir visa tai už niekinį atlyginimą.“ (Juknienė A. Nebenoriu būti klasės auklėtoja. *Dialogas*, 2007, nr. 16 (751), p. 5.)*

Valstybės požiūris į pedagogą, pedagogo profesiją dažnai mokytoją skatina susimąstyti dėl **darbo (profesijos) keitimo**. Viso to priežastimi tampa nekylantys atlyginimai, mokytojo darbo neįvertinimas:

*„Su vaikais jaučiuosi puikiai. Darbas patinka, dirbame jį, kaip žinia, iš idėjos. Tačiau netenkina valstybės požiūris į mokytojus, o atlyginimas – juokingas. <...> Viliuosi, kad pagaliau mus kas nors įvertins ir baigs šaipytis. O šiaip – yra kitų perspektyvų <...> jei algos bus tokios pačios ir nesikeis visuomenės bei mokinių požiūris, nebedirbsiu mokytoja.“ (Kokiomis nuotakomis startuojate, Mokytojai? „Dialogas“ klausia. *Dialogas*, 2007, nr. 31 (766), p. 9.)*

Kaip pagrindinis reikalavimas keliamas mokytojams – **profesionalumas**. O mokytojai, kurie geba atskirti darbą ir namus yra įvardijami kaip naujojo tipo, ir tokie mokytojai yra žymiai profesionalesni:

*„Tačiau pagrindinis reikalavimas turi būti profesionalumas. Jeigu mokytojas yra puikus specialistas, tegul jis sveria savo darbo valandas kad ir vaisininko svarstyklėmis.“ „Kita vertus, ribos tarp darbo ir namų nebuvimas ar tiesiog konkrečių savo darbo valandų nežinojimas visuomet yra pavojingas žmogui. Tad tikrai neverta keiksnoti ir tų naujojo tipo mokytojų, sugebančių apibrėžti savo pareigas ir teises arba tiesiog norinčių profesionaliau žiūrėti į darbą ir taip planuoti savo laiką. Svarbiausia išdrįsti būti savimi.“ (Jasulevičienė I. Metamorfozės (II). *Dialogas*, 2005, nr. 31 (671), p. 6.)*

Reikalavimus mokytojui kelia tiek mokyklos administracija, tiek tėvai. **Mokytojas yra nuolat stebimas ir vertinamas mokinių ir kolegų**. O projektus, kuriuos paprastai skatina rašyti kitos švietimo institucijos, rašo tik dėl vienintelio papildomo atlyginimo:

„Nešykšti reikalavimų mokytojui mokyklos administracija, ugdytinių tėvai; jį nuolat stebi bei vertina mokiniai ir kolegos. O kur dar kitos švietimo instituci-

jos, raginančios, pvz., aktyviai rašyti projektus... Visi suprantame, kad projektų rašymo esmė – pinigai.“ (Kuncienė J. Atsikratykim vergo psichologijos! *Dialogas*, 2005, nr. 45 (685), p. 7.)

Vadovai turi garantuoti geras darbo sąlygas mokytojams. Tačiau jie to siekia, kad parodytų, koks yra geras vadybininkas. Direktorius dėmesį labiau kreipia į vadybinius aspektus. Iškeldamas egzaminų organizavimo tvarką, iš karto kelia klausimą dėl mokytojų atostogų, mokymo proceso dezorganizacijos:

*„...Privalau garantuoti savo pavaldiniams normalias darbo sąlygas, jeigu to nepadarau – esu blogas vadybininkas. <...> kritikuočiau nepagarbą mokytojai apskritai mūsų visuomenėje.“ „Džiaugėmės, kai atsirado valstybiniai egzaminai. Dabar džiaugsmas baigia išblėsti: iš mokyklų pamokų metu išvyksta po 22 ir daugiau mokytojų – joks mokymo(si) procesas nebeįmanomas; egzaminų sesija ištęsta – tenka aukoti mokytojų atostogas. <...> Ar tokios tvarkos norėjome, kai kūrėme strategijas, dokumentus, kai reformavome švietimą?/Ateis diena, kai mokytojai susivoks, kad jie yra didelė jėga, kad jų profsąjungų lyderis puldamas viso labo tik ginasi, savo padėtimi rūpinasi, o ne siekia konkrečiai palengvinti mokytojų dalį. Juk tuos žaidimus – vis po trupinėlių reikalauti ir nežiūrėti iš esmės – mes suprantame...“ (Puchovičienė D. Ar mūsų laisvė – tik jos ilgesys? *Dialogas*, 2006, nr. 20 (707), p. 7.)*

Tėvai taip pat pastebi tai, kad mokytojai yra apkraunami begale nereikalingų darbų, kurie atima visą energiją, reikalingą vaikų ugdymo procese:

*„...mokytojams kraunamos nekontaktingos valandos, per kurias jiems privalu atlikti begalės nereikalingų darbų ir tenka visokiems popieriams eikvoti savo energiją, taip reikalingą moksleiviams ugdyti.“ (Jurevičiai V. ir V. Turime teisę pasakyti. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 6.)*

Kvalifikacijos kėlimas

Pirmiausia išryškėja tai, kad tik atėjusiam į mokyklą dirbti pedagogui nėra suteikiama jokia pagalba, parama, o kaip tik dar labiau apsunkinamos darbo sąlygos. Kolegų ar administracijos palaikymo taip pat nesulaukia. Nėra diegiamas komandinis darbas, kuris itin padeda probleminėse situacijose:

„Naujai atvykusiam mokytojui paprastai paskiriama didžiausių neklaužadų klasė – senieji pasinaudoja proga jos atsikratyti. O kai jaunas specialistas ar specialistė dirbdami su neklaužadomis turi problemų, daugelis kolegų tuo nuoširdžiai džiaugiasi ir piktokai pasišai po. Jei jaunuolis ateis pas direktorių ar pavaduotoją ir apie tai papasakos, bus nebent griežtai išbartas ir informuotas, kad jo problemos – jo paties reikalas. Greičiausiai jis nesulauks jokios pagalbos – nei fizinės, nei metodinės, nei moralinės. Būtent todėl mūsų mokyklose ir nėra nei komandų, nei komandinio darbo.“²⁷

Kvalifikacijos kėlimas mokytojui yra pats skaudžiausias dalykas, dėl griežtų reikalavimų, valandų skaičiaus nustatymo:

²⁷ Ši citata taip pat priskiriama prie **Mokytojo palaikymas, moralė, teisės**.

„Viena iš skaudžiausių mokytojo gyvenimo sričių – kvalifikacijos kėlimas. Ne dėl to, kad visą laiką dera tobulėti, o dėl savotiškos diktatūros: egzistuojantys griežti nurodymai, kiek valandų turime skirti šiam darbui, yra ir gana formalūs, ir neretai iš mūsų pasišaipantys.“ (Eitminavičius S. Savanoriai įkaitai. Dialogas, 2006, nr. 23 (710), p. 7.)

Mokytojai pabrėžia, kad keliant kvalifikaciją pedagogai yra spraudžiami į rėmus dėl įvairių metodinių nurodymų, dokumentacijos gausos:

„...turėtų reikšti, kad mokytojui, besirenkančiam kvalifikacijos kėlimo būdus ir formas, jokių kliūčių negali būti daroma. Bet! Į rėmus mokytojus spraudžia įvairūs metodiniai nurodymai, išaiškinimai ir kiti „popierėliai“.“ (Dambrauskienė R. Patogios kėdės iškreipia mąstymą. Dialogas, 2007, nr. 21 (756), p. 7.)

Egzaminų kultas, konkurencija

Apžvalgininkai mokytojų baimę sieja su abiturientų egzaminais. Baimė, pasak apžvalgininko, atsiranda dėl to, kad mokytojas mano, jog jis nepakankamai paruošia mokinius egzaminams, jų žinios nepakankamai tvirtos. Mokytojai bijo dėl netikėtų užduočių:

„Artėjant abiturientų egzaminams nuolat kyla isterija. Visi kažkodėl siaubingai bijo. Ko? Ypač sunkiai suvokiu, kodėl taip baiminasi ir „iš visų pusių“ stengiasi apsidrausti mokytojai. Priežastys, manyčiau, gali būti dvi: arba pedagogas jaučia, kad dirbo nepakankamai kokybiškai ir dėl to mokinio žinios yra netvirtos, arba egzaminų užduotys yra „iš kito pasaulio“, ir mokytojas bijo, kad jos gali būti „netikėtos“, neatitikti mokinių įgytų žinių ir susiformuotų įgūdžių.“ (Kakanauskas A. Ugdome ar žlugdome. Dialogas, 2007, nr. 14 (749), p. 7.)

Taip pat pabrėžiama mokytojo „nelaisvė“ priimant sprendimus, ypač vertinant moksleivių žinias. Mokytojai yra kaltinami, kad blogai dirba. Tai kelia nesutarimus su administracija:

„Tam, kad paliktų mokinį kartoti kurso, mokytoja turėtų nueiti „kryžiaus“ kelius: surašyti daugybę popierių, įtikinti tėvus, gauti jų sutikimą; tokią pedagogę mokyklos administracija „auklėtų“, kaltintų, kad blogai dirba ir t. t. Natūralu, kad mokytojos stengiasi šių vargų ir pažeminimų išvengti.“ (Kakanauskas A. Ugdome ar žlugdome. Dialogas, 2007, nr. 14 (749), p. 7.)

Darbo vertinimas, kontrolė

Apžvalgininkai pastebi, kad mokytojas neturi jokių pagalbininkų, padėjėjų savo profesinėje veikloje. Stebintys pamokas administratoriai nėra mokytojui pagalbininkai. Paprastai pamokos stebėtojas yra griežtas ir jo yra bijoma:

„...jeigu jos pamokas nuolat stebėtų, ji paprasčiausiai neatlaikytų per didelio darbo krūvio, nes tada pamokoms reikėtų rimtai ruoštis. <...> Net jeigu stebėtojas tėra kurio nors mokinio tėvas, pamokos vesti formaliai jau negalima <...> dalis pedagogų, ko gero, neatlaikytų įtampos ir atsidurtų pas psi-

*chiatrą... Mokytojai nesuinteresuoti kruopščiai ruoštis pamokoms, nes jiems už šį darbą kol kas nemoka. <...> vis dėlto dar liktų psichologinio diskomforto problema – mūsų mokyklose stebėtojas vertinamas anaipol ne kaip padėjėjas ir bičiulis. Tai yra griežtas vertintojas, viršininkas, kurio bijoma, kuris nežinia prie ko gali „prisikabinti“ ir nežinia ko pareikalaus iš mokytojo.“ (Kakanauskas A. Kodėl Mokytojo pamokos nieko nedomina? *Dialogas*, 2007, nr. 16 (751), p. 7.)*

Tikrinimo metu mokytojas savo nuomonės neišreiškia, nes stebėtojas remiasi jau turimu pamokos struktūros „šablonu“ ir pedagogas negali nukrypti nuo šios eigos. Tačiau ne kiekviena pamoka gali vykti pagal nustatytą struktūrą. Mokytojas tarsi sau prieštarauja laikydamasis nustatytų taisyklių, **praranda laisvę kūrybinėje veikoje**. Tai mokytojams kelia įtampą, baimę, stresą:

*„Mokytojas savo nuomonės negali turėti – jis tik nuolankiai išklauso ir vykdo <...> atsirastų pedagogų, kurie to nuolatinio tikrinimo neišvengtų, ypač jei tiems nurodymams pats mokytojas nepitaria.“ (Kakanauskas A. Kodėl Mokytojo pamokos nieko nedomina? *Dialogas*, 2007, nr. 16 (751), p. 7.)*

Mokytojai daugiau kalba apie auditą, kurį palygina su loterija. Mokytojai nėra informuojami apie auditoriaus apsilankymą pamokoje. O dar labiau mokytojas nežino, kaip tą dieną bus nusiteikę mokiniai, kiek jie bus darbingi. Auditorius yra pašalinis žmogus, kuris veikia klasės atmosferą. Išorinis auditas, pasak mokytojų, yra visiškai bevertis, tik popierių pildymo procesas. Bandoma įrodyti, kad auditas nėra blogas dalykas ir pabandžius rasti teigiamus aspektus, jis gali net labai padėti tiek veikloje su mokiniais, tiek paties mokytojo tobulėjimo, kaip profesionalo, specialisto, aspektu:

*„Išorinis auditas – savotiška loterija, jos rezultatai priklauso nuo to, koks žmogus ir kokios nuotaikos ateis stebėti pamokos, kaip tą dieną bus nusiteikę, kiek bus darbingi mokiniai ir t. t. Juolab, kad bet koks stebėtojas į pamoką ateina kaip pašalinis asmuo, kuris paveikia (sujaukia) klasės energetiką ir įprastinę atmosferą. Tad natūralu, kad mokytojo-mokinių organizmas nevalingai stengiasi svetimkūnio atsikratyti. <...> Negalima teigti, kad išorinis auditas visiškai bevertis – jis, be abejo, turi ir „plusų“: priverčia pedagogus labiau garbinti savo Dievą – Popierių, ilgiau su juo bendrauti, jį dailinti, puoselėti <...> nesvarbu, kad mokinio ugdymui lieka mažai laiko. <...> Kolegoms, keletą mėnesių laukiantiems devyngalvio slibino – išorinio audito – pasirodymo, siūlyčiau neišlaidauti – nesusipirkti viso vaistinėse esančio citramono ar analgino <...>, nepulti ieškoti nesančių ligų, jų padarinių ir komplikacijų siekiant gauti magišką popierių – nedarbingumo lapelį. <...> ...auditoriai nėra kažkokia antžmogių ar klonuotųjų serija. Stebėtojų išvadomis <...> aklai tikėti būtų naivu, bet... tiesos grūdus jose yra, juk kad ir kaip ten bebūtų – iš aukščiau ir iš šalies geriau matyti.“ (Skaparienė V. Auditofobija. *Dialogas*, 2007, nr. 10 (745), p. 9.)*

Pedagoginė kultūra, lytiškumas

Pedagoginį darbą apžvalgininkas priskiria moterims, nors pedagoginį darbą dirba ir vyrai. **Išryškina moterų darbštumą, dėmesio nekreipimą į savo svei-**

kata. Taip pat pabrėžiama, kad mokytojoms direktoriai leidžia dirbti ir virškrūvius, nėra ieškoma jaunų specialistų:

„Moterų darbštumas, kurį tradiciškai laikome dorybe, pasirodo, gali reikštis ir kaip yda. Aišku, ne visoms pedagogėms tinka palyginimas su skruzdėmis, bet tokių – pasiryžusių dėl pinigų „arti“ neskaičiuojant valandų, nusispyjovus į sveikatą bei darbo kokybę – tikrai yra nemažai. <...> Tačiau ar galime smerkti pedagogų senbuvų norą dirbti ir uždirbti? Mokyklų direktoriai ir pavaduotojai noriai leidžia darbštuolėms dirbti didesniu krūviu – neskuba kreiptis į darbo biržą, neieško jaunų specialistų.“ (Kakanauskas A. Dirbti be saiko ar... Dialogas, 2006, nr. 37 (724), p. 3.)

Išryškinamas mokytojų moterų pedagoginės kultūros prieštarašimas tarp profesinių ir šeimyninių pareigų bei kaltės jausmas prieš šeimą. Šeimoje kylantys konfliktai, nesutarimai dėl darbinės profesinės veiklos dažnai kelia mokytojoms stresą, įtampą, pervargimą. Taip pat pabrėžiamas pozityvus požiūris į darbą ir tai, kad nepakankamas palaikymas ir pripažinimas, skatina mokytojas imtis daugiau pareigų:

„Mokytojų moterų pedagoginę kultūrą ypač veikia prieštarašimas tarp profesinių ir šeimyninių pareigų. Jis dažnai verčia jausti kaltę prieš savo vaikus ir šeimą, yra vidinių konfliktų priežastis. Kadangi mokytojos lengviau pasiduoda įtaigai, yra jautrios socialiniam spaudimui, jos orientuojasi į išorinį įvertinimą, pripažinimą ir palaikymą. Jei jo stinga, dažnai imasi daugiau pareigų. Šios pastangos tik dar labiau nualina, o norimo įvertinimo mokytojos taip ir nesulaukia. Nenuostabu, kad nuoskauda ir nepasitenkinimas yra nuolatiniai tokio veikimo būdo palydovai. Pozityvių įvertinimų stygius dažnai yra vienintelė priežastis, dėl kurios mokytojos moterys mokykloje jaučiasi nereikalingos, nenaudingos ir savęs nerealizuojančios asmenybės. Profesinis nepasitenkinimas dažnai dangstomas konfliktiškais santykiais darbe, mažu atlyginimu, žemu profesijos statusu, dideliu darbo krūviu.“

Mokytojos didesnę dėmesį sutelkia į tarpasmeninius santykius, nei į darbinės veiklos turinį, jos jaučia didesnę baimę pokyčiams, kurie šiandienos globaliomis sąlygomis tiesiog neišvengiami:

„Daugelis mokytojų moterų pasižymi perdėtu reiklumu, noru kontroliuoti. Jos jaučia didelę pokyčių baimę ir jiems nėra pasiruošusios. <...> Mokytojų moterų pedagoginei kultūrai būdingas nerimas, nepasitikėjimas savimi, pavydo jausmai. Sociokultūrinių interesų daug, tačiau žinios dažnai paviršutiniškos ir chaotiškos. <...> Profesinėje veikloje mokytojoms moterims labiau svarbūs kolektyviniai ir tarpasmeniniai santykiai, darbo sąlygos, mažiau – veiklos turinys.“ Mokytojoms moterims „...reguluoti savo emocinę būseną sekasi prastiau. <...> ...puikus visumos matymas neretai joms trukdo išvelgti svarbiausias detales ir daryti konkrečius sprendimus.“

Mokytojo palaikymas, moralė, teisės

Apžvalgininkai pabrėžia tai, kad mokykloje turi būti **apsauga, įkurtas teisininko etatas**:

„...mokiniai ar jų tėvai privalo būti baudžiami už viešą mokytojo ižeidimą. Mokytoją apspjovęs, išplūdęs necenzūriniais žodžiais, jam smogęs, pagrasinęs ginklu ar susidorojimu mokinys turi būti baudžiamas teismo. <...> Galbūt administracinio teismo procedūras galėtų tvarkyti apsiėmę mokyklas globoti teisininkai. Per viešus renginius ar šiaip esant reikalui mokytojus ir mokinius turi saugoti policininkai ar privačių saugos tarnybų darbuotojai. Mokyklos administracija privalo turėti visam tam būtinų lėšų.“ (Kakanauskas A. Programa minimum. *Dialogas*, 2007, nr. 10 (745), p. 7.)

Mokytojo paramai siūloma mokykloje įkurti **asistentų etatus** darbui su specialių poreikių vaikais:

„Vienas iš būdų palengvinti šių mokytojų darbą yra atiduoti specialistams dailės, darbų, kūno kultūros ir muzikos pamokas. Be to, pradinių klasių mokytojams tikrai daug padėtų ir yra reikalingi asistentai darbui su specialiujų poreikių mokiniais.“ (Kakanauskas A. Ko reikalauti? Svarstome etatinį mokytojų darbo apmokėjimo modelį. *Dialogas*, 2007, nr. 18 (753), p. 7.)

Pedagogams **būtiną teisinį išsilavinimą**, kad galėtų tinkamai naudoti savo, kaip mokytojo, teises profesiniame darbe:

„...kad išpuolių prieš mokytojus sumažėtų <...> mokytojams reikia daugiau teisių. <...> toks manymas rodo nepakankamą mokytojų teisinį išsilavinimą. Pedagogai turi visas teises kaip ir bet kurie kiti Lietuvos Respublikos piliečiai <...> tik jų nežino ir nesugeba jomis naudotis praktiškai. <...> tik tiesiog mokytojams reikia pabendrauti su teisininkais ir išsiaiškinti, kokias teises ji turi ir už ką mokinius arba jų tėvus galima patraukti baudžiamojon atsakomybėn.“ (Kakanauskas A. Kokios apspjautojo teisės. *Dialogas*, 2007, nr. 12 (747), p. 7.)

Mokytojo **teisės nėra tiksliai nustatytos**. Švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose yra labiau akcentuojamos mokytojo pareigos, teisės paliekamos antrame plane:

„Būtina tiksliai nustatyti mokytojo teises. Dabar pedagogai dažnai slepia savo ligas, ypač psichinius negalavimus, – bijo netekti darbo. Būtina numatyti solidžias kompensacijas <...> didžiausios turėtų būti mokytojams, kurie dirbdami šį sunkų darbą susirgo psichinėmis ligomis ar tapo psichiškai neįgalūs.“ (Kakanauskas A. Programa minimum. *Dialogas*, 2007, nr. 10 (745), p. 7.)

Švietimo ir mokslo ministerijos atstovai teigia, kad žiniasklaidoje daugiau yra akcentuojamos ir išaukštinamos mokinio teisės, o mokytojo – sumenkinamos. Švietimo politikoje turi būti rastas konsensusas:

„Žiniasklaida daugiau kalba apie moksleivius – mokytojai jaučiasi nusiskriausti, jiems atrodo, kad moksleivio teisių išaukštinimas yra pedagogo teisių sumenkinimas <...> švietimo politikoje tą pusiausvyrą svarbu išlaikyti, reikia rasti konsensusą. Puoselėti draugiškus mokytojų, tėvų ir moksleivių santykius.“ (Tervydytė E. Pokalbis su ŠMM ministre R. Žakaitiene: „Kai žiūriu į mokytojų veidus...“. *Dialogas*, 2007, nr. 9 (744), p. 3, 13.)

Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos atstovai pabrėžia, kad **prioritetai yra teikiami pareigoms, o ne teisėms**. Reglamentuojančiuose dokumentuose mokytoja nužmoginamas:

Švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose <...> mokytojas nužmoginamas, nes prioritetas teikiamas mokytojo pareigoms, o teisėms vietos beveik nelieta <...> tos kelios teisės ignoruojamos pažeidžiant įstatymus. (Ministrė išklausė LMPS atstovus. Dialogas, 2007, nr. 9 (744), p. 7.)

Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos atstovų teigimu mokytojas yra tik kaltinamas įvairiose probleminėse situacijose su mokiniais. Tačiau pagalba jiems nėra suteikiama. **Mokytojas jaučiasi užguitas ir beteisis**, išgyvenantis nuolatinį psichologinį spaudimą ir materialinį diskomfortą:

„Ar kas pasidomėjo, kokios pagalbos reikia pedagogui, visos klasės aki-vaizdoje patyrusiam psichologinį ar net fizinį hiperaktyvaus mokinio smurtą? Dažniausiai toks pedagogas sulaukia tik administracijos, švietimo skyriaus, vaiko teisių apsaugos ir kitų tarnybų kaltinimų. <...> O koks vaidmuo tokiomis aplinkybėmis skiriamas mokytojui?“ (Voloskevičienė J. Dėmesys pageidautinas, bet ne šališkas. Dialogas, 2007, nr. 16 (751), p. 8.)

„Nors gyvename teisinėje valstybėje, nuolat kalbama apie mokytojo pareigas ir visai pamirštama apie jo teises. <...> Iki šiol nėra nei mokytojo, nei klasės auklėtojo darbo pareiginių instrukcijų. <...> šiandien mokytojas jaučiasi užguitas ir beteisis, išgyvena nuolatinį psichologinį spaudimą ir materialinį diskomfortą.“ (Gricienė D. LMPS reikalavimai ministerijai. Dėl ugdymo įstaigų darbuotojų padėties gerinimo. Dialogas, 2007, nr. 9 (744), p. 7.)

Mokytojai teigia, kad **žiniasklaida dezorientuoja visuomenę** apie mokytojo profesiją. Mokytojas yra pristatomas kaip blogas žmogus, kaltinamas dėl šiandienos vaikų blogo elgesio:

Visoms institucijoms su žiniasklaida priešaky norisi parodyti tik viena – koks blogas tas žmogus, kurio profesija – mokytojas. Aišku, nepamirštant kiekviena proga priminti, kad būtent jis kaltas dėl šiandieninio paauglio nužmogėjimo.“ (Pagrindinės mokyklos mokytojas. Paliktas vienas, surištomis rankomis. Dialogas, 2007, nr. 17 (752), p. 8.)

„Ar spaudos pranešimai apie keliamą mums atlyginimą (pridedamos valandos už tam tikrus barus, tačiau neskaičiuojama galutinė pinigų suma) nedezo-rientuoja visuomenės? Kodėl manoma, kad vaikų, paauglių auklėtojai privalo visą laiką gyventi tik dvasios turtais?“ (Eitminavičius S. Pradėkime spalį lais- kų savaite. Dialogas, 2007, nr. 35 (770), p. 7.)

Mokytojų neišklauso **psichologinės pedagoginės tarnybos** darbuotojai. Tai, kad klasėje yra ir specialiųjų poreikių vaikų, mokytojo darbą labai apsunkina. Čia būtinai turi būti asistentas:

„Nenori mokytojų balso girdėti ir pedagoginių psichologinių tarnybų darbuotojai, jau keletą metų aiškinantys, kaip gera bendrojo lavinimo mokykloje specialiųjų poreikių vaikams. <...> ...kaip mokytojui per pamoką persiplėšti į kelias dalis, norint dirbti ir su jais (įvairių negalių turinčiais), ir su vadinamai-

siais sveikaisiais <...>? (Pagrindinės mokyklos mokytojas. Paliktas vienas, surištomis rankomis. Dialogas, 2007, nr. 17 (752), p. 8.)

Mokytojo teisės baigiasi pamokomis ir apsiriboja mokyklos teritorija. Platesnėje erdvėje mokytojas išnyksta, jis yra perfrazuotas:

<...> Mes dar kartą įtikiname save <...> kad mūsų teisės baigiasi pamokomis ir apsiriboja mokyklos teritorija. O toliau, platesnėje erdvėje, esi tik suraitytas sumazgytas ir į savo vietą pastatytas – beveik kaip mūsų tautos mįslė perfrazuotas.“ (Bliūdžiuvienė R. Šauksmininko metonimija. Dialogas, 2007, nr. 26 (761), p. 5.)

Akcentuojama, kad mokytojas turi teisę į geras darbo sąlygas, teisę **reikalauti iš administracijos, kad būtų šalinamos stresinės situacijos sukeliančios priežastys**. Mokytojas neprivalo dirbti laisvalaikio ar atostogų metu, atlikti „primestus“ nepriklausančius darbus. Įgyvendintos teisės padėtų mokytojams būti daug darbingesniems, naudingesniems mokiniams, visuomenei:

„Mokytojas turi teisę į geras darbo sąlygas. Mokykloje turi būti šilta, šviesu, jauku. Mokykloje turi būti geras mikroklimatas. Mokytojas turi teisę reikalauti iš administracijos, kad būtų šalinamos stresinės situacijos sukeliančios priežastys. Mokyklos aplinka, pedagogų tarpusavio santykiai neturėtų griauti mokytojo sveikatos, trumpinti amžiaus. Mokytojas neturėtų dirbti savo laisvalaikio ar atostogų metu. Reikia užginti primetinėti mokytojams nepriklausančius darbus. Naudodamiesi savo pareigomis ir teisėmis į darbą mokykloje turėtume eiti pakilios nuotaikos, o ne niūriai skaičiuoti metus, likusius iki išsvajotos pensijos. Šioje srityje patys turėtume būti aktyvesni. „Susigrąžinę“ teises, būsimė darbingesni, o tai reiškia – ir naudingesni savo mokiniams bei visuomenei.“ (Vizbaras V. Keli akmenėliai į sistemos daržą. Dialogas, 2005, nr. 11 (651), p. 6.)

Pabrėžiama, kad **mokytojas turėtų drąsiau kovoti už savo teises, nebijoti kreiptis į teismą**. Tai yra **pilietiškas veikimo būdas**. Jei mokytojas gina savo teises, tai reiškia, kad jis gina tautiečių ir bendrapiliečių teises:

„Eiti į teismą ginti savo teisių yra labai pilietiškas veikimo būdas, jo nereikėtų drovėtis <...> Jei piliečiai taip elgtis vengia, tuomet valdžia gali daryti ką nori – viršyti jai suteiktus įgaliojimus ir kitaip pažeidinėti įstatymus. <...> bylų nagrinėjimas teismuose kuria precedentes, kurie sudaro sąlygas, kad panašių pažeidimų ateityje mažėtų ar jie visai išnyktų. Tie, kurie gina savo teises, gina ir kitų tautiečių bei bendrapiliečių teises.“ (Deveikis L. Pedagogas – vergas. Dialogas, 2006, nr. 42 (729), p. 8–9.)

Kalbant apie mokytojo teises, pabrėžiama tai, kad iš mokytojo yra **atimama teisė rinktis kvalifikacijos kėlimo formą**. Taip **ribojama mokytojo laisvė**. Taip pat, kad mokytojo atlyginimas yra labai kuklus, jis neturi galimybės išvykti į užsienio šalį, nors tai būtų naudingiau nei išklausyti kad ir geriausią kolegą darbo patirtį:

*„.... iš mokytojo atimama teisė rinktis tą kvalifikacijos kėlimo formą, kuri jam reikalingiausia ir priimtinausia. <...> tik savoje mokykloje ar tik Lietuvoje uždaryto mokytojo akiratis siaurėja. Šiandien daugelis mokinių jau atostogauja užsienyje. Ar pažinti kitos šalies kultūrą nėra vertingiau nei išklausti kolegos pranešimą kad ir apie geriausią darbo patirtį?<...> pedagogo atlyginimas yra toks kuklus, kad už jį pamatyti kad ir pačią artimiausią užsienio šalį beveik neįmanoma. <...> kodėl pedagogo teisės yra siauresnės negu kitų profesijų atstovų ar valdininkų? Ar pati Švietimo ir mokslo ministerija nerengia išvykų į užsienį? Ar nesinaudoja tokia kvalifikacijos kėlimo forma?“ (Jėčiūtė R. Kodėl skurdiname mokytojus? *Dialogas*, 2006, nr. 41 (728), p. 2.)*

Apibendrinimas. Atlikus pedagogų profesinės spaudos diskurso analizę išryškėjo, kad mokytojų streso tematika Lietuvos viešajame diskurse ir viešojoje nuomonėje užima pakankamai aukšto aktualumo poziciją daugelio stresą įtakojančių veiksnių atžvilgiu. Lietuvoje visuomenės nuomonės apie mokytojo profesinį stresą atliepia žiniasklaidoje pateikiamas nuomones ir diskursyvines siužetines linijas. Vyrauja konsensusas, kad mokytojai patiria stresą ir jo raiška, pasekmės yra aiškiai matomos (žr. 3 lentelę). Išryškėjo siužetinės linijos, kurias galima grupuoti į makrolygmens, organizacinio, mikro- ir intrapersonalinio lygmens veiksmus.

Pastebėtina, kad ypač plačiai vyksta apžvalgininkų diskursas apie mokytojo profesijos prestižą, siejant su degradavimu, egzistencijos problema, autoritetu. Pabrėžiamas ugdymo turinio pastovumas ir metodikų modernėjimas. Šiame diskurse sprendimų galia suteikiama švietimo ir mokslo ministerijos atstovams. Mokyklų administracija pabrėžia pačių pedagogų galią spręsti mokytojų profesijos prestižo problemą. Lietuvos mokytojų profesinės sąjungos atstovai mokytojo profesijos žlugimą sieja su švietimo sistemos krize bei pabrėžia mokytojo vaidmenų gausumą.

Mokytojų teisių ir palaikymo diskursas tampa aktualiausias pedagogams. Šią problemą siūloma spręsti dėmesį sutelkiant į švietimą reglamentuojančius dokumentus. Pabrėžiama darbo sąlygų sudarymo problema, kurią išspręsti galima skyrus pakankamą finansavimą. Stresines situacijas keliančius veiksmus turi šalinti administracija. Taip pat šiame diskurse svarbų vaidmenį atlieka psichologinės pedagoginės tarnybos, kurios privalo suteikti pagalbą ne tik mokiniams, bet ir mokytojams. Pabrėžiamas ir asistentų (pagalbininkų) vaidmuo klasėje, šalia mokytojo.

Apie mokytojų profesinį stresą yra kalbama plačiau pačių apžvalgininkų, kurie, pasak mokytojų, dezorientuoja visuomenę apie pedagogo profesiją. Ši profesija tampa nevertinama dėl to, kad pedagoginį darbą dažniausiai dirba moterys, kurios yra emociškai jautresnės, orientuojasi į išorinį įvertinimą, pripažinimą ir palaikymą, jaučia didelę pokyčių baimę ir jiems nėra pasirošusios.

Mokytojas turi būti laisvas, kad galėtų dirbti efektyviai ir kokybiškai. Autonomija – vienas iš stresą mažinančių veiksnių. Nuolat patirdamas stresą, jausdamas įtampą, pedagogas jaučiasi nesaugus, pradeda abejoti savo darbo prasme. Mokytojų nuovargio ir įtampos, pykčio priežastimis tampa įvairiausios intrigos bei aukšti reikalavimai, kuriuos kelia ne tik visuomenė, bet ir patys pedagogai.

Pedagogų profesinės spaudos diskurso siužetinės linijos

Lygmenys	Siužetinės linijos	Charakteringiausios citatos
Makro-	Mokytojo profesijos prestižas	„<...> Kaipgi šitaip – vis mokytojas? Kodėl tau niekaip nepavyksta prasimušti? <...> Tai neiškilai – vadinasi, po truputį vis degraduoji...“ (Eitminavičius S. Ar gėda visą gyvenimą būti eiliniu mokytoju? <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 31 (766), p. 7.) Kasdienė kova su jais (mokiniais ²⁸) pedagoginę veiklą daro panašią į katorgą ir kasdien pareikalauja vis naujų aukų. Tačiau ne daug žmonių supranta ir užjaucia mokytojus. Jie dažnai kaltinami tingumu, o dėl ilgų atostogų laikomi itin privilegijuotais. Esą mokytojai tik ir temoka aimanuoti ir skąstis tikimu.“ (Stražasdas V. Ties nerinio lūžio riba. <i>Dialogas</i> , 2005, nr. 15 (655), p. 1, 4.)
	Atlyginimas	Dabar ir mokytojas, ir gydytojas – profesijos kaip šimtai kitų, o darbas mažiau apmokamas nei koks nors kitas, – tai iš kur bus ta besąlygiška pagarba? <...> (Verslovienė V. Kelias į niekur... <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 15 (750), p. 5.)
	Švietimo teisyas	„Manau, kad akcentuotą ir įstatymiškai įteisintą švietimo priskyrimą paslaugų sričiai lemė valdininkų noras nureikšminti mokytoją. Daug amžių išskirtine laikytą mokytojo profesiją savaime nublukino gerokai pakitęs gyvenimas, naujų technologijų atsiradimas. <...> Taigi valdininkai tiesiog koją paspyrė ir taip kintanti bei silpnstanti Lietuvos mokytojų autoritetą. Ryškiausias spyris – Švietimo įstatyme padarytos pataisos. Kai atsiranda nauja formuluoė – „švietimo paslaugos“...“ (Tervidyte E. Kai mokytoją keičia paslaugų teikėjas. <i>Dialogas</i> , 2008, nr. 5 (787), p. 1, 3.)
	Darbo teisy-	„<...> Galbūt administracinio teismo procedūras galėtų tvarkyti apsiėmę mokyklas globoti teisininkai. Per viešus renginius ar šitaip esant reikalui mokytojus ir mokinius turi saugoti policininkai ar privačių saugos tarnybų darbuotojai. Mokyklos administracija privalo turėti visam tam būtinų lėšų.“ (A. Kakanauskas, Programa minimum. <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 10 (745), p. 7)
	Mokytojo teisės	„...švietimo sistema patiria krizę. Vienas ryškiausių faktorių yra svarbiausio švietimo sistemos asmens – mokytojo – autoriteto sužlugdymas. <...> valstybė nesirūpina pedagogo prestižu <...> pedagoginis darbas nuvertintas pinigine prasme. Švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose <...> mokytojas nužmoginamas, nes prioritetas teikiamas mokytojo pareigoms, o teisėms vietos beveik nelieka...“ (Ministrė išklause LMPs atstovus. <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 9 (744), p. 7.) „Ar kas pasidomėjo, koks pagalbos teikia pedagogui, visos klasės akivaizdoje patyrusiam psichologinį ar net fizinį hiperaktyvaus mokinio smurtą? Dažniausiai toks pedagogas sulaukia tik administracijos, švietimo skyriaus, vaiko teisių apsaugos ir kitų tarnybų kaltinimų. <...> O koks vaidmuo tokioms aplinkybėms skiriamas mokytojui?“ (Voloskevičienė J. Dėmesys pageidautinas, bet ne šališkas. <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 16 (751), p. 8.)
	Konkurencija	„Būti geru mokytoju dabar – nereikšia vien pasiekti gerų egzaminų rezultatų. Tai ir gebėti mokyti bei išmokyti visus, tai ir metodinė veikla, kai nežinia kodėl pasidarai atskingas ne tik už savo, bet ir už mokyklos ar net miesto rezultatus, ugdymo kokybę, informacijos sklaidą.“ (Verslovienė V. Kelias į niekur... <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 15 (750), p. 5.) „O štai kolegų strėlės veria daug skaudžiau. Taigi kas esame vienas kitam? Pirmiausia konkurentai. Nedarbas beldžiasi į visų sąmonę ir pasąmonę. Turi sugebėti save parduoti darbdaviui. Ar tai įmanoma nenusikraudžiant kito? Man regis, taip. Bet laimiai nebūtinai geriausi specialistai – gyvenimelio džunglės turi ir savo įstatymų.“ (Eitminavičius S. Ar mokytojas mokytojui – vilkas? <i>Dialogas</i> , 2006, nr. 7 (694), p. 6.)

2 lentelės tęsinys

Makro-	Mokytojų rengimas, kvalifikacijos kėlimas	<i>Drauge būtina užtikrinti, kad mokytojai būtų rengiami prestižinėse, kokybiškiausiose aukštosiose mokyklose, o studijoms gautų tikslines valstybės stipendijas. Svarbios ir socialinės lengvatos – pavyzdžiui, galimybė šešerius metus atidribus septintuosius patikrinti apmokamoms tobulėjimo atostogoms (šiuolaikiniame greitam besikeičiančių žinių pasaulyje tai anaipol ne prabanga, o būtinybė) ir anksčiau išeiti į pensiją. (Adomėnas M. Mokytojo autoriteto atkūrimo klausimu. Dialogas, 2008, nr. 37 (819), p. 16.)</i> <i>„Mokytojai tapo tikrais artistais, gebančiais unikaliai transformuoti į begalę socialinių vaidmenų. Atrodytų, toks universalus specialistas – aukso vertės. Tačiau kita realybės dalis – atyginimai ir besaikės kvalifikacinės programos – rėkte rėkia, kad mokytojai yra patys ne kvalifikučiausi darbuotojai mūsų šalyje. <...> Kitą dalį prestižo sudaro sutvarkyta ir subalansuota darbo sistema...“</i> <i>„Viena iš skaudžiausių mokytojo gyvenimo sričių – kvalifikacijos kėlimas. Ne dėl to, kad visą laiką dera tobulėti, o dėl savotiškos diktatūros: egzistuojantys griežti nurodymai, kiek valandų turime skirti šiam darbui, yra ir gana formalūs, ir neretai iš mūsų pasišaipantys.“ (Eitminavičius S. Savanoriai įkantai. Dialogas, 2006, nr. 23 (710), p. 7.)</i> <i>„<...> mokytojams reikia daugiau teisių. <...> toks manymas rodo nepakankamą mokytojų teisinį išsilavinimą. Pedagogai turi visas teises kaip ir bet kurie kiti Lietuvos Respublikos piliečiai <...> tik jų nežino ir nesugeba jomis naudotis praktiškai. <...> tik tiesiog mokytojams reikia pabendrauti su teisininkais ir išsiaiškinti, kokias teises ji turi ir už ką mokinius arba jų tėvus galima patraukti baudžiamojon atsakomybėn.“ (Kakanauskas A. Kokios apsjautojo teisės. Dialogas, 2007, nr. 12 (747), p. 7.)</i>
Organizacinis	Darbo krūvio normavimas	<i>„...mokytojas nužmoginamas, nes prioritetas teikiamas mokytojo pareigoms, o teisėms vietos beveik nelieka <...> tos kelios teisės ignoruojamos pažeidžiant įstatymus. Mokytojas, apkrautas papildomais darbais, praranda galimybę dirbti efektyviai ir kūrybingai.“²⁹ (Ministrė išklause LMPs atstovus. Dialogas, 2007, nr. 9 (744), p. 7.)</i> <i>„Beje, tai galėtų tapti nauja darbo krūptimi ŠMM valdininkams ir profsąjungų vadovams. Užuot per dienas mąstę, kaip paversti mokytojų visišku vergu, ir krovę jam papildomus darbus vieną po kito, valdininkai galėtų pagulvoti, kaip sumažinti pedagogų darbo krūvį iki normalaus ir sudaryti tam darbui kuo geresnes sąlygas.“ (Kakanauskas A. Kodėl mokytojai nenori „langų“? Dialogas, 2006, nr. 41 (728), p. 6.)</i> <i>„Didelis kontaktinių valandų skaičius labai išvargina mokytoją. Jis tampa irzlus, nervingas, niekur nespėja (tai ypač išryškėja pavasarį baigiantis mokslo metas), todėl, turėdamas normalų pamokų krūvį, pedagogas neatsisakytų papildomai užsidirbti vienką kitą litą pasidėdamas „prie popierių“.“ (Ramanauskas R. Nėra pinigų – nėra ir darbų. Dialogas, 2007, nr. 20 (755), p. 4.)</i>
Organizacinis	Mokinių kontingen- tas	<i>„Didžiausia problema klasėse yra socialiai apleistai, emociškai nestabili, ydingo elgesio, sadistinių polinkių vaikai. Jie ilgam atitaukia mokytojų dėmesį nuo norinčiųjų dirbti. Pedagogų bejėgiškumas prieš tokius ugdytinius neigiamai veikia visus.“ (Šan-kauskienė R. Tikite šventa gabumų galia? Dialogas, 2007, nr. 11 (746), p. 1, 7.)</i> <i>„Nevykusių juokelių ir „išsidirbinėjimų“ pamokose buvo visada, bet šiais laikais vaikų agresyvumas itin sustiprėjo <...> Moksleiviai krečia šnybes, triukšmauja arba tiesiog „atsijungia“ ir nedalyvauja pamokose. <...> prisižiūrėję filmų, mokiniai ir patimote nuolat ieško veiksmo, jie tiesiog nepakelia tylos. Vaikams reikia nuolat ką nors stūlyti, visą laiką turi kas nors vykti, tik mokymet jie dalyvauja pamokoje. <...> daug rūpesčių mokytojams keltantis netinkamas moksleivių elgesys klasėje dažnai būna tik apsauginė reakcija į patiriamas nesėkmes ir nuolatinę įtampą.“</i>

²⁹ Ši citata taip pat priskiriama prie Mokytojo palaikymas, moralė, teisės; Darbo krūvis.

2 lentelės tęsinys

Organizacinis	Darbo sąlygos, materialinis aprūpinimas	„Pirmiausia, tai sistemos požiūris į mokytojų ne kaip į iškilią, savarankišką asmenybę, tikinčią savo pedagoginės veiklos reikšmingumą ir gebančią tinkamai ugdyti būsimą Lietuvos kartą, o kaip į vergą, kuris atitinka žodžio pedagogu etimologinę reikšmę – vergas, lydinčis vaikus į mokyklą, <...> Darbo sąlygos mokymo įstaigose ne tik neleidžia mokytojams realizuoti sukaupto potencialo ir patirties, bet žudo bei kokią iniciatyvą ir kūrybingumą.“ (Straždas V. Viskas tavo rankose... <i>Dialogas</i>, 2008, nr. 31 (813), p. 4.) „Mokytojas privalo turėti vietą, kur galėtų ilsėtis, netrukdomas ruošti pamokoms ir taisyti sąsiuvinius <...> atskira patalpa, kurioje kiekvienam mokytojui būtų skirtas stalas ir geros kokybės kompiuteris, skaitytuvas ir spausdintuvas. Idealus variantas – kiekvienam atskiras kabinetas.“ (Kakanauskas A., Programa minimum. <i>Dialogas</i>, 2007, nr. 10 (745), p. 7.) „Pedagogės norėtų kuo greičiau atidirbti savo laiką ir skubėti namo, kur aplinka sava ir kur kas jaukesnė. To nenoro priežastis gana aiški – beveik nė vienoje mokykloje nėra sąlygų bei vietos, kur mokytojas galėtų ramiai ir niekieno netrukdomas dirbti. Taiigi vertėtų aptarti dar nesvarstytą dalyką – pedagogo darbo sąlygas. <...> Kad mokytojų kambarys netinkama vieta ruoštiis ateinančiai pamokai ar taisyti sąsiuviniams, su tuo sutiko visi kalbinti pedagogai. Tačiau šiek tiek aptvarkius jis gali tapti mokytojų poilsio kambariu. <...> Taiigi tiesiog reikėtų susikurti jaukią aplinką, kur mokytojai galėtų ilsėtis ir užsiimti atpalaiduojančia, nesusijusia su tiesioginiu darbu veikla. Mokytojas privalo turėti vietą, kur galėtų ruošti pamokoms, taisyti sąsiuvinius, ramiai skaityti metodinę literatūrą ir t.t. <...> nė vienas pedagogas nesinėstų darbo į namus. (Kakanauskas A. Kodėl mokytojai nenori „langų“? <i>Dialogas</i>, 2006, nr. 41 (728), p. 6.)
	Darbo vertinimas, kontrolė	„<...> mokyklos aplinka nėra palanki mokytojams, kad ji neleidžia siekti aukštesnių tikslų ir realizuoti prasmingų vizijų <...> nuolatinių eksperimentai, komisijos ir inspektoriat, kurie pedagogams labiau trukdo nei padeda. Mokytojai <...> yra spraudžiami į rėmus. <...> Nuolatinis nepasitenkinimas savo veikla, savo principų laužymas, baimė būti nesuprastam, aprėktam, nubautam, pagaliau ir atleistam – tai toli gražu ne visas sąrašas naujų „mokyklofobijų“, slegiančių šiuolaikinius Lietuvos mokytojus.“ (Straždas V. Viskas tavo rankose... <i>Dialogas</i>, 2008, nr. 31 (813), p. 4.) „Nešykšti reikalavimų mokytojui mokyklos administracija, ugdytinių tėvai; ji nuolat stebi bei vertina mokinius ir kolegos. O kur dar kitos švietimo institucijos, raginančios, pvz., aktyviai rašyti projektus... Visi suprantame, kad projektų rašymo esmė – pinigai.“ (Kuncienė J. Atsikratykim vergo psichologijos! <i>Dialogas</i>, 2005, nr. 45 (6 85), p. 7.) „...jeigu jos pamokos nuolat stebėtų, ji paprasčiausiai neatlaikytų per didelį darbo krūvio, nes tada pamokoms reikėtų rimtai ruoštis. <...> Net jeigu stebėtojas tėra kurio nors mokinio tėvas, pamokos vesti formaliai jau negalima <...> dalis pedagogų, ko gero, neatlaikytų įtampos ir atsidurtų pas psichiatrą...“ (Kakanauskas A. Kodėl Mokytojo pamokos nieko nedomina? <i>Dialogas</i>, 2007, nr. 16 (751), p. 7.)

2 lentelės tęsinys

Mikro-ir intrapersonalinis	Autonomija	„Dėl visų bėdų kaltiname mokyklą ir mokytojus, juo mokome, nuolat iš jų kažko reikalaujame – pamirštame, kad tik laisva asmenybė gali ugdyti laisvą ir visateisį pilietį.“ (V. ir V. Jurevičiai. Turime teisę pasakyti. <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 9 (744), p. 6.) „Mokytojų širdyse niekada nebuvo užmigęs Laisvės jausmas. Tiesiog visą energiją jie buvo nukreipę į savo vis dar mėgstamą tiesioginį darbą ir savo mokinius. Mokytojas iki šiol kaip Don Kichotas tikėjosi pats vienas, tik savo atsidavimu, kantrybe ir tikrai stebėtinai ilgai išgyvenusiu tikėjimu, kad valstybei yra svarbus, nugalėti Švietimo kelyje dygstančius vėjo malūnus. Šiandien jis suvokė, kad švietimo sančos pansos ir jų pasaulio suvokimas baigta užduisinti viską, kas dar gyva ir tauri.“ (Norkuvienė V. Švietimo sančos pansos. <i>Dialogas</i> , 2008, nr. 13 (795), p. 1;5.) „Mokytojas savo nuomonės negali turėti – jis tik nuolankiai išklauso ir vykdo <...> atsirastų pedagogų, kurie to nuolatinio tikrinimo neišvengtų, ypač jei tiems turėdams pats mokytojas pamokos nieko nedomina? <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 16 (751), p. 7)
	Šeimos parama, aplinka	„Šiandieninis mokytojas neturi teisės turėti normalią šeimą ir ją rūpintis, nes visas laisvas nuo tiesioginio darbo laikas skiriamas įvairioms prevencijoms ir kitiems darbams.“ „...nė vienas pedagogas nesinešų darbo į namus. Geriau tegul pareitina valanda kita vėliau, bet būna žmona ir motina, o ne pedagogė, kuri nei savaitgaliais dažniausiai neturi mums laiko...“ (Kakanauskas A. Kodėl mokytojai nenori „langų“? <i>Dialogas</i> , 2006, nr. 41 (728), p. 6.)
	Mokytojas – autoritetas	„Mokytojai iš tiesų yra inteligentai, sugebantys nuosirdžiai dirbti, aukotis mokinių, valstybės ir jos ateities labui, nepaisydami nepatogumų. Jie iš tiesų yra neišpasakytai kantrūs, nes jokia kita profesija nereikalauja tokios kantrybės, kokia reikalinga mokytojui, nuolat bendraujančiam ir sprendžiančiam opius bei sudėtingus klausimus su labai skirtingomis mokinių, jų tėvų, savo kolegų bendruomenėmis. (Norkuvienė V. Švietimo sančos pansos. <i>Dialogas</i> , 2008, nr. 13 (795), p. 1;5.)
	Sveikata	„...šiandien mokytojas jaučiasi užguitas ir beteis, išgyvena nuolatinį psichologinį spaudimą ir materialinį diskomfortą.“ (D. Gričienė. LMPŠ reikalavimai ministerijai. Dėl ugdymo įstaigų darbuotojų padėties gerinimo. <i>Dialogas</i> , 2007, nr. 9 (744), p. 7.) „...nė kiek ne geriau jaučiasi ir pedagogas. Užguitas, nelaimingas, suirzęs, nusivylęs, beteis, visų ir viskuo kaltinamas... Pensinio amžiaus sulaukęs mokytojas tampa panašus į nuvartą arkli, nes organizmas išbalansuotas, klinikiniai tyrimai kritiški.“
	Pedagoginė kultūra, lytiškumas	„Moterų darbštumas, kurį tradiciškai laikome dorybe, pasirodo, gali reikštis ir kaip yda. Aišku, ne visoms pedagogėms tinka palyginimas su skruzdėmis, bet tokių – pasiryžusių dėl pinigų „arti“ neskaituojant valandų, nusisprojus į sveikatą bei darbo kokybę – tikrai yra nemažai. <...> Tačiau ar galime smerkti pedagogų senbuvų norą dirbti ir uždirbti? Mokyklų direktoriai ir pavadojai noriai leidžia darbuotojams dirbti didesniu krūviu – neskuba kreiptis į darbo biržą, neiško jaunų specialistų.“ (Kakanauskas A. Dirbti be saiko ar... <i>Dialogas</i> , 2006, nr. 37 (724), p. 3.)
		„Mokytojų moterų pedagoginę kultūrą ypač veikia prieštaravimas tarp profesinių ir šeimyninių pareigų. Jis dažnai verčia jaustis kaltę prieš savo vaikus ir šeimą, yra vidinių konfliktų priežastis. Kadangi mokytojos lengviau pasidoda įtaigai, yra jautrios socialiniam spaudimui, jos orientuojasi į išorinį įvertinimą, pripažinimą ir palaikymą. Jei jo stinga, dažnai imasi daugiau pareigų. Šios pastangos tik dar labiau nualina, o norimo įvertinimo mokytojos taip ir nesulaukia. Nenuostabu, kad nuoskauda ir nepasitenkinimas yra nuolatiniai tokio veikimo būdo palydovai. Pozityvių įvertinimų stygius dažnai yra vienintelė priežastis, dėl kurios mokytojos moterys mokykloje jaučiasi nereikalingos, nenaudingos ir savęs nerealizuojančios asmenybės. Profesinis nepasitenkinimas dažnai dangstomas konfliktiškais santykiais darbe, mažu atlyginimu, žemu profesijos statusu, dideliu darbo krūviu.“

2.3. MOKYTOJŲ RENGIMO IR TĘSTINIO KVALIFIKAVIMO UGDYMO TURINIO DOKUMENTŲ ANALIZĖ IR REZULTATAI

Grupinių interviu su pedagogais metu (žr. 2.4. skyrelį) buvo išsakyta mintis, kad mokytojams trūksta žinių apie profesinį ir pedagogų stresą, taip pat trūksta žinių ir praktinių įgūdžių kaip profesinį stresą įveikti ar bent jau sušvelninti. Interviu metu respondentai pabrėžė, kad susitikimui su tokiu klasingu pedagogo profesijos fenomenu kaip mokytojo darbinis stresas, jie nebuvo supažindinti nei studijų metais, nei bandomuoju laikotarpiu pradedant profesinę karjerą mokykloje, nei tęstinio jau patyrusių pedagogų kvalifikavimo procese. Ypatingai simptomiška yra tai, kad atitinkama nuomonė ir vertinimai buvo nepriklausomai vienas nuo kito išsakyti visuose interviu imties pogrupiuose. Apklausti mokytojai pabrėžė, kad jie šiokių tokių žinių studijų ir tęstinio kvalifikavimo metu gavo nebent tik apie mokinių stresą.

Toks faktas pasirodė šokiruojantis. Jis leidžia bent jau vienu aspektu (turima galvoje pedagogų parengimas susitikimui su profesiniu stresu) vertinti esamą pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo sistemą pakankamai kritiškai. Kita vertus, jeigu tai, ką sako pedagogai, yra tiesa, tai pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo sistema pasižymi tam tikromis galimybėmis ją patobulinti. Prieš teikiant praktinę rekomendaciją tobulinti pedagogų rengimo ir kvalifikavimo turinį, integruojant modulius apie profesinį stresą, buvo nuspręsta pakontroliuoti ar mokytojų kritiniai pastebėjimai yra pagrįsti ir objektyvūs.

Žinoma, išsami pedagogų rengimo turinio dokumentų (curriculum) analizė galėtų tapti atskiro disertacinio tyrimo nagrinėjamu objektu. Mūsų nuomone, prasminga būtų taikyti kiekybinę ir kokybinę content analizę, ekspertų apklausas, nacionalinio curriculum'o palyginimą su analogiškais kitų šalių dokumentais etc. Norėtusi išreikšti viltį, kad tokie aktualūs tyrimai bus padaryti.

Šio disertacinio tyrimo kontekste buvo apsispręsta atlikti pedagogų rengimo dokumentų apžvalgą pagalbinio, papildomo metodo teisėmis³⁰. Šis tyrimo fragmentas atliekamas praktiškai vien tam, kad būtų galima patikrinti pedagogų nuomonės pagrįstumą ir atitinkamos ugdymo turinio tobulinimo rekomendacijos pagrįstumą. Buvo pasirinktas ekspertinio vertinimo metodas, dalyvaujant vieninteliui ekspertui³¹. Šiame kontekste prasminga pagrįsti eksperto kompetenciją, jo pasirengimą vertinti pedagogų rengimo ugdymo dokumentus. Pažymėtina, kad ekspertė turi 6 metų trukmės pedagoginio darbo patirtį Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto Edukologijos katedroje. Per tą laiką ekspertės buvo parengti/skaitomi šie moduliai: *Mokyklos vadyba; Komandinis darbas; Mokyklos ir ikimokyklinių įstaigų vadyba; Socialinių pedagoginių kompetencijų ugdymas; Vaiko teisių apsaugos institucijų vadyba; Socialinis pedagoginis darbas su šeima ir vaiku; Vaiko kūrybiškumo ugdymas*. Taip pat dalyvauta studijų programų rengimo procese ir studijų programų savianali-

³⁰ Pažymėtina, kad pagrindinis šio disertacinio tyrimo metodas yra kiekybinė pedagogų apklausa standartizuotu klausimynu.

³¹ Eksperto vaidmenį atliko pati disertantė.

zės procese. Išdėstyti faktai ir argumentai rodo tam tikrą eksperto pasirengimą atlikti pedagogų rengimo dokumentų ekspertinį vertinimą.

Vertinimui buvo pasirinkti pedagogų rengimo programų ir jų modulių aprašai. Taip pat buvo nagrinėjami modulių aprašai pagal kuriuos vykdomas jau patyrusių pedagogų tęstinis kvalifikavimas. Buvo peržiūrėtas gana nemažas masyvas kvalifikacijos kėlimo programų ir jų modulių³².

Prieinant prie tyrimo medžiagos, iškilo kai kurios problemos ir nesklandumai, kurių įveikimas nepriklausė nuo tyrėjo valios ir pastangų. Konkrečiai paaiškėjo, kad bemaž visos tęstinio pedagogų kvalifikavimo programos yra laisvai prieinamos internetinėse svetainėse³³. Tuo tarpu, galimybė pasiekti bet kurios norimos programos ir jos modulio aprašus kartais būdavo problemiška. Pasirodo ši medžiaga nėra laisvai prieinama internete³⁴. Disertacijos autorės nuomone, tai nėra gerai bent dviem aspektais: turima galvoje teisinis ir edukacinių paslaugų marketingo aspektai. Pedagogus rengiantys universitetiniai padaliniai yra valstybiniai. Valstybinėje įstaigoje visa dokumentacija, kuri tik nesudaro valstybės paslapties, modernaus ir demokratinio viešojo administravimo požiūriu turėtų būti interesantams ir piliečiams laisvai prieinama. Tokia galioja teisinė norma. Modulinė studijų sistema ES šalyse kaip tik tam ir buvo įdiegta, kad studijuojantieji galėtų pageidaujamus kreditus ir modulius į savo „edukacinį krepšelį“ rinktis skirtinguose universitetuose ir net skirtingose šalyse³⁵. Vadinasi interesantui, potencialiam ir mobiliam studentui, kuris norėtų atvykti į Y universitetą ir išklausti X modulį, to negalima padaryti dėl informacijos neprieinamumo. Tokiu atveju ne tik pažeidžiamos studijuojančiojo teisės, bet ir ignoruojami modernios viešojo sektoriaus organizacijos kultūros standartai ir viešųjų paslaugų marketingo standartai (Hopenienė, Bagdonienė, 2005). Disertacijos autorei susidarė įspūdis, kad atitinkamą informaciją bandoma slėpti dėl kelių motyvų: 1) keistokai ir ne visai teisingai suprantama autorių teisių apsauga; 2) kritikos ir išorinio vertinimo baimė.

Disertacijos autorė pradžioje turėjo ketinimą, pasiremddama ekspertinio vertinimo metodu, peržvelgti visas universitetines pedagogų rengimo studijų programas ir jų modulių aprašus. Deja, dėl minėto organizacijų uždarumo, medžiagos neprieinamumo pavyko gauti 60 proc. pedagogų rengimo universitetinio lygmens studijų programų. Toks nuošimtis yra pakankamas, kad darytume apibendrinimus.

Programų ir modulių vertinimas pasižymėjo tam tikra logika ir nuoseklumu. Pirmiausia buvo peržiūrimos studijų programos ir jose esantys modulių pavadinimai.

³² Prieiga per internetą: <http://www.pprc.lt/ktp/archyvas/>

³³ Pedagogų profesinės raidos centras: <http://www.pprc.lt/ktp/archyvas/>

³⁴ Tik kai kuriuos pedagogų rengimo studijų programų planus/tinklelius galima rasti universitetų katedrų internetinėse svetainėse, studijų skyrių kuruojamoje akademinėje informacinėje duomenų sistemoje bei pateikti studijų programų aprašai Švietimo ir mokslo ministerijos tinklalapyje atviroje informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemoje AIKOS: <http://www.aikos.smm.lt/aikos/index.htm>. Modulių aprašus dalinai galima peržiūrėti studijų skyrių kuruojamoje akademinėje informacinėje duomenų sistemoje.

³⁵ Kreditai turi dar kitą funkciją – studijų trukmės ir diplomo lygiavertiškumo funkciją.

Konkrečiai buvo žiūrima ar yra modulių pavadinimuose tokie reikšminiai žodžiai *profesinis stresas, darbinis stresas, nuovargis, išsekimas, pervargimas*. Po to programos ir moduliai buvo nagrinėjami detaliau. Tarkime, reikšminių žodžių *stresas, nuovargis* ir pan. modulio pavadinime gali ir nebūti. Atitinkama tematika ir problematika gali būti nagrinėjama modulyje, kurio pavadinimas visai kitoks. Tikėtina, kad streso ir profesinio nuovargio klausimai gali būti nagrinėjami tokio tipo moduluose kaip *Įvadas į studijas; Studijų įvadas. Įvadas į specializaciją; Edukologijos pagrindai. Pedagogika; Vadybos įvadas; Mokyklos vadyba; Švietimo vadyba; Psichologijos įvadas; Socialinė psichologija ir pedagogika; Raidos ir pedagoginė psichologija; Bendroji ir diferencinė psichologija; Socialinė psichologija; Profesijos kompetencijų ugdymosi praktika; Emocinės sveikatos ugdymas ir pasirenkami dalykai (Pozityvaus mąstymo pagrindai; Stresas ir streso valdymas); Konfliktų sprendimo psichologija* ir pan. Todėl nebuvo galima apsiriboti vien tik modulių pavadinimų analize, teko atlikti gilesnę analizę, tai yra modulio anotacijos, temų ir literatūros sąrašo. Toliau pateikiami moduliai ir jų anotacijos, kuriuose tikėtina, kad yra analizuojamas pedagogų profesinio streso fenomenas.

1. *Raidos ir pedagoginė psichologija. Praktika*

Studijuojant šį kursą, analizuojami <...> *mokytojo vaidmens ypatumai, pedagogo kaip pedagoginės sąveikos vadovo kompetencijos. Ugdomos kompetencijos: profesinio tobulėjimo; organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo; bendravimo ir bendradarbiavimo; psichologinių žinių, identifikuojant ir sprendžiant mokyklos bendruomenėje kylančias psichopedagogines problemas.*

2. *Mokyklos vadyba*

<...> Lietuvos švietimo sistemos integracija į ES švietimo sistemą, Lietuvos švietimo reforma, informacinės visuomenės formavimosi, globalizacijos, sparčios kaitos, mokymosi visą gyvenimą, sociokultūriniai ir kt. *iššūkiai kelia švietimo organizacijų valdymui naujus reikalavimus, kurie neatsiejami nuo kiekvieno pedagogo, švietimo organizacijos vadovo sisteminio požiūrio į ugdymo institucijų, jų kaitos valdymo formavimosi.* <...> Ugdomos kompetencijos: Gebėjimo identifikuoti švietimo organizacijų specifiškumą suvokimo.

3. *Psichologijos įvadas*

Nagrinėjama psichologijos objekto – psichikos – samprata, struktūra. Susipažįstama su psichologijos metodais, psichologinio tyrimo metodais, psichologinio tyrimo technikomis, metodikomis. Aptariami dėmesio ir veiklos klausimai, psichiniai procesai, nagrinėjamos asmenybės teorijos, asmenybės struktūros, kryptingumo problemos, individualiosios asmenybės savybės, *aptariami psichikos sveikatos, psichologinės pagalbos klausimai.* Ugdomos kompetencijos: Studentai išmoksta analizuoti psichologinę literatūrą, *identifikuoti psichinius reiškinius praktinėje veikloje.* Išgys psichologinio tyrimo įgūdžių, gebės įgytas žinias taikyti savižinai, geresniam kitų žmonių pažinimui.

4. *Socialinė psichologija ir pedagogika*

Nagrinėjama <...> *profesinė socializacija, resocializacija. Analizuojami socializacijos mikroveiksniai, mezoveiksniai, makroveiksniai, megaveiksniai, socialinį*

suvokimą įtakojantys faktoriai. Ugdomos kompetencijos: Gebėti suprasti vaiko, paauuglio, suaugusiojo socializacijos proceso, savęs vertinimo ir socialinio suvokimo vyksmą, analizuoti pedagoginius reiškinius socialiniu aspektu, suvokti socialinio ugdymo integracinius ryšius su edukologija ir socialiniais reiškiniais. <...>

5. Bendravimo psichologija

Tikslas – ugdyti gebėjimą efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti, parodyti bendravimo reikšmę saviraiškai, santykių kūrimui, profesinei veiklai. Anotacija: nagrinėjami komunikaciniai, interakciniai ir percepciniai bendravimo proceso aspektai, bendravimo turinys ir formos, verbalinio ir neverbalinio bendravimo psichologiniai dėsningumai. Formuojami socialiniai įgūdžiai: aktyvus klausymas, atvirumas ir pasitikėjimas, pagalbos prašymas ir siūlymas, „ne“ sakymas, *mokėjimas įveikti stresines situacijas*.<...> Ugdomos kompetencijos: komunikacinė ir informacijos valdymo; organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo; ugdymui/si palankios aplinkos kūrimo; reflektavimo ir mokymosi mokyti; profesinio tobulėjimo; bendravimo ir bendradarbiavimo; pilietinio aktyvumo ir tarpkultūrinė.

6. Pedagogika

Modulis supažindina studentus su pedagogikos mokslo vieta edukologijos mokslų sistemoje, jo esmę ir reikšmę *ugdant kūrybingą mokytoją*, gebantį logiškai apmąstyti ir modeliuoti ugdymo procesą, atrinkti ir panaudoti naujausias ugdymo technologijas, atsižvelgiant į konkrečias aplinkybes, ugdytinių kontingentą bei ugdymo tikslus sparčiai besikeičiančioje postmodernistinėje visuomenėje. Įvairių ugdymo institucijų *ugdomojo darbo specifika*, koordinavimas bei perimamumas.

3 lentelėje išdėstytos kai kurių modulių turinio temos ir potėmės, kuriose galimas būsimų mokytojų supažindinimas su pedagogų profesinio streso fenomenu, nuovargiu, išsekimu.

3 lentelė

Modulių turinio temos, kuriose galimas būsimų mokytojų supažindinimas su pedagogų profesinio streso fenomenu

Tema	Potėmės
Ugdymo institucijos bendruomenės sutelktumas	Grupės institucijoje, grupių ypatybės, funkcijos. Grupių vystymasis; <i>Komanda, komandos formavimas. Vaidmenys komandoje. Vadovo pozicija formuojant komandą; Bendruomenės bendradarbiavimas, atsakomybės dėl bendro darbo sistema.</i>
Vadovavimo mokyklai specifika	<i>Mokyklos gyvenimas. Mokyklos bendruomenė. Pedagoginio darbo ypatybės mokykloje. Mokyklos gyvenimo organizavimas.</i>
Švietimo organizacijų kultūra, jos raidos problemiškas.	Švietimo organizacijos kultūros samprata, kultūros tipai, reikšmingumas, struktūra. Mokyklos kultūros raidos ypatumai. <i>Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai. Mokykla kaip kaitos vienet.</i>
Švietimo sistema, jos samprata	<...> <i>Švietimo ir žmogiškieji ištekliai <...></i>

Darbo išteklių valdymas	Darbo išteklių planavimas. <i>Personalo įvertinimas ir parinkimas. Darbo išteklių ugdymas.</i>
Konfliktų signalai.	<i>Įtampa</i> , nesusipratimas, incidentas, diskomfortas. Signalų atpažinimas.
Emocijų konfliktinėse situacijose valdymas.	<i>Emocinis stresas ir jo valdymas</i> . Empatija. Klausymosi stiliai. Pagrindinės gero klausymosi taisyklės.
Emocijos	<i>Emocijų teorijos</i> , funkcijos, klasifikacija, raiška.
Aš vaizdas bendravime.	„Aš“ vaizdo komponentai, formos. <i>Savęs pažinimo</i> ir bendravimo ryšys.
Emociniai bendravimo komponentai.	Savijauta bendravime, intuityvus ir sąmoningas bendravimo proceso vertinimas. Empatija.
Mokytojo asmenybės psichologinis pažinimas.	Temperamento tipo, charakterio bruožų, <i>emocinės būsenos, pedagoginių gebėjimų</i> , savivertės, motyvacijos pasiekimams tyrimas.
Ugdymo veiksniai ir veikėjai	Mokytojas, auklėtojas – kvalifikuotas ugdymo veikėjas. <i>Asmeninės ir profesinės ugdytojo kompetencijos. Ugdytojo vaidmenų kaita ir jos priežastys</i>
Socialinis suvokimas	Socialinio suvokimo problema. Konteksto įtaka. <i>Kito žmogaus elgesio priežasčių supratimas</i> . Atribucines klaidas lemiantys faktoriai. Kategorizacija ir socialiniai stereotipai. <i>Elgesio ir nuostatų ryšys</i> .
Socializacijos samprata ir esmė.	<i>Žmogaus socializacijos prielaidos</i> . Žmogus – socializacijos objektas ir subjektas Socialinės grupės reikšmė individo socializacijos procese. Socialinių grupių įvairovė. <i>Socializacijos tipai: pirminė socializacija, antrinė socializacija</i>
Konformizmas	<i>Konformizmo samprata</i> ir eksperimentiniai tyrinėjimai. Konformizmą didinantys ir mažinantys veiksniai. Reagavimo į socialinę įtaką būdai.
Visuomenės sveikatos mokslo pagrindai	Sveikatos sociologija, ekonomika, psichologija ir etika. Sveikatos raida ir paveldimumas, fizinė aplinka. <i>Socialiniai, gyvensenos ir psichologiniai sveikatą veikiantys veiksniai. Sveikatos vertinimas. Visuomenės sveikatos strategijos.</i>
Mokytojas – edukacinės sistemos subjektas	<i>Mokytojo asmenybės ypatumai pedagoginėje sąveikoje, profesinės, psichosocialinės kompetencijos</i> , vadovavimo klasei psichologiniai aspektai.
Ugdymo higienos pagrindai	<...> <i>Emocijos ir stresas.</i>

Galima tik numanyti, kad pateiktose temose ir jų potemėse būsimieji mokytojai supažindinami su pedagogų profesiniu stresu, nuovargiu, išsekimu. Kai kuriose temose atsispindi streso sąvoka, tačiau tai orientuota į bendro pobūdžio sąvokos pristatymą, o ne į pedagogo profesijai būdingas stresines situacijas. Beje, tokių reikšminių žodžių kaip *profesinis stresas, darbinis stresas, nuovargis, išsekimas, pervargimas* nebuvo aptikta.

Išanalizavus pedagogų tęstinio kvalifikavimo programų turinį išaiškėjo, kad jau nuo 2005 metų yra moduliai/programos, kurių metu mokytojai yra supažindinami bei plėtojami jų kompetencijos streso pažinimui, jo įveikai profesiniame pedagoginiame darbe, pavyzdžiui *Stresai mokytojų darbe ir jų įveikos galimybės; Emocinis intelektas pedagogo darbe*. Tačiau tokių reikšminių žodžių kaip *profesinis stresas, darbinis stresas, nuovargis, išsekimas, pervargimas* modulių pavadinimuose ar jų temose nebuvo aptikta. Dažniausiai moduluose stresas daugiau analizuojamas orientuojantis į ugdytinį. Kaip pedagogų rengimo studijų programose, taip ir tęstinio kvalifikavimo moduluose/programose *pedagogų profesinis stresas, darbinis stresas, pervargimas, nuovargis, išsekimas* gali būti analizuojamas ir tokiuose moduluose/programose: *Žmogiškųjų išteklių vadyba; Mokytojų kompetencijų plėtotė; Mokykla – besimokanti organizacija; Mokyklos kultūros kūrimo ir įgyvendinimo vadyba; Vadybinės veiklos sritis: žmogiškųjų išteklių, turto ir lėšų valdymas*.

Modulis. Stresai mokytojų darbe ir jų įveikos galimybės. (2005 m.)

Tikslai. Suteikti mokytojams žinių apie stresą, jo įtaką fizinei bei psichinei sveikatai, padėti pažinti bei įvardyti stresines situacijas savo darbe ir padrąsinti bei pratinti pasirūpinti savo psichine sveikata.

Numatomas rezultatas. Mokytojai ne tik išmoks pažinti streso šaltinius savo gyvenime, bet ir įgis patirties, kaip juos įveikti. Mokytojai bus padrąsinti patiems rūpintis savo psichine sveikata bei didinti psichinį atsparumą.

Turinys. Šiuolaikinė streso teorija. Ar stresas – kasdieninio gyvenimo palydovas? H. Selje streso teorija. Streso šaltiniai. Streso simptomai: fiziniai, emociniai, psichologiniai. Gyvenimas be stresų – už ir prieš. Streso šaltinių pažinimas. Stresai mokytojo darbe. „Perdegimo sindromas“. Psichinė sveikata. Psichinės sveikatos samprata. Psichinis atsparumas. Psichinį atsparumą mažinantys ir didinantys veiksniai. Mokytojo psichinė sveikata. Streso įveika. Brandi ir nebrandi streso įveika.

Turinys. Stresas ir jo įveika. Konflikto samprata, konfliktų analizė. Emocinis intelektas ir jo ugdymas. Emocinis streso ir konflikto išgyvenimas. Elgesys konflikto metu. Tarpininkavimas konflikte. Konfliktų sprendimo būdai. Reikalingi įgūdžiai. Asmeninės nuostatos ir konflikto sprendimas. Gynybiškumas ir konfliktiškumas. Konfliktai ir jų sprendimas.

Programa. Emocinis intelektas pedagogo darbe.

Programos tikslas. Sudaryti sąlygas ugdyti pedagogų emocinį intelektą, jo kompetencijas kaip instrumentą savo ir organizacijos darbo kokybei gerinti, numatyti galimas tobulėjimo sritis.

Programos uždaviniai. 1. Praplėsti pedagogų žinias apie emocinį intelektą kaip jų darbo instrumentą. 2. Padėti pedagogams tobulinti savo ir kitų žmonių jausmų išsąmoninimo, diferenciacijos ir valdymo praktinius įgūdžius. 3. Padėti analizuoti ir įsivertinti savo naudojamų streso įveikimo būdų efektyvumą ir supažindinti su naujais streso įveikimo būdais.

Temos: <...> Streso priežastys ir pagrindiniai požymiai. Stresą sukeliančių veiksnių atpažinimas. Jų rūšys. Savęs pažinimas stresinėse situacijose, krizių metu. Kas yra pozityvi emocinė energija ir „perdegimo sindromas“.

Modulis. Konstruktyvus problemų sprendimas ir konfliktų valdymas

Tikslas. Lavinti pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.

Temos: <...> Pasitikintis elgesys ir jo reikšmė konfliktų sprendimui bei streso įveikimui.

Modulis. Pažinti ir ugdyti save – tai suspėti su XXI amžiaus profesinės veiklos kaita.

Tikslas. Tobulinti pedagogų ir kitų suaugusiųjų saviugdą kaip komunikacinių gebėjimų vystymo(si), prisitaikymo prie darbinės veiklos kaitos veiksnį atveriant XXI amžiaus pagrindinių gebėjimų kontekstą.

Temos: <...> Polinkis į stresą ir psichinės savireguliacijos metodai. Savo laiko valdymas.

Modulis. Krizinių situacijų valdymas.

Tema: Atsparumo stresinėms situacijoms didinimas. Stresinių situacijų valdymas. Konfliktų valdymo gebėjimų lavinimas. Programos tikslai: <...> suteikti daugiau teorinių žinių, įgūdžių, atpažinti krizės ištiktus vaikus, ugdyti praktinius krizinių situacijų valdymo įgūdžius, gebėjimus padėti krizės ištiktam vaikui. Padėti pedagogams susipažinti ir susisteminti žinias apie streso požymius, profilaktika ir atsipalaidavimo būdus, padėti vaikams lengviau įveikti jų psichologines krizes.

Modulis. Žmogiškųjų išteklių vadyba.

Norminiai dokumentai, reglamentuojantys darbą su personalu. Mokyklos kaip organizacijos ir personalo siekiai, jų derinimas. Personalo valdymo turinys ir jo įgyvendinimas mokykloje. Veiksmingos mokyklos personalo politikos modeliavimas

Modulis. Mokytojų kompetencijų plėtotė.

Kvalifikacijos ir kompetencijos samprata. Mokytojų kompetencijos plėtotės Lietuvoje ir Europoje sąsajos. Mokytojų nuostatos ir principai. Mokytojų savistaba, savikūra ir savivalda – asmeninių ir institucinių mokytojų kompetencijų plėtojimo pagrindas.

Modulis. Mokykla – besimokanti organizacija.

Žinių ir informacinės visuomenės keliamei reikalavimai švietimui ir mokyklai. Besimokančios organizacijos bruožai. Mokykla – besimokanti organizacija: bruožai, ypatumai. Personalo gebėjimų ir kompetencijos tobulinimas. Mokymosi organizacijoje būdai ir procedūros.

Modulis. Mokyklos kultūros kūrimo ir įgyvendinimo vadyba.

Mokyklos kultūros sampratos: bendroji, pedagogų, vadovavimo, mokyklos (organizavimo). Vertybės kaip organizacijos raidos veiksnys. Bendravimo ir bendra-

darbiavimo kultūra. Mokyklos kultūros aspektų vertinimas vidaus audito metodikoje ir ugdymo programų akreditacijos kriterijuose. Vadovo veikla formuojant ir keičiant mokyklos kultūrą.

Modulis. Vadybinės veiklos sritis: žmogiškųjų išteklių, turto ir lėšų valdymas.

Personalo valdymas. Darbuotojų veiklos vertinimas, kvalifikacijos tobulinimo organizavimas, darbų reglamentavimas ir darbuotojų saugumo užtikrinimas, personalo valdymą reglamentuojantys teisės aktai. Mokyklos apsirūpinimas finansiniais ir materialiniais ištekliais ir šių išteklių valdymas.

Pedagogų profesinio streso specifiškumas gali būti atskleidžiamas tokiose temose: *Mokyklos kaip organizacijos ir personalo siekiai, jų derinimas. Personalo valdymo turinys ir jo įgyvendinimas mokykloje. Mokytojų savistaba, savikūra ir savivalda – asmeninių ir institucinių mokytojų kompetencijų plėtojimo pagrindas. Personalo gebėjimų ir kompetencijos tobulinimas. Mokymosi organizacijoje būdai ir procedūros. Mokyklos kultūros sampratos: bendroji, pedagogų, vadovavimo, mokyklos (organizavimo). Vertybės kaip organizacijos raidos veiksnys. Bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra. Mokyklos kultūros aspektų vertinimas. Personalo valdymas. Darbuotojų veiklos vertinimas, kvalifikacijos tobulinimo organizavimas, darbų reglamentavimas ir darbuotojų saugumo užtikrinimas, personalo valdymą reglamentuojantys teisės aktai.*

Peržiūrėjus literatūrą bei jos turinį, galima teigti, kad pedagogų rengimo studijų programų moduluose ir tęstinio kvalifikavimo moduluose yra naudojama literatūra, kurioje daugiau ar mažiau yra aptariamas pedagogo profesinis stresas, perdėgimas, nuovargis ar pedagogo profesijos specifiškumas. Pavyzdžiui, *Hargreaves A. (1999). Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Vilnius: „Tyto alba“; Hopkinsas D., Ainscow M., West M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: „Tyto Alba“; Želvys R. (2001). Švietimo vadybos pagrindai. Vilnius: VU leidykla; Barvydienė V., Kasiulis J. (1998). Vadovavimo psichologija. Kaunas: „Technologija“ ir panašiai.*

Atlikus pedagogų rengimo studijų programų ir tęstinio kvalifikavimo modulių analizę keliomis minėtomis pakopomis, paaiškėjo, kad mokytojai buvo visiškai teisūs.

2.4. MOKYTOJŲ GRUPINIŲ INTERVIU METODIKA IR REZULTATAI

Šiuolaikiniuose tyrimuose grupinės diskusijos (angl. *focus group*) metodas taikomas, kai norima suprasti elgesį, sužinoti požiūrį į tyrimo problemą, įvykių eigą. Šiame tyrime itin svarbų ir reikšmingą vaidmenį atlieka vykstanti sąveika tarp grupės dalyvių (Rupšienė, 2007; Litosseliti, 2003). Grupinės diskusijos nėra laisvas pokalbis tarp grupės narių. Čia yra sutelkiamas dėmesys į aiškiai sudarytą darbotvar-

kę. Problemos apibrėžimas reikalauja aiškaus išdėstymo – kokios ir iš kur siekiama išgauti informaciją (Stewart ir kt., 2007).

Pažymėtina, kad šiame disertaciniame tyrime kokybinė metodika (konkrečiai grupinis interviu) buvo laikoma pagalbiniu metodu. Grupiniais interviu buvo siekiama keletu tikslų. Pirmą, buvo tikimasi rasti pedagogų profesinio streso raiškos dimensijas ar aspektus, kurie dėl vienokių ar kitokių priežasčių nebuvo atspindėti kiekybinio klausimyno požymių struktūroje. Tokia taktika buvo siekiama bent iš dalies kompensuoti šį specifinį standartizuoto kiekybinio klausimyno trūkumą, kaip tiriamų požymių struktūros uždaramas. Problema ta, kad kiekybinės apklausos metu gali būti pagilintos žinios tik apie tas profesinio streso raiškos dimensijas, kurios jau buvo žinomos iki tyrimo. Uždaro tipo kiekybinis klausimynas paprastai neleidžia atrasti *naujus* tiriamo fenomeno raiškos aspektus. Antra, buvo tikimasi detalizuoti, giliau suprasti tų profesinių streso aspektų raišką, kurie teoriškai ir/arba hipotetiškai jau buvo žinomi sudarant klausimyną.

Šiame kontekste tikslinga apibūdinti mokyklas, iš kurių pedagoginio personalo buvo suformuotos grupės fokusuotiems interviu. Toliau trumpai apibūdinsime konkrečios tyrimui atrinktos mokyklos kaip organizacijos charakteristiką bei trumpą sudarytos grupės profesinį ir demografinį „portretą“. Tyrėjai informantams (mokytojams) išipareigojo garantuoti apklausos konfidencialumą. Buvo išipareigota nenurodyti netgi konkrečios mokyklos pavadinimo, nekalbant jau apie tai, kad konkrečios personalijos lieka visiškai anonimiškos. Toliau pateiksime tik „anonimizuotas“ mokyklų charakteristikas.

Tyrimui atrinktų mokyklų situacija ir organizacijos portretas

Didmiesčio „X“ mokykla „Y“. Tai tipinė didmiesčio senos statybos 1975 metų blokinių daugiabučių mikrorajono mokykla. Paprastai tokia mokykla aptarnauja išskirtinai konkretaus mikrorajono moksleivius, priešingai nei kokią nors garsią opiniją turinti mokykla, į kurią tėvai suveža vaikus iš pačių įvairiausių miesto vietovių ir netgi priemiesčių. Mikrorajone, kurį aptarnauja mokykla, dominuoja socialiai ir ekonomiškai silpnesnės šeimos, kadangi dauguma stipresnį potencialą turinčių šeimų ekonomikos kilimo ir paskolų bumo laikotarpiu paprasčiausiai išsikėlė į labiau patrauklius ir prestižinius miesto ir jo apylinkių vietas. Mokykla išgyvena toli gražu ne patį gražiausią savo istorijos laikotarpį. Sunkumų ir problemų priežastis – demografinė krizė ir mokyklinio amžiaus vaikų stygius. Mokyklų tinklo pertvarkos peripetijose mokykla pasirinko pagrindinės mokyklos, kurioje vaikai mokosi tik iki aštuntos klasės, modelį. Nemalonus momentas tai, kad artimiausią vasarą bus išleidiama paskutinė dvyliktokų laida. Kadangi vyresnės klasės ilgesnį laiką, tai nuo kitų metų mokykla tampa aštuonmete mokykla. Dėl reorganizacijos mokyklos bendruomenė išgyvena tam tikrą dvasinę traumą, kuri yra daugeliui mokytojų dar skaudesnė, kadangi mokykloje labai maža personalo kaita ir didžioji dauguma mokytojų yra mokyklos senbuviai, prisimenantys mokyklos augimo ir klestėjimo laikus (bent jau demografinę prasmę). Skausmingas apsisprendimas tapti pagrindine aštuonmete

mokykla turi sąlyginį privalumą. Iš didelio „kombinato“ mokykla virsta optimalaus dydžio švietimo įstaiga, turinčią apie šešis šimtus penkiasdešimt mokinių. Bent jau artimiausiu laikotarpiu neblogas mokinio krepšelis šiai mokyklai yra garantuotas. Šios mokyklos direktorius yra vyresnės kartos atstovas, vadovaujantis šiai mokyklai daugiau nei dvidešimt penkerius metus, turintis autoritetą savivaldybėje ir jos švietimo skyriuje, tačiau turintis polinkį į griežtoką valdymo stilių. Mokykla pelnytai didžiujasi savo išskirtiniais pasiekimais popamokinio ir užmokyklinio ugdymo srityje. Direktorius didžiujasi, kad į kai kuriuos būrelius ir užsiėmimus ateina daug mokinių netgi iš kitų mokyklų (iki 60 proc.). Šiuo požiūriu mokykla yra tapusi traukos centru.

Ši mokykla grupinių interviu imtyje kaip analizės vienetas įdomi dėl kelių aspektų. Minimioje mokykloje galima tikėtis savitos (galbūt padidintos) mokytojų streso raiškos dėl: a) „sunkaus“ mokinių kontingento; b) dėl mokinių skaičiaus mažėjimo ir mokyklos ilgalaikės perspektyvos neapibrėžtumo (nerimas dėl klasių sukomplektavimo ateityje, dėl darbo krūvio sudarymo); c) dėl griežtoko ir reiklaus vadovavimo stiliaus.

Šioje mokykloje į grupinį interviu atėjo septyni mokytojai (šešios moterys ir vienas vyras). Grupėje nebuvo visiškai jaunų karjerą pradedančių mokytojų. Dominavo mokytojai, turintys labai didelę patirtį, ir mokytojai, vaizdžiai tariant, jau „apšilę“ mokykloje (turintys 5–12 metų patirtį). Pagal dėstomus dalykus mokytojai pasiskirstė šitaip: matematikos (1), lietuvių kalbos ir literatūros (2), anglų (1), istorijos (1), muzikos (1), kūno kultūros (1). Mokytojai diskusijoje dalyvavo noriai. Šiek tiek dominuoti grupėje buvo linkusios abi lietuvių kalbos mokytojos. Tai iš dalies buvo palanki aplinkybė, kadangi jos atsakinėjo labai taikliai (į temą), sėdėjo priešingose stalo pusėse ir jų aktyvumas sudarė gyvo, natūralaus pokalbio įvaizdį. Nestabdant ir neslopinant aktyviųjų mokytojų, likę mokytojai taip pat prasmingai pasisakė, tik į juos dažniau reikėjo kreiptis asmeniškai, pvz., nukreipti žvilgsnį, paklausti, „o ką jūs manote“ ir pan.? Šioje grupėje pokalbis nebuvo įrašinėjamas, o buvo asistento stenografuojamas ir konspektuojamas, kadangi pradžioje jautėsi nedidelė informantų įtampa.

„X“ didmiesčio gimnazija „Z“. Tai mokykla, esanti tipiniame daugiabučių rajone, statytame apie 1982–1986 metus. Greta daug konkuruojančių mokyklų. Tinklo pertvarkos peripetijose ši mokykla išsikovojo gimnazijos statusą ir kaip meteoras įsiveržė į miesto gimnazijų-senbuvių ratą. Jai sunkoka su senbuvėmis konkuruoti, tačiau naujosios gimnazijos autoritetas nuolat auga. Dienraščio „Veidas“ skelbiama šalies gimnazijų ir vidurinių mokyklų reitinge per keletą metų ji iš reitingo dugno šoktelėjo į maždaug keturiasdešimtąją poziciją. Tai išpūdingas šuolis, kadangi bendrą reitinguojamų mokyklų sąrašą sudaro net 523 mokyklos (žr. „Veidas“ 2009 m., nr. 32). Natūralu, kad tokia mokykla dirba ne tik mikrorajonui, į ją veržiasi mokiniai iš įvairių miesto vietovių, priemiesčių ir netgi rajono. Mokykla šiuo metu turi 710 mokinių.

Mokyklos siela – jos direktorius, žmogus nejaunas, turintis didelę vadovavimo patirtį, siekiančią sovietinius laikus. Neseniai direktorius nepabijojo kartu su

keliais kolegomis direktoriais baigti švietimo vadybos magistrantūrą universitete. Mokykla atvira kaitai ir naujovėms. Krepselio lėšų užtenka, vadybiškai tvarkomasi neblogai, direktorius didžiuojasi, kad eilinis mokytojas jo mokykloje gauna mažiau – siai 3,5 tūkst. litų priskaičiuoto atlyginimo. Direktorius yra tikras lyderis, pasižymi labai subtiliu humoro jausmu, kolektyvo yra gerbiamas. Kolektyve vyrauja palankus socialinis psichologinis klimatas, demokratiška atmosfera. Kadangi direktorius šiai mokyklai vadovauja nuo pat jos įkūrimo, tai jam pavyko suburti neblogą kūrybingų mokytojų kolektyvą. Personalo struktūra demografiniu požiūriu subalansuota, tačiau šiek tiek dominuoja jauni mokytojai. Direktorius sąmoningai stengiasi kurti mokykloje jaukią aplinką ir antistresines darbo sąlygas. Iškalbingas pavyzdys: mokykloje direktoriaus iniciatyva buvo atsisakyta tradicinio skambučio. Daugumoje mokyklų skambučiai išlikę nuo sovietinių laikų. Jų garsas labai įkyrus, stiprus ir veikiantis nervus. Vietoj tokio skambučio atsirado malonesnis garsinis signalas, primenantis aerouoste naudojamą garsinį signalą, kuomet keleiviams pranešama apie įsodinimą į reisą ir pan. Dalis konservatyvesnių mokytojų pasigedo tradicinio skambučio. Direktorius jiems atsakė: „*Jums reikia, kaip lentpjūvėje, kad kauktų kaip „zeimeris“? „Kodėl universitete dėstytojai išsiverčia be skambučio? Tiesiog žino tvarkaraštį ir jo laikotį“*“. Mokykloje dominuoja šviesios spalvos, tai suteikia jaukumo ir šilumo pojūtį. Pastato išplanavimas taip pat yra dėkingas, nes nėra ilgų „kilometrinių“ koridorių.

Ši mokykla grupinių interviu imtyje kaip analizės vienetas įdomi dėl kelių aspektų. Minimoje mokykloje galima tikėtis savitos mokytojų streso raiškos dėl: 1) moksleivių egzaminų; 2) moksleivių aukštų reikalavimų iš mokytojų kaip profesionalų.

Šioje mokykloje į grupinį interviu atėjo septyni mokytojai (šešios moterys ir vienas vyras). Grupėje nebuvo visiškai jaunų karjerą pradedančių mokytojų. Dominavo mokytojai turintys labai didelę darbo patirtį (turintys 4–12 metų patirtį). Pagal dėstomus dalykus mokytojai pasiskirstė šitaip: istorijos (1), muzikos (2), lietuvių kalbos (2), anglų kalbos (1), dailės (1).

Didmiesčio „X“ mokykla „P“. Tai mokykla, kuri yra miesto centre, statyta apie 1971 metus. Nors mokykla iki 8-ojo dešimtmečio buvo eksperimentinė, mokytojų meninė, popamokinė veikla visuomet sulaukdavo itin didelio dėmesio iš miesto, rajonų, užsienio mokslininkų, teoretikų-metodininkų, mokytojų praktikų. Mokykla pasižymi savita personalo struktūra, mokyklos kaip organizacijos kultūra. Mokykla, turinti garsią opinią, aptarnauja skirtingų mikrorajonų moksleivius, čia tėvai suveža vaikus iš pačių įvairiausių miesto vietovių ir netgi priemiesčių. Beje, kaip išskirtinis šios mokyklos bruožas yra pateikimas mokytis šioje mokykloje – būsimieji pirmokai turi laikyti stojimo egzaminą iš N dalykų. Nuolat vyksta nemaži konkursai. Direktorius džiaugiasi, kad į šią mokyklą norinčių patekti moksleivių yra labai daug, nors mokykla yra tik aštuonmetė. Šiuo metu mokykloje mokosi arti tūkstančio moksleivių.

Mokyklos direktorius yra šiuolaikiškas, aktyviai dalyvaujantis įvairiose projektinėse veiklose bei skatinantis dalyvauti ir visus mokytojus. Direktorius baigė

švietimo vadybos studijas ir įgijo magistro laipsnį. Mokykla bendradarbiauja ne tik su Lietuvos švietimo institucijomis, bet ir su užsienio šalių mokyklomis. Pedagoginis personalas įdomus tuo, kad jį sudaro ne tik įvairaus amžiaus, bet ir skirtingą darbo patirtį turintys pedagogai, kurie yra aktyvūs, energingi, kūrybingi.

Ši mokykla grupinių interviu imtyje kaip analizės vienetas įdomi dėl kelių aspektų. Minimose mokyklose galima tikėtis savitos mokytojų streso raiškos dėl: a) savitos mokyklos kaip organizacijos kultūros; b) dėl itin kūrybinės pedagoginės veiklos; c) dėl didelio moksleivių skaičiaus.

Šioje mokykloje grupiniame interviu dalyvavo etikos (1), kūno kultūros (1), anglų k. (1), istorijos (1), pradinį klasių (1), dailės (1) mokytojai. Mokytojų amžius įvairus ir jų darbo patirtis, darbo stažas skirtingas. Viena iš jų yra dirbusi užsienio gimnazijoje, kita mokytoja, iki pradėjo dirbti šioje mokykloje, dirbo kitoje švietimo institucijoje. Mokytojos buvo itin diskutuojančios, kalbėjo laisvai.

Didmiesčio „X“ mokykla „R“. Ši mokykla yra miesto centre, daugiabučių ir nuosavų namų mikrorajone. Mokykla įkurta 1992 metais jėzuitų bendruomenei priklausančiose patalpose. Ši mokykla išsiskiria iš kitų mokyklų tuo, kad tai yra katalikiškoji pradinė mokykla. Mokyklos pastatas yra nedidelis, tvarkingas, nors viduje kai kurios patalpos reikalauja atnaujinimo, remonto. Mokytojai yra šios mokyklos senbuviai, turintys itin didelę darbo patirtį, kuri susikaupė būtent šioje mokykloje. Mokyklai vadovauja direktorė, kuri yra aktyvi, kūrybinga, dalyvaujanti įvairiose veiklose.

Ši mokykla grupinių interviu imtyje kaip analizės vienetas įdomi dėl kelių aspektų. Minimose mokyklose galima tikėtis savitos mokytojų streso raiškos dėl: a) mažas mokytojų kolektyvas; b) mažėjantis moksleivių skaičius; c) išskirtinių edukacinių tradicijų, kultūros.

Šioje mokykloje į grupinį interviu atėjo devyni mokytojai (aštuonios moterys ir vienas vyras). Grupėje nebuvo visiškai jaunų karjerą pradedančių mokytojų. Dominavo mokytojai turintys labai didelę darbo patirtį (5–15 metų darbo patirtį). Mokytojai diskusijoje dalyvavo noriai, tačiau interviu metu kai kurie mokytojai kalbėjo ne itin atsiskleisdami. Tačiau mokytojai daug labiau atsiskleidė seminario „Mokytojų patiriamas stresas šiandienos mokykloje“³⁶ metu, kuris buvo skaitomas po savaitės. Čia mokytojai išsakė savo nuomonę atviriau ir išsamiau. Tai iš dalies buvo palanki aplinkybė, kadangi seminario metu buvo kalbama žymiai plačiau apie mokytojų profesinį stresą ir jo raišką, pervargimą, perdegimą, tad mokytojai galėjo paanalizuoti plačiau savo turimą pedagoginio darbo patirtį, palyginti su teoriniais aspektais. Seminario metu mokytojų išsakytos nuomonės apie patiriamą stresą nebuvo įrašinėjamos, o buvo konspektuojamos ir stenografuojamos asistento. Dėkinga situacija buvo ir ta, kad seminario metu visi sėdėjo prie apvalaus stalo, galėjo tarpusavyje diskutuoti ir jų aktyvumas sudarė natūralaus pokalbio įvaizdį.

Didmiesčio „X“ mokykla „S“. Ši mokykla yra miesto rajone, nuosavų namų rajone. Mokyklos pastatas yra nedidelis, tvarkingas. Pedagogų personalas pagal dar-

³⁶ Seminarą vedė disertacijos autorė Daiva Bubelienė (2008-12-20).

bo patirtį šioje mokykloje labai įvairus, kai kurie iš jų turi didelę darbo patirtį, sukaupę būtent šioje mokykloje, o kai kurie tik pradėdantys savo karjerą, atėję iš kitų mokyklų. Mokyklai vadovauja direktorė, kurios valdymo stilius yra griežtokas.

Ši mokykla grupinių interviu imtyje kaip analizės vienetas įdomi dėl kelių aspektų. Minimose mokykloje galima tikėtis savitos mokytojų streso raiškos dėl: a) mažas mokytojų kolektyvas; b) mažėjantis mokinių skaičius; c) dėl tėvų neįsitraukimo ir nebendradarbiavimo su mokykla.

Šioje mokykloje į grupinį interviu atėjo dvylika mokytojų (vienuolika moterų ir vienas vyras). Grupėje nebuvo visiškai jaunų karjerą pradedančių mokytojų. Dominavo mokytojai turintys didelę pedagoginio darbo patirtį, keletas mokytojų buvo tik pirmi metai pradėję dirbti šioje mokykloje. Mokytojai diskusijoje dalyvavo ne itin noriai. Kai kuriuos mokytojus tekdavo paskatinti išreikšti savo nuomonę. Mokytojų išsakytos nuomonės apie patiriamą stresą buvo įrašinėjamos.

Grupinių interviu rezultatai

Grupinių interviu metu mus domino ir tos dimensijos, kurios atsispindėjo teorijoje, klausimyne ar diskurso analizėje. Tačiau šio tyrimo metu išryškėjo ir naujos situacinės linijos apie mokytojų streso raišką, kurios neatsispindi klausimyne, teorijoje, diskurse. Grupinių interviu metu išryškėjo mokyklų situatyvumas, nes jos kiekviena savotiškai skirtingos.

Išanalizavus grupinių interviu metu išsakytas mokytojų nuomones, labiausiai dėmesį atkreipė tai, kad mokytojai apie stresą ir jo įveiką, pedagogo profesijos stresiškumą nėra išklause paskaitų ar kursų. Keliant kvalifikaciją, mokytojų teigimu, teorija yra atitrūkusi nuo praktikos. Kvalifikacijos kėlimo seminaruose dažniausiai kalbama apie dalykų metodikas. Beje, šiandien mokytojai patiria stresą dar ir dėl to, kad studijų metais jie nebuvo mokytį kaip pildyti dokumentaciją:

„<...> kvalifikacijos kėlimas – teorija atitrūkusi nuo praktikos <...>“ „<...> bakalauro diplomu negavo jokių žinių, kad ši profesija streso, įtampas pilna <...>“, „Apie stresą niekas nekalbėjo, magistrantūros paskaitose šiek tiek girdėjom“ „kvalifikaciją keliant seminaruose paprastai būna metodikos dalykai...“; „<...> universitete nemokė tai, kas už pamokos <...> nemokė nei žurnalus kaip pildyti... pamoką kaip vesti tai buvo atkalta... bet visą kita kas į šalį... viskas... jau ten pats irkis“.

Mokytojas turi gebėti prisitaikyti prie kintančių reikalavimų. Tačiau, jeigu reikalavimai keičiasi labai dažnai, mokytojai tiesiog nespėja mokytis ir „*įsivažiuoti pagal naujus reikalavimus*“. Šiandien labai populiariau, kad į mokyklą ateina lektoriai skaityti mokytojams paskaitų, seminarų. Pedagogų teigimu, dažnai lektorius pristato teorinius aspektus, nežino tikrosios padėties mokykloje, bando esamas problemas lyginti su užsienio šalių problemomis tik pasiskaitęs knygų, tačiau tai yra nesulyginama:

„<...> tik lektoriai ateina nelabai pasiruošę, nelabai žino, kas ta krizė gali būti mokykloje <...>“; „reikia, kad tas, kuris dirba, verda toj košėj...“; „bet,

kai ateina teoretikai, visiškai atitrūkę nuo mokyklos, pasiskaite knygų pradeda pasakoti apie Australijos arba Amerikos ar dar kažkieno patirtį.. tai visiškai skirtingi dalykai.

Netgi negalima lyginti kaimo ir miesto mokyklose kylančių problemų: „*Tuo labiau miestas ir kaimas... tie konfliktai gali būti visiškai skirtingi*“.

Tyrimo metu buvo pasidomėta, kas mokytojams kelia stresą. Pedagogai šiandienos mokytoją palygino su „senovės“ mokytoju, kuomet mokytojas dar turėjo visiškai kitokią statusą visuomenėje, jis buvo autoritetas: „*Tėvai skiepydavo vaikams, kad mokytojas yra Dievas*“. Mokytojas kaime, mieste buvo šviesulys ir visų gerbiamas. Galbūt tai lėmė ir kitokios priežastys. Tuomet ne visi tiek žinojo apie auklėjimo tiesas, nebuvo tiek akcentuojamos teisės ir pareigos, tik mokytojo išsakyta kalba buvo tiesa. Šiandien mokytojo profesijos „portretas“ kiek kitoks, ši profesija tapo visuomenei nepatraukli:

„<...> šiandien atėję aiškina, kad „tu čia nemokysi mano vaiko taip“; „Nepatraukli profesija“ „<...> mokytojas yra šiandien pranykęs visiškai <...>“ „Žeidžia, kad žiniasklaidoje mokytojas pašiepiamas“; „<...> o mokytojo autoritetas iš tikrųjų yra žemas Lietuvoje <...>“.

Vykstantys streikai naudos teduoda labai mažai. Jau vien atlyginimas rodo tai, kad pedagogo profesija nėra vertinama. Žiniasklaidoje taip pat apstu straipsnių apie mokytojo profesijos neprestižiškumą, per televiziją įvairiose pramoginėse laidose dažnai parenkamas mokytojo personažas, kuris tampa pašaipos objektu. Tai mokytoją neramina, kelia įtampą.

Grupinių interviu metu mokytojai itin pabrėžė **darbo krūvio neoptimalumą, popierizmo ir dokumentacijos pildymo gausą:**

„<...> jaučiu stresą, įtampą dėl papildomų darbų, nes negali susikonsultuoti į savo dalyką. Vietoj to, kad ruošti anglų k. pamokai, turi pildyti dokumentaciją <...>“; „stresą sukelia visi dokumentai <...>“; „taisiau sąsiuvinius iki pirmos valandos vakaro“.

Mokytojas jaučia nuolatinę įtampą, kai negali dėmesio skirti vien tik savo dėstomam dalykui, o turi visą save atiduoti papildomiems darbams, tokiems kaip dokumentacijos pildymui ir pan. Mokytojai norėdami užtikrinti savo darbo kokybę, teigia, kad pamokų skaičius taip pat turėtų būti mažesnis:

„<...> tada ne dvidešimt penkis jis jas turėtų turėti per savaitę, pvz. aštuoniolika daugiausia, kad tikrai pasiruošti pamokai, nes vat irgi pagalvoji norėčiau taip ir taip, ir kitaip.. bet tiesiog nespėji, kad tuos standartus sutilpti ką tu per pamoką turi nuveikti, kiek tu turi suspėti <...>“; „<...> mokytojo krūviai yra visiškai ne optimalūs, visiškai per dideli, absoliučiai <...>“.

Nustatyta, kad dalyje vidurinių mokyklų ir gimnazijų jau 2003 / 2004 m. m. stipriai išaugo mokytojų darbo krūvis. Vadovai, nenorėdami turėti problemų ateityje dėl demografinių procesų (mažėjančio gimstamumo, didėjančios emigracijos) mažėjant mokinių skaičiui, daliai mokytojų sudaro maksimaliai didelius pamokų krūvius,

o naujų, jaunų pedagogų nepriima. Tokia personalo politika yra patogi ir priimtina mokykloje dirbantiems pedagogams, tačiau nėra labai palanki mokyklos atsinaujinimui radikalesniems švietimo pokyčiams (Merkys, 2004). Pedagogai pabrėžė tai, kad jiems svarbiausias yra jų dėstomas dalykas, kuris yra pagrindinis jų darbo veiklos aspektas. Tačiau mokytojai galbūt neįžvelgia dokumentacijos pildymo prasmės ir naudos. Dokumentacijos pildymas mokytojams gali padėti tobulinti pedagoginę profesinę veiklą, tačiau jei mokytojai nepripažįsta mokymąsi akcentuojančios dokumentų pildymo funkcijos, priima tai kaip techninį papildomą darbą, tai mokytojas patiria stresą ir įtampą. Grupinių interviu metu mokytojai paminėjo ir **darbo veiklos įvertinimą**. Pirmiausia pabrėžė tai, kad aukštesnės institucijos jiems trukdo dirbti, pasiima visus laurus už mokytojo atliktus darbus nuopelnus:

„<...> Švietimo skyrius trukdo dirbti... ką mes padarom, jie visus laurus pasiima“; „Jeigu kas nors ką nors pagarsina, pvz., vėjo jėgaines, tai siunčia į mokyklą, kad rašytų mokiniai rašinius. O moksleiviai nieko už tai nieko negauna.“ Kiti mokytojai teigė, kad pats darbo, kūrimo procesas ir yra varginantis, keliantis stresą: „Aš kuriu, kuriu, kuriu... stresuoju“ tačiau, kai rezultatas „<...> koncertas, kuriame ploja vaikams, mokytojui <...>“.

Labai svarbu sulaukti darbo įvertinimo. Tai padeda mokytojams patirti mažiau streso. Mokslinėje literatūroje mokytojo darbas yra įvardijamas kaip itin kūrybiškas. Kiekvienos pamokos turinys yra kitoks, kuris reikalauja iš mokytojo daug kūrybinių idėjų. Gimnazijos pedagogai, kurių mokykloje mokosi itin motyvuoti mokiniai, pabrėžė kūrybinę veiklą kaip stresą keliantį veiksnį. **Kūrybinės paieškos** įvardintos informantų kaip pagrindinės stresą sukeliančios priežastys:

„nuovargis ir stresas išplaukia iš to, kaip čia pateikti medžiagą,<...> naujų formų, naujų metodų <...> Nes jie visko turi... o ką aš dar galėčiau? Man asmeniškai stresas ir nuovargis mano darbe yra tose paieškose“.

Tai, žinoma, įtakoja ir **kintantis gyvenimo tempas**, atsirandančios **naujovės bei jų gausa**. Mokytojo veikla šiandien reglamentuota standartais, programomis ir įvairiais teisiniais dokumentais. Pedagoogo pagrindinis darbas yra su mokiniais klasėje. Šiandien atsirandančios naujovės kelia mokytojams naujus uždavinius, kurie skatina pedagogus spėti eiti „koja kojon“ su vaikais, pagal jų **gyvenimo tempą**. Šiame kontekste kalbama apie programų turinio nekintamumą, gyvenimo kaitą:

„turime programų turinį, kuris yra nekintantis, o gyvenimas keičiasi. Programos atitrūkė nuo realybės, tikro gyvenimo. Atsirado didelės žirkklės <...> šiandien vaikai gyvena pagal šiandienos gyvenimo tempą. Jie yra to gyvenimo vaikai“; „Vaikus veikia aplinka. Ir niekas „iš viršaus“ nepadės. Nes tik mokytojas mato, kokių tempu turi bėgti su vaikais, nes esi šalia jų ir matai kokių tempu jie bėga <...>“; „ir tempas. Labai daug visko.“

Ne visi suaugę šiandien tiek žino, tarkim, apie darbo galimybes su kompiuteriu, tiek kiek žino vaikai:

„<...> IKT vaikų pritraukimas – nedalyvavimas pamokoje <...>“, „<...> kultūros naikinimas – elgesys, manieros <...>“, „<...> stresas, nes nežinai kaip sudominti vaiką <...>“.

Programose pateikiamos mokymo temos nėra pakitę, pavyzdžiui, šiandienos pasauliniu mastu pripažintų Lietuvos rašytojų kūrinių mokyklose neanalizuoja. O ir senesnieji kūriniai, kurie be abejonės yra reikšmingi ir svarbūs, pateikiami ne pagal šiandienos gyvenimo būdą, tempą, tai yra neieškoma kitų metodų, situacijų kaip visa tai pateikti. Vaikų supratimas ir mąstymas šiandien yra kitoks. Informacinės ir komunikacinės technologijos visuomenėje formuoja naujus bendravimo santykius, saviraiškos būdus, elgseną tiek suaugusiųjų, tiek vaikų tarpe. Tai skatina mokytoją ieškoti vis kitokių būdų, metodų pateikti mokomąją medžiagą. Tačiau mokytojai interviu metu pabrėžė tai, kad **pedagogo darbas yra rutininis**:

„kodėl atsiranda nenoras, galbūt dėl rutinos, nesgi ištisai tas pats ir tas pats veiksmas“; „vis sukiesi ratu, nėra net kada išeit į platesnę erdvę <...>“ „<...> mokytojas „užsuktas mechanizmas <...>“.

Tai rodo kasdieninė pamokos trukmė, tas pats darbo pradžios laikas, pamokų skaičiaus pasikartojamumas:

„ir tas vat nuo skambučio iki skambučio, tos keturiasdešimt penkios minutės, tas žinai vat šiandien ateisi šiandien tau tiek vat pamokų, ir maždaug vat... gaunasi vat tokia rutina... keliesi tą pačią valandą ten maždaug... tiek pat pamokų beveik... na vat toks...“.

Mokytojai pažymėjo, kad „mokytojo stresas tuo ir skiriasi, kad jis nuolat gyvena mokytojo gyvenimą, <...> nesvarbu ar tai savaitgalis, ar kt. diena.“; „Mes darbą išsinešam ir namo. Mes visą laiką gyvenam darbe.“; „neatsijungi nuo darbo ir savaitgalį“.

Rutiniškumą mokytojai pabrėžė dar ir dėl to, kad nuolat gyvena savo profesija. Jie teigia:

„mes neišeinam iš to vaikiško amžiaus, jeigu taip mąstant, <...> aišku perduodam žinias... bet lyg ir mokom to planavimo tais skambučiais, taip ir mes visą gyvenimą... taip ir mąstau... būsiu septyniasdešimt ar ten šešiasdešimt penkių metų ir visą laiką su lyg skambučiu kaip mažam vaikui... ir kuo toliau dirbu, tai gali man jo nebebūti... vidinis balsas toks eina ir viską pasako, kad jau“.

Mokytojas akcentuoja tik faktus, kurie yra bet kurioje organizacijoje (pvz., darbo grafikas). Tai yra tik tvarką palaikanti laiko struktūra kasdieninėje darbo veikloje. Mokytojai neišigilina į darbo turinį ir jo kūrybines paieškas. Laiko struktūra yra kaip faktiškumas, į kurį privaloma atsižvelgti, su juo sinchronizuoti savuosius planus. Savo planams įvykdyti individas turi tik tam tikrą laiko tarpą, ir šito žinojimas daro įtaką jo požiūriui į šiuos planus. **Laiko stoka** yra vienas iš stresą keliančių veiksnių:

„<...> laiko trukmė pateikti medžiagą mokiniams per pamoką <...> „<...> užimtumas – šešios pamokos, budėjimas, nėra laiko net kada papietaut <...>... nėra net kada išeit į platesnę erdvę <...> tai neleidžia atsipalaiduoti, jaučiame įtampą“.

Mokytojo vaidmenų paskirstymas ir planavimas užtikrina sėkmingą darbo dieną. Šiandien mokytojas mokykloje atlieka daugelį vaidmenų, kurie atsiskleidžia per įvairias jo veiklas. Grupinių interviu metu mokytojai pabrėžė kaip vieną iš labiausiai keliančių nerimą, tai yra **auklėtojo kaip šeimos nario, tėvų vaidmenį**:

„<...> auklėtojo vaidmenys – mama, tėtis... tėvai išvažiuo. <...> Tėvų neklauso, tai turi tvarkytis mokytojas. Mokykloje neklauso, tai pirmiausia aišku, kad ir namuose neklauso“; „<...> kultūros ugdymas <...> vaikus mokome mokykloje, jei namuose to nemokomi<...>“.

Kaip žinia, šiandieninė ekonominė situacija Lietuvoje daugelį gyventojų verčia pragyvenimui užsidirbti vykti į kitas šalis. Jie savo vaikus dažnai palieka prižiūrėti seneliams, giminaičiams ir pan. Pedagogams tenka pasirūpinti ne vienu jų vaiku. Tai jiems kelia papildomus rūpesčius, nerimą, atsakomybės jausmą. Tačiau šie vaidmenys (auklėtojas-mama, tėtis) neatsirastų, jei nebūtų sukauptas bendras žinojimo bagažas. Mokytojai dažnai trokšta rūpintis, prisirišti ir myli savo mokinius. Atlikti Nias tyrimai (pagal Hargreaves, 1999) atskleidė, kad globos, puoselėjimo ir prisirišimo etika yra dažna ir būdinga moterų moralės bei tarpusavio santykių savybė. Žmogaus globa reiškia socialinę ir moralinę atsakomybę.

Kitas išryškėjęs aspektas – **dėmesio paskirstymas**. Mokytojui tiesiog neįmanoma prieiti prie kiekvieno mokinio per pamoką, kai jų klasėje yra trisdešimt:

„<...> mokytojas jaučia įtampą visą dieną. Dėmesį turi paskirstyti trisdešimčiai vaikų, tai veikia žmogaus emocijas <...> stebi kiekvieną tavo žingsnį <...>“.

Tai veikia mokytojo emocijas. Mokytojas turėtų išvelgti ir teigiamus dalykus – didesnis mokinių skaičius suteikia galimybę klasėje dirbti naudojant įvairius metodus, pvz. grupinis darbas, diskusija, tą patį klausimą gali analizuoti iš skirtingų pozicijų. Taip įgalinamas mokymasis, kai patys mokiniai kuria žinojimą. Tai dera su konstruktyvizmo principais, besiremiančiais šiuolaikiniu ugdymo procesu, tai yra laikomasi nuomonės, kad žinios ne objektyviai egzistuoja pasaulyje, laukdamos, kol bus atrastos, bet yra kuriamos socialinėje interakcijoje. Pats žmogus susikuria sau tinkamą darbo aplinką. Jis privalo valdyti savo stimulus, tai yra būtina išankstinė prielaida darbinei tvarkai kurti. Taigi, mokytojas pats kuria darbo sąlygas ir aplinką:

„<...> vaikams paaiškinu, kad aš irgi žmogus, aš nespėjau, atsiprašau, aš ištaisysiu kitą dieną <...> pačiai ten nemalonu, kad krūva kaupiasi... bet būna, kad kojų nebepavelki <...> nes iš tikrųjų paminklo nepastatys, kad būtent šiandien ištaisysiu tuos darbus“.

Tai rodo, kad mokytoja geba sutarti su mokiniais. Tikėtina, kad ši mokytoja patiria mažiau streso santykių su mokiniais, jai yra lengviau išspręsti kylančius

sunkumus ir problemas. Sutarimas tarpusavyje, gebėjimas bendradarbiauti svarbus įveikiant stresines situacijas.

Grupinių interviu metu išryškėjo ir tai, kad šiandienos **vaikai taip pat kelia reikalavimus**. Jie gali rinktis mokytoją, pavyzdžiui, ruošiantis egzaminams:

„Mokiniai yra didelė valdžia,; „Jie reikalauja paslaugos“. „<...> vaikai nori, kad mokytojas dirbtų taip, kad išlaikytų egzaminą“.

Eskaluojant moksleivių teises (tik teisės!), keičiasi mokytojo vaidmuo. Jis yra pastatomas į tokią poziciją, kuri jam kelia daug abejonių apskritai dėl **darbo vietos užtikrinimo**. Galbūt kolektyve mokytojas ir yra palaikomas, gerbiamas ir vertinamas. Tačiau teisiniai įstatymai ir kiti dokumentai neužtikrina nuolatinės mokytojo darbo vietos. Tai ypatingai svarbu mokyklose, kuriose mažėja moksleivių skaičius, ir šios institucijos lieka ant išlikimo ribos. Interviu metu informantai pabrėžė **egzaminų, moksleivių žinių vertinimo, konkursų poveikį**, įvardijo kaip streso šaltinį:

„<...> jauti didelę atsakomybę, įtampą. Sunku parengti egzaminui <...> “ negali neigiamo pažymio rašyti, nes mokytojas nesugebėjo išvelgti <...> “ „<...> lenktynės...konkursai...mokytojas rašo už vaikus darbus. Konkursai tarp mokytojų... “ nesijaučiu saugi, nes nežinau kokie bus reikalavimai egzaminui. Bet neesam tikri, kokia bus egzamino programa kitais metais“.

Mokytojai pabrėžė atsakomybę ir jaučiamą įtampą, nežinomybę dėl būsimųjų egzaminų reikalavimų. Išaiškėjo tai, kad mokytojas irgi įdeda nemažai pastangų į moksleivių konkursinius darbus. Tikėtina, kad mokytojui tai yra papildomas streso šaltinis. Tuomet mokinių konkursiniai darbai netenka prasmės, nes už juos darbą atlieka mokytojai. Kiti mokytojai kaip itin stresines situacijas įvardijo **moksleivių žinių vertinimą** už „paprastesnius“ dalykus, pavyzdžiui, daile, geografiją ir pan.:

„<...> stresinės situacijos būna dar ir tada, iš mano dalyko (gamtos mokslai) gauna vaikas ketvertą <...> “; „<...> mamos atėjimas su tokiu karingu stotu, pareiškimu <...> “; „<...> kilo su mama konfliktas, ir buvo ginčas<...> “.

Tėvai šiuose mokomuosiuose dalykuose neišvelgia prasmės. Mokytojai turėtų tėvams išaiškinti šių dalykų svarbą vaiko ugdymui/si. Kalbant apie egzaminus išryškėjo ir tai, kad mokytojams sunkiausias yra pavasaris:

„Sunkiausias pavasaris, nes artėja egzaminai“; „Pavasariai yra išsunkti, net su kolegom niekur neišvažiuojam“; „Pavasarinės nevilts, daugybė darbų nereikalingų, popieriai“.

Tai rodo tam tikra prasme sezoniškumo dimensiją. Tikėtina, kad mokytojai patiria daugiau streso ir tuomet, kai vyksta įvairios tradicinės, paprotinės šventės, Lietuvos istorinių datų minėjimai.

Kitas išryškėjęs stresą sukeliantis šaltinis yra **santykiai su vaikais**. Miesto mokyklų mokytojai pergyveno dėl to, kad mažėja klasėse vaikų, tačiau rajono mokyklos pedagogai į tai išreiškė kiek kitokį požiūrį ir supratimą. Pastarieji teigė, kad vaikų elgesys jiems ir kitiems mokiniams trukdo dirbti, o tai kelia įtampą, sunku su-

telkti dėmesį į mokomąją medžiagą ir pan. tad šiuo atveju mokytojos džiaugėsi, kad tie mokiniai buvo iš mokyklos pašalinti:

„šiais metais labai džiaugiausi, nors kaip mokytoja ir neturėčiau džiaugtis, kad dvi mokinės išėjo iš penktos klasės, bet, kaip tos klasės vaiko ir mama, tai džiaugiuosi, nes išėjo dvi labai nemotyvuotos <...> Tai man iš tikrųjų kaip mokytojai truputi stresas, kad mažėja vaikų, bet ištikrųjų džiaugsmas iš kitos pusės, kad šita klasė yra šaunesnė dėl nemotyvuotų dviejų mokinių... ir galvoju mokytojai yra gerokai lengviau su tais mokiniiais kitais dirbti“; „<...> šiandien nebuvo to vaiko klasėje. Ir aš tiek džiaugiausi...tai yra žiauru, bet aš džiaugiausi, kad jo nėra klasėje“; „<...> kad tikrai atsikvėpiame... tampėmės, tampėmės... jau nekalbu apie tai, kiek auklėtojai teko suvargti, nes ir tėvai nėra motyvuoti...tas vaikas nusikaltimus darantis... ir, kai per posėdį nubalsuojame kažką pašalinti iš mokyklos, tiesiog patys save apvalome, negražiai pasakiau, bet taip sumažiname sau tas neigiamas emocijas, stresą. Ir iš tikrųjų toj klasėj, pavyzdžiui man, yra lengviau dirbti. Aš galiu dėmesį skirti visiems geriems mokiniams“; „tai, kad mažėja vaikų, reikia išvelgti ir pozityvių dalykų. Aš galiu diferencijuoti, individualizuoti mokymą“.

Mokytojai išvelgia ir teigiamus dalykus: galima individualizuoti mokymą, ki-
tiems mokiniams netrukdo dirbti, mokytojui lengviau vesti pamoką.

Mokytojai akcentavo **santykių su tėvais, administracija, kolegomis palai-
kymo atotrūkį** kaip streso šaltinį. Administracijos nuotaika itin įtakoja mokyklos
psichologinį klimatą:

*„<...> turi žiūrėti valdžiai patinka-nepatinka <...>“; „prieš vedant pamo-
kas, ateini į mokytojų kambarį ir klausai, o nuotaika kokia šiandien? Kuris pir-
mas eisim? <...> tai vat kiek pažįstam savo administraciją“.*

Mokytoja, dirbusi mokykloje, kurioje kolektyvas labai didelis, teigia, kad tai
kelia stresą:

*„esu dirbusi didelėje mokykloje, kur mokytojų šešiasdešimt. Kai kurie net
nesusitinka, dvi pamainos... ten nepažįsti žmonių... o kai pažįsti ir to streso ma-
žiau, nes žinai kaip kas reaguos“.*

Kai kolektyvas mažesnis, mokytojui yra lengviau ta prasme, kad žino, iš ko
gali sulaukti paramos ir palaikymo: „žinai, iš ko sulauksi tuoj pat palaikymo“. Mažesnį
stresą mokytojai patiria, kai kolektyve jau yra visi labai gerai pažįstami:

*„mes esam senbuviai, mes vienas kitą palaikom ir tas stresas mums su-
mažėja ... įvykus konfliktinei situacijai, pavyzdžiui, pradinukas prisiprovė ir jis
nesuvalo, tai, jeigu eina pro šalį kolega, tai tikrai žinau, kad jis nepraeis pro
šalį ir padės tą konfliktą išspręsti. Tai vat galvoju, kad vieni kitus palaikydami
labai daug pasiekiam“.*

Tad labai svarbu, kad kolektyve būtų geras mikroklimatas. Dažnai mokytojai
patiria stresą ne tik kai yra problemų su vaikais, bet ir tada, kuomet negali prisikvies-
ti į mokyklą tėvų:

„tačiau kartais yra tokių atvejų, kai yra problemų su vaiku, o tėvelių, kiek juos bekviesi, jų nėra. Ir policijom gali gąsdinti, bet ... tada iš tikrųjų yra tų stresinių situacijų“.

Taip pat mokytojams kelia stresą, kai tėvams turi pateikti informaciją apie vaikus:

„kai tenka konsultuoti tėvus, aš visada patiriu stresą. Tada aš galvoju, kaip aš tėvams paaiškinsiu tą informaciją, kaip ją supras, kaip jie reaguos ... ypač jeigu tai liečia kažkokias problemas.... nes tėveliai galvoja, kad jų vaikai yra stebuklas. „<...> tėvai kelia mokytojams reikalavimus, mokykla turi ruošti vaiką šeimai <...>“; „<...> iš viršaus kyla reikalavimai, mokytojas turi viskam paruošti vaikus <...>“.

Kaip teigia Hargreaves (1999), kai kurie tėvai įsivaizduoja, jog mokykla teikia paslaugas, o jie turi teisę reikšti nepasitenkinimą, jei ši neduoda to, ką sako turinti duoti. Jei tėvai laikosi tokio požiūrio, iškart atsiduria vartotojo vaidmenyje. Tėvų požiūriai į mokyklą ir mokytojus taip pat esti įvairūs. Dažnai tėvų požiūris į mokytojus grindžiamas jų pačių patirtimi mokykloje. Jei ta patirtis buvo neigiama, tėvai gali mokyklą laikyti institucija, kuri žmones blogai veikia. Dėl to svarbu, kad bendravimas tarp mokyklos ir tėvų būtų efektyvus. Mokytojas yra profesionalas ir turi gebėti pateikti informaciją tėvams. Tai yra tam tikra bendradarbiavimo forma. Mokytojams svarbu įtraukti tėvus į mokyklos gyvenimą.

Kaip stresą keliantį šaltinį mokytojai įvardijo **pertrauką ir budėjimus jos metu, skambučių**:

„per pertrauką didžiausias stresas budėjimai ... nuo triukšmo... kaukimo“; „stresas mums yra skambutis <...>“; „stresas man pasibaigia trečią valandą dienos, kai išeina mokiniai iš mokyklos. <...> Pirma dienos pusė yra tokia stresinė, tu ką tik vedei pamokas, per pertrauką pas tave atbėgo auklėtinis ... o nueini į mokytojų kambarį, trisdešimt kvadratinių metrų, o sėdi kiek žmonių?“; „man tai, pavyzdžiui, peilis yra triukšmas, baisu, aš nežinau, pareinu vien nuo triukšmo pavargusi ir čia niekaip jo nesuvaldysi, nes tai yra maži vaikai“.

Štai gimnazijos mokykloje direktoriaus iniciatyva buvo atsisakyta tradicinio skambučio. Daugumoje mokyklų skambučiai išlikę nuo sovietinių laikų. Jų garsas labai įkyrus, stiprus ir veikiantis nervus. Vietoj tokio skambučio atsirado malonesnis garsinis signalas, primenantis aerouoste naudojamą garsinį signalą, kuomet keleiviams pranešama apie įsodinimą į reisą ir pan. Dalis konservatyvesnių mokytojų pasigedo tradicinio skambučio.

Mokytojų turima praktinė patirtis rodo, kad švietimo sistemoje vykstantys pokyčiai neatitinka realybės:

„<...> paskutiniu metu man stresą sukelia tai, kad mes, mokytojai praktikai, dešimtmetį dirbantys mokykloje, žinom, kad nu neveiks ta sistema taip, nebus taip gerai, nereikia taip ar anaip keist. Mes ta prasmę galim jau iš praktikos vadovautis, netgi geranoriškai, ne tai, kad atmest visas naujoves ar kažką, bet vis tiek bus kitaip negu mes galvojame ir nieks į mūsų nuomonę neatsižvelgs pradedant ministerija ir pan.“

Valdžia išplinta per socialinius santykius ir gali kurti ar sulaukyti, varžyti elgseną ir idėjas. Tie, kurie valdžioje (ar ją turi), turi galią kurti dominuojantį diskursą kontroliuojant kitų nuomones ir veiksmus:

„<...> švietimo politika – kaita privalo būti, bet siekiama kurti „negudrių tautą“ <...>“ „<...> pertvarkos, reorganizacijos, darbo netektis – stresas <...>“; „<...> Viskas taip yra pastatyta. Vardan ko, vardan to, kad viską taupome... mes mokėmės po keturiasdešimt vaikų klasėje, taupėm, ir dabar praėjo tiek metų, vėl taupom. Švietimas niekur nepajudėjo iš tos vietos kur buvo“.

Į švietimo sistemos pertvarką mažai įtraukiami mokytojai, kurie galėtų duoti daug praktinių patarimų – kaip keisti, pvz., egzaminų tvarką, programas ir pan.

Tradicinis socialinis mokslas palaikė esencialistinę poziciją kalbant apie lytis. Akivaizdžiausias argumentas, kuris čia gali pasitarnauti, yra sveiko proto diktuojama nuostata, kad viskas pasaulyje yra skirstoma į vyrišką ir moterišką. Svarbų vaidmenį irgi vaidina lyties konstravimas. Galia priverčia suprasti lytį taip, kaip galią turintiems individams patogiau. O disponavimas galia yra vienas iš svarbiausių resursų, padedančių išlaikyti, stiprinti galios struktūroms palankią poziciją. Vokiečių mokslininkė Hoff pastebi, kad „visuomenės organizacijos, kurioje vyrai ir moterys vaidina tam tikrus vaidmenis, neįmanoma suprasti be atitinkamų valdžios sistemų analizės“ (Хоф, 1999, p. 42). Specialios institucijos konstruoja tam tikrą socialinę tvarką. Kad ji būtų veiksminga, turi būti ir tą tvarką palaikančios struktūros, kurios savo ruožtu konstruoja įvairioms pasikeitusioms aplinkybėms pritaikytus socialinės tvarkos modelius. Bourdieu, Wacquant (2003) kalba apie įkūnytą politiką. Pasak jų, „vyriškos sociodicijos specifinę veikmę lemia tai, kad ji įteisina dominavimo santykius, įkeldama juos į biologiskumą, kuris pats yra biologizuotas socialinis konstruktas“ (p. 218). Grupinių interviu metu išryškėjo mokytojų nuomonė apie tai, kad mokyklai visgi turi vadovauti vyras, nes moteris yra emocionali ir dėl jos nuotaikų kaitos darbuotojų kolektyve tvyro neigiama psichologinė atmosfera:

„galbūt pačios administracijos kintančios nuotaikos, kurios persiduoda ... išvis tau pasakys su tokiu nukirtimu... būtų kažkoks dialogas, pokalbis... galbūt tos moterų problemos, emocijos... jei būtų administracijoje vyras, pvz., direktorius, galbūt būtų kitaip... kas pažįstam savo administraciją, daugiau dirbame, vis mažiau reaguojame... 3 % reaguoji, nes žinai, kad apsiramins, praeis...“; „aš visada dirbau kur vadovas vyras racionalistai, jie kažkokie kitokie, tas mūsų direktorius, pavyzdžiui, jeigu nuleidai garą, jis išklaušė ir pasakė stop... vyras kitaip sako, kad taip, taip, taip“; „administracijoje moteris... jų rūpesteliai taip matosi... ir mums asmeniškai sunkiau vesti kažkokį pokalbį, jeigu kažko prašo ... ir vėl jautiesi kaltas...“.

Galia apima ne vien valdžios kaip tiesioginio dalyvavimo valdyme (pirmiausia politiniame) sampratą, bet nurodo ir į gilesnę sampratą. Galia atsispindi ir politikoje, ir ekonomikoje, ir kasdienio gyvenimo praktikoje. Gofman (2001) (Гофман, 2001) pateikia įvairaus socialinio elgesio scenarijų pavyzdžių, kurie aiškiai parodo, kaip giliai yra išsisknijusios elgesio formos, kad jos praranda socialinio konstravi-

mo atspalvį ir priimamos kaip grynai esencialistinės. Socialiai sukonstruotos tam tikros normos, kaip turėtų elgtis moteris ir vyras atitinkamai pagal savo lytį, yra konstruojamos ir palaikomos socializacijos procese. Pasak Bourdieu, Wacquant (2003), „vyriška tvarka yra taip giliai išišaknijusi, jog tarsi nereikalinga pateisinimo: ji turi būti pripažįstama kaip nereikalaujanti įrodymų, visuotinė (vyras ir yra ta ypatinga būtybė, kuri save suvokia kaip visuotinę, kuriai priklauso žmogiškumo, homo, monopolis). Paprastai tai laikoma savaime suprantamu dalyku dėl neva visiško ir tiesioginio atitikimo tarp, viena vertus, socialinės erdvės ir laiko organizacijos išreiškiamų socialinių struktūrų bei darbo pasidalijimo lyčių pagrindu ir, antra vertus, kūnuose ir protuose įrašytų kognityvinių struktūrų“ (p. 216–217).

Kaltė – tai dažniausias emocinis mokytojų išgyvenimas. Kaltė iš esmės priklauso nuo mechanizmų, kurie išoriniai vidujai referentinių modernybės sistemų atžvilgiu. Kaltė turi moralinio prasižengimo konotaciją: tai nerimas, kylantis iš to, kad asmuo negali arba nesugeba elgtis pagal tam tikras moralinio imperatyvo formas. Ši nerimo forma labiausiai reiškiasi tokio tipo visuomenėje, kur socialinis elgesys valdomas pagal išsigalėjusius moralinius priesakus, kuriuos sukūrė ir sankcionavo tradicija (Giddens, 2000). Nuolatinis kaltės jausmas gali kelti didelį nerimą. Ir jeigu mokytojai dažnai apie tai kalba, pastoviai jaučia visa apimančią nusivylimą ir nerimą, jie gali prarasti norą dirbti. Grupinių interviu metu išryškėjo, kad mokytojams kyla *persekiojanti kaltė*

„Dažniausiai būna koks projektas, kurį jau turi padaryti vakarui. Duoda labai mažai laiko. Švietimo skyrius tiesiog nemato mūsų užimtumo. Ir tu matai, kad nespėji, čia vertiesi per galvą, skambini, atsiprašinėji, teigi, kad pamiršom, sau prisiimi kaltę kur esi visiškai nekaltas“; „<...> Kai negali kai kurių darbų atlikti, jautiesi kaltas“; „... ir mums asmeniškai sunkiau vest kažkokį pokalbį, jeigu kažko prašo ... ir vėl jautiesi kaltas...“.

Persekiojančios kaltės jausmą skatina atskaitomybė, intensyvinimas. Mokytojai pabrėžė švietimo skyriaus nesupratimą ir nematymą tikrojo mokytojo užimtumo. O tai, kad nespėja įvykdyti švietimo skyriaus pavestų darbų, mokytojai prisiima kaltę sau. Šią problemą būtų galima išspręsti mokyklų glaudesniu bendradarbiavimu su švietimo skyriumi. Kad didėjęntys lūkesčiai nebuvo ar nebus patenkinti, atsiranda rūpestis ir baimė. Skiriami įvairūs projektai, konkursai yra primetami. Didėjęntys reikalavimai įvairių dokumentų pildymui užgožia pagrindinį mokytojo darbą su mokleiviais – juos išklausti, užsiimti ugdomąja veikla ir pan.; ir *depresyvi kaltė*

„<...> konfliktinėse situacijose yra kaltas mokytojas <...>“; „<...> dėl visko kaltas mokytojas <...> nes negali sudominti vaikų <...>“ „Jei kas neišlaikė, tai jautiesi kaltas, yra negera“ „<...> stresą patiriam, nes mus paskui kaltina, kad mes balą mušam <...>“; „<...> didžiausią stresiuką sukelia tai tikriausiai... tas iš tikrųjų čia ir mūsų kaltės gal yra... tas galvojimas, kad mokytojas turi čia tobulai padaryti, arba maksimaliai labai gerai <...>“

Mokytojai nuolat savo profesinėje veikloje **siekia tobulo**. Perekcionizmas būdingas šiai profesijai dar ir dėl to, kad dažniausiai pedagoginį darbą dirba mote-

rys. Tai, kad tėvai nesupranta mokymo esmės, dažnai iškreipia vaiko pasiektų žinių realybę. Kaip ir daugeliui savi vaikai yra patys geriausi ir protingiausi. Jei vaikui nesiseka mokytis kokio nors dalyko, tai pirmiausia yra kaltinamas mokytojas. Kaip teigia Hargreaves (1999), emocinė tobulumo siekio dinamika dažniausiai atsiranda dėl didėjančio spaudimo darbo vietoje. Beje, kai tobulumo siekianti asmenybė neturi asmeninių, visuomeninių trūkumų, yra trumpalaikis sprendimas. Ilgainiui tai sukelia labiau iškreiptus padarinius ir „perdegimo“ problemas, ciniškumą ar profesijos metimą. Tokiais atvejais turi padėti Paramos programos darbuotojams, teminiai streso seminarai, edukacinio konsultavimo institucijos ir pan.

Stresas pasireiškia fiziologiniais ir psichologiniais simptomais:

„stresą jaučiu, galvą skauda, raudonom dėmėm išmeta“; „nugaros skausmai“; „kai ką nors gauni, tuo metu streso gal ir nepajauti, bet paskui ir galva skauda.“; „ateini neišsimiegojęs, moteriškos problemos“; „Sapnuoji, kad neatlieki darbų, pvz., neatšvieti kontrolinių“.

Taip pat pasidomėjome, kaip mokytojai bando įveikti stresą. Kai kurie teigė, kad sveikatos problemos yra susiję su gebėjimu ramiai žiūrėti į darbą:

„Kas daugiau sveikatą suėd, jei ne mokykla. Ta nuolatinė nervinė įtampa. Kol neišmoksiu ramiai žiūrėti į darbą, tol nesibaigs mano sveikatos problemos“.

Kita mokytoja naudoja **saviįtaigą, keisdama mąstymą**:

„aš tai mintyse bandau kažką daryt... taip aš visą laiką galvoju, o kam aš stresuosiu, nu kas nuo to geriau bus, kas pasikeis nuo to, jei nervuosiuos... saviįtaiga“.

Pozityvus mąstymas yra vienas iš stresą mažinančių veiksnių. Jaunesnio amžiaus mokytoja važiuoja kiekvienais metais į psichologijos seminarus, kuriuose psichologiškai pasiruošia visiems metams:

„<...> Išvažiavau į pirmą antistresinę stovyklą. Ten renkasi adleristai, individualiosios psichologijos pasekėjai, kurių metu išmokau įveikti sunkumus. <...> Šiandien aš moku į visa tai pažiūrėti kitaip, moku susivaldyti, priimti visa tai“.

Vyresnio amžiaus mokytoja poilsui laiką skiria **įvairioms kelionėms**. Ji pasakoja, kad „geriau pinigų pataupysiu kelionėms, ekskursijoms... kita <...> galbūt nusipirktų kailinius“. Nors šio tyrimo metu ir išryškėjo, kad mokytojo darbas per daug rutininis, tačiau štai muzikos mokytojas atsipalaiduoja savaitgaliais koncertuodamas:

„<...> išvažiuoju groti į vestuves. Man atsipalaidavimas yra tai, kai savaitgaliais galiu išvažiuoti į vestuves, ten atgroti ir apie nieką negalvoti... groju, groju... ir viskas <...>“.

Daugeliui mokytojų atsipalaiduoti padeda **fizinis darbas**:

„<...> atsipalaiduoti padeda fizinis darbas <...> sodas, žemė <...> namo einu pėstute per visą miestą“.

Jaunesni mokytojai streso įveikai renkasi **sporto užsiėmimus**:

„kai aš sportuoju sporto klube, aš jaučiu tada, kai buvo stresas“; „sportuoju“, „sportas lauke“ „lankau fizinę jogą, ir po to turiu tokią taisyklę savaitgaliais nedirbu jokių darbų, kurie susiję su mokykla, nesinešu jokių darbų namo“; „Aš einu sportuoti aerobiką. Susiradau autotreningą...“.

Nemažai pedagogų stresui mažinti, atsipalaiduoti nuo darbo užsiima **namų ūkio darbais**:

„langus nuvalau...namų tvarkymas <...>“ „Sodas – mokytojui geriausias streso nuėmėjas. Mokytojai puola į fizinius darbus: daržas, grybavimas ir pan.“.

Informantai pažymėjo, kad su kolektyvu važiuoti į ekskursiją nėra gerai, nes mokytojai vis tiek nuolat kalba apie darbą, negali atsipalaiduoti, atitrūkti nuo darbinų rūpesčių:

„<...> į ekskursijas su kolektyvu ar mokytojais važiuoti nesąmonė, nes nemoka atsipalaiduoti, atitrūkti nuo darbo, kalba apie darbą ištisai. Renka medžiagą darbui. Juk ekskursija tai poilsis, o ne patirties siekis <...>“.

Grupinių interviu metu išryškėjo mokytojų **poreikis įgyti teisinių žinių**. Mokytojo teisinis švietimas galėtų būti kaip viena iš streso redukavimo galimybių:

„<...> niekas neorganizuoja seminarų dėl teisinio išprusimo mūsų atžvilgiu. Galbūt irgi kažkiek nuimtų streso, jeigu mokytojas žinotų, kad jis gali kreiptis į policiją<...> Mokytojai šito nežino ir yra manipuliuojama, tai yra plius papildomas stresas, nes tu bijai <...>“.

Kiti mokytojai pasiūlė kaip streso mažinimo galimybę **popietes ar pasisėdėjimus po darbo**:

„labai seniai kalbama apie tas mokytojų grupes, kurios nuo 18 val. ar nuo 18.30 val. būtų kažkokie pasisėdėjimai, susirinkimai ... aišku ten ne visi važiuotų... bet jeigu yra kažkokios iškrovos grupės ... nes nevisada gali apie tai pakalbėti su savo vyru, ne visada su savo vaikais pakalbėti apie tai“.

Partnerystės tinklas itin efektyvus būdas tobulinant darbinę veiklą. Partnerystė grindžiama lygiaverte interakcine sąveika.

Apibendrinimas. Mokytojai pabrėžė, kad susitikimui su profesiniu stresu jie pedagogų rengimo institucijose visai nebuvo paruošti. Tas pats pasakytina ir apie dabartinę pedagogų tęstinio kvalifikavimo sistemą. Psichologinės pakraipos tęstinių kursų moduluose dar šiek tiek kalbama apie stresą, kurį patiria mokiniai, tačiau būtent apie mokytojų profesinį stresą, jo specifiką, raiškos formas, įveikimo ir redukavimo būdus jokių kursų ir modulių nėra. Ši išvada susišaukia su pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo ugdymo turinio dokumentų (programų ir modulių aprašų)

analize, kuri buvo atliekama greta grupinio interviu ir standartizuotos apklausos.

Nors mokytojai susitikimui su profesiniu stresu niekada nebuvo ir nėra ruošiami, grupinių interviu metu mokytojai atskleidė ir tematizavo labai įvairius pedagogų profesinio streso aspektus. Tai rodo, kad tirta profesinė bendruomenė subjektyviai yra į nagrinėjamą reiškinį labai išsigilinusi, profesinis stresas, galima daryti prielaidą, yra mokytojų giliai pergyventas, „iškentėtas“ ir gerai žinomas dalykas. Maža to, mokytojai mokymosi iš kasdienio gyvenimo ir mokymosi iš profesinės veiklos būdu grynai intuityviai atranda, susiformuoja ir išbando sau tinkančias reabilitavimosi nuo profesinio streso priemones. Nepaisant nedidelės imties, buvo aptikta nemenka tokių individualių emancipavimosi ir reabilitacijos nuo profesinio streso formų įvairovė. Kai kurios tų formų yra tikrai efektyvios. Šį klausimą ateityje tikrai verta patyrinėti detaliau, kad kitiems mokytojams galima būtų pateikti gerosios praktikos pavyzdžių.

Tyrimo eigoje buvo rasti visiškai nauji pedagoginio darbo stresoriai, kurie, mūsų duomenimis, mokslinėje literatūroje iki šiol įvardinti nebuvo. Pirma, tai stresas, dėl „kūrybinio perfekcionizmo“. Kūrybingi ir ambicingi mokytojai nuolat galvoja, kaip padaryti, kad kiekviena pamoka būtų nepakartojama, išimtinė, išskirtinė, kad pedagogas, kiekvieną kartą susitikęs pamokoje su mokiniais, juos sudomintų ir nusivestų pažinimo keliais paskui save. Yra bijomasi nuobodžios nekūrybingos pamokos. Ilgainiui pastangos nuolat išrasti pedagoginių naujovių ima varginti ir išsekina mokytoją. Tai nauja streso kilmės dimensija, kadangi dažniau kalbama apie pedagoginio darbo rutiną kaip apie profesinį stresorių. Pažymėtina, kad stresorius, kylantis dėl „kūrybinio perfekcionizmo“, pasireiškia tik kai kuriose mokyklose, pasižyminčiose aukšta edukacine kultūra, specifiniu labai motyvuotų mokinių kontingentu. Antra, tai stresas, kylantis dėl valstybinių egzaminų tvarkos. Tai grynai lietuviškas kultūriškai specifinis fenomenas, kurio nėra kitose šalyse, vadinasi, atitinkamas stresorius tarptautinėje mokslinėje literatūroje nėra atspindėtas.

2.5. MOKYTOJŲ MASINĖS APKLAUSOS UŽDARO TIPO KLAUSIMYNU METODIKA IR REZULTATAI

2.5.1. Apklausos instrumentas: turinio dimensijos ir metodologinė kokybė

Lietuvos mokytojų bendruomenėje buvo išplatintas nemenkos apimties standartizuotas klausimynas, kurį mokytojai pildė raštu. Klausimyną sudaro 49 pirminiai požymiai (klausimų) (detaliau žr. klausimyno pavyzdį disertacijos 3 priede). Iš jų 14 klausimų skirti mokytojo sociodemografinėms charakteristikoms identifikuoti, o 10 klausimų skirti mokyklos socialiniam portretui („profilui“) apibūdinti (pvz., tipas, dydis, miesto ar kaimo mokykla, mokinių kontingento ypatumai etc.). Likę 25 klausimai skirti mokytojų darbiniam stresui ir nuovargiui tirti.

Išskirtinis dėmesys tyrimo metu buvo skiriamas apklausos anonimiškumui ir konfidencialumui užtikrinti. Iš personalo ir edukacinės diagnostikos tyrimų yra žinoma, kad socialinėse apklausoje respondentų atsakymai dažnai būna orientuoti į socialinius lūkesčius (Merkys, Žydzianaitė, 2007). Konfidencialumą užtikrinti buvo svarbu, todėl, kad dalis klausimų pakankamai intymūs, susiję su mokytojo privačia sfera (sveikata ir dvasine būseną, situacija šeimoje, materialinė padėtimi). Dar kiti klausimai buvo susiję su profesija, tačiau irgi turėjo potekstę, dėl kurios apklaustieji galėjo vengti nuoširdžių atsakymų. Pavyzdžiui, tai klausimai apie socialinį klimatą mokykloje, vadovavimo stilių.

Apklausos konfidencialumo buvo siekiama bent dviem būdais. Pirma, anketoje nebuvo jokių respondento konkrečių tapatybę leidžiančių nustatyti klausimų. Maža to, nebuvo prašoma nurodyti netgi mokyklos pavadinimą, klausta tik apie steigėją ir mokyklos tipą. Antra, buvo žiūrima konfidencialumo apsaugos pačios apklausos metu. Mokytojai apklausai buvo telkiami dviem būdais: apklausiami grupėje kvalifikacijos kursų metu arba tiesiog mokyklose. Pastaruoju atveju buvo paisoma, kad mokytojai iš bendros krūvos paimtų sau anketą, o ją užpildę, padėtų atgal neutralioje vietoje į bendrą krūvą (dėžę), nedalyvaujant ir nekontroliuojant administracijai.

Klausimyne atspindėti labai įvairūs mokytojo profesinės veiklos kontekstai ir aspektai, hipotetiškai susiję su profesiniu stresu ir nuovargiu (žr. 3 lentelę šiame skyrelyje ir klausimyno pavyzdį disertacijos prieduose). Atspindėti stresoriai, išplaukiantys iš: 1) socialinės struktūros ir bendro socialinio konteksto (konkurencijos ir pasiekimų kultas, perfekcionizmas; profesijos prestižo ir tinkamo atlygio stoka; įtampa ir netolygumai mokytojų darbo rinkoje; bendras socialinis pesimizmas etc.); 2) organizacijos lygmens stresoriai (darbo aplinka ir jos aprūpinimas, darbo krūvis, santykiai su kolegomis ir administracija ir kt.), individualaus ir privataus lygmens stresoriai (sveikatos būklė, pasitenkinimo profesija stoka, šeimos parama ir kt.)

Klausimyno turinio dimensijos ir konkrečios formuluotės kilo iš dviejų šaltinių. Tai: a) teorinės žinios apie tiriamą reiškinį, kurios buvo aptiktos išstudijuotoje mokslinėje literatūroje ir b) hipotetinės išvalgos (žr. teorinį hipotetinį modelį 1.5. skyrelį).

Teoriškai hipotetiškai suformuluota dimensijų ir konkrečių klausimų struktūra buvo specialiai patikrinta empirinėmis statistinėmis priemonėmis. Šiame kontekste minėtą aspektą tikslinga nušviesti detaliau. Dimensijos sąvoka toliau bus vartojama, kuomet norima pabrėžti tiriamo reiškinio – pedagogų streso – vidinę ir išorinę struktūrą. Skalės sąvoka bus vartojama, kuomet norima tyrimo procese ir rezultatuose pabrėžti matavimo aspektą. Tam tikra prasme skalės ir dimensijos sąvokos yra sinonimiškos, o apklausos instrumentas yra traktuojamas kaip savitas nuomonių ir nuostatų matavimo prietaisas.

Kiekybinių socialinių tyrimų, paremtų apklausos ir testavimo metodais, praktikoje yra įprasta tikrinti matavimo instrumentų validumą ir patikimumą. Minėta standartinė patikros procedūra buvo atlikta su visomis mokytojų streso klausimyno skalėmis (žr. 4 priedo lentelėse), savaime suprantama, išskyrus vadinamuosius socio-

demografinius ir mokyklos klausimus. Patikra paremta klasikine testų teorija (Lienert, Raatz, 1998; Merkys, 1999)

3 lentelė

Klausimyno diagnostiniai blokai ir juos sudarantys kintamieji

Lygmenys	Diagnostinių kintamųjų blokai	Pirminiai Požymiai
	Mokyklos socialinis portretas	30
OL	Mokytojo darbo krūvis	17
MIL	Mokytojo savijauta darbe	46
OL	Mokyklos jaukumas ir mokytojo darbo vietos mikroaplinka, komfortiškumas	25
IL	Atvykimas į darbą	3
OL	Mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiai, darbas pamokoje	15
OL	Mokyklinė pertrauka	13
OL	Administracijos teikiama pagalba mokytojui ir vadovavimo stilius	19
OL	Mokytojo darbo aplinka, mokytojo darbinės veiklos materialinis aprūpinimas	11
OL	Tėvų pagalba ir parama mokytojui	11
OL	Specialistų teikiama pagalba mokytojui ir mokytojų bendradarbiavimas	7
OL	Pedagogų tarpusavio santykiai ir kolektyvo psichologinis klimatas	22
ML	Konkurencijos ir pasiekimų kultas mokykloje	17
OL	Informacijos sklaida ir komunikacija mokykloje	9
OL	Iniciatyvos skatinimas ir slopinimas mokykloje	10
IL	Atvirumas švietimo inovacijoms ir priešiškus pokyčiams	7
MIL	Šeima ir privati aplinka	6
IL	Darbo vietos užtikrinimas. Diskomfortas dėl nepritekliaus	16
OL	Mokytojo užimamos pareigos	18
OL	Mokytojo papildomi išpareigojimai/ įpareigojimai	21
ML	Bendras socialinis pesimizmas	13
MIL	Apie mokytojo sveikatą	14
OL	Darbo savaitės dienotvarkė	20
IL	Streso šaltiniai	26
MIL	Pasitenkinimas profesija	16
ML	Mokytojo profesijos prestižas	9
	Socioedukaciniai ir demografiniai duomenys	30

Lygmenys: makro- lygmens – ML; organizacinio lygmens – OL; mikro- ir intrapersonalinio lygmens – MIL; indiferentiškas lygmuo – IL.

Skalių patikimumas buvo tikrinamas naudojant klasikinį Kronbacho Alfa koeficientą (Cronbach-alfa). Šis rodiklis, kaip žinoma, rodo testo (klausimyno) skalių vidinę dermę (internal consistency). Rodiklio maksimali teorinė reikšmė gali būti lygi 1. Kuo didesnė rodiklio reikšmė, tuo geresnis skalės patikimumas. Jeigu nedaromi individualūs diagnostiniai sprendimai, tai minimali leistina rodiklio reikšmė yra 0,5. Pedagogų apklausos tyrimas, pristatomas šioje disertacijoje, yra tipinis atvejis, kuomet dirbama tik su populiacijų vidurkiais, o kokie nors individualūs diagnostiniai sprendimai, ypač tokie, kurie turėtų poveikį tiriamojo biografijai, nebuvo daromi.

Metodologinėje literatūroje nurodoma, kad visuotinį pripažinimą pelnęs Kronbacho rodiklis yra jautrus testo ilgiui. Esant labai trumpam testui (iki 6 uždavinių ar klausimų), minėtas rodiklis mažai iškalbingas ir jo reikšmė sumažėja. Kuomet testas ilgas, siekia bent keliolika uždavinių ar klausimų, Kronbacho rodiklis turi tendenciją didėti, iš dalies nepriklausomai nuo skalės kokybės (Lienert, Raatz, 1998). Taigi skalėms, kurių ilgis keturi testo žingsniai ir mažiau, šis rodiklis nebuvo skaičiuojamas. Kadangi nemažai naudotų skalių buvo pakankamai ilgos, tai patikimumo kontrolei greta Kronbacho koeficiento buvo naudojamas Spirmeno Brauno (Spearman Brown) koeficientas, kuris yra paremtas testo skėlimo pusiau metodu ir yra mažiau jautrus testo ilgiui (Lienert, Raatz, 1998; Merkys, 1999). Abiejų minėtų koeficientų reikšmės daugeliu atvejų yra išskirtinai aukštos ir tai liudija labai gerą klausimų įverčių sumavimo pagrindu sudarytų skalių metrologinį patikimumą (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

**Skalių metrologinis patikimumas, Kronbacho ir Spirmeno
Brauno koeficientai (N = 961)**

Skalė	Diagnostinių teiginių pavyzdžiai	Požiūmių sk.	Kronbacho koeficientas (Cronbach alpha)	Spirmeno Brauno koeficientas (Spearman-Brown)
Mokytojo darbo krūvis	Kai mokytojui tenka tiek darbų vienu metu, tiesiog nebelieka jėgų skirti pakankamai dėmesio mokiniui ir pamokai; Mokytojo darbas sunkus, darbo apimtis didelė, ilgainiui tai neigiamai atsiliepia mokytojo gyvenimo kokybei, dvasingumui; Mokytoją sekina daugybės parodomųjų renginių organizavimas, kurie formaliai lyg nėra privalomi, tačiau juose dalyvauti vis vien tenka; Dažnas mokytojas, norėdamas prisidurti prie algos, dirba ir vargsta net keliose mokyklose.	16	0,92	0,78
Savijauta darbe pastaruoju metu	Kažkur dingo mano darbingumas; Darbas mokykloje taip išvargina, kad regis nebėra gyvenimo džiaugsmo; Man užaina nerimo priepuoliai ir manau, kad to priežastis yra pervargimas mokykloje; Užgriūva begalė svarbių darbų, bet nėra jėgų pradėti ir viską nustumi ateičiai.	7	0,97	0,94

4 lentelės tęsinys

Konkurencija ir pasiekimų kultas mokykloje	Mokytojai egzaminų išvakarėse panikuoja dėl silpnesnių mokinių; Egzaminų diktatas „užmuša“ pedagoginę kūrybą, trukdo kurti „džiaugsmo mokyklą“; Aš kritiškai vertinu viešai skelbiamus mokyklų reitingus. Pastarieji reitinguoja ne pedagogų meistriškumą, bet mokinių kontingento kokybę ir tėvų „kišenę“; Mokytojus labai erzina nuolatinis egzaminų tvarkos kaitaliojimas; Mokykla nuolat nori pasipuikuoti, pasirodyti geriau negu yra iš tikro, o tai nuolat bandoma padaryti mokytojų sąskaita.	17	0,92	0,86
Bendras socialinis pesimizmas	Dėl prastos politikos, dėl vertybinio pakrikimo Lietuvos visuomenės ateitis man atrodo miglota; Kuo toliau, tuo labiau mūsų visuomenėje stinga pilietiškumo, socialinio solidarumo, noro rūpintis ne tik savimi, bet ir bendrais reikalais; Nesimato jokių požymių ir prielaidų, kad eilinio „mažo žmogaus“ gyvenimas Lietuvoje artimiausiu metu pagerėtų; Kai sužinai, jog Lietuva „pirmauja“ pagal savižudžių skaičių, autoįvykių skaičių, kad labai maža vidutinė gyvenimo trukmė, apima liūdesys ir neviltis.	13	0,90	0,82
Administracijos teikiama pagalba mokytojui ir vadovavimo stilius	Prie vieno mokytojų kabinėjamas dėl smulkmenų, o kitų toleruojamos net didžiulės pražangos; Mokyklos direktorius – prievaizdas, kuris tik seka, žiūri, kontroliuoja, iš jo jokios pagalbos ir palaikymo; Direktoriui reikėtų pasimokinti kaip išklausyti kitus; Mokytojams kyla daug neišklumų, kokia yra mokyklos strategija, ko mes kaip organizacija siekiame ir kur einame.	18	0,94	0,93

Buvo apsispręsta neapsiriboti minėtais skalės patikimumo koeficientais, bet skaičiuoti ir kitus rodiklius. Kronbacho ir Spirmeno Brauno koeficientų ribotumas tas, kad jie parodo skalės – kaip visumos kokybę, bet neparodo pavienių klausimų diagnostinio informatyvumo. Siekiant įvertinti pavienių klausimų patikimumą, buvo skaičiuojamas vieneto visumos rodiklis. Kaip žinoma, tai yra pavienio klausimo įverčio ir bendro testo balo koreliacija (Bitinas, 1998; Merkys, 1999). Kuo ji aukštesnė, tuo patikimesnis ir tinkamesnis šiai scalei yra konkretus klausimas. Kitaip tariant, tokiu atveju klausimas gerai skiria tiriamuosius pagal matuojamą savybę. Bet kuriuo atveju šio koeficiento reikšmė negali būti neigiama. Yra neblogai, jei reikšmė viršija 0,20 ribą. Minėto rodiklio raiška konkrečiose skalėse yra pateikta 5 lentelėje.

Pavienio klausimo įverčio ir bendro testo balo koreliacija (N = 961)

Skalė	Diagnostinių teiginių pavyzdžiai	Požymių sk.	Vieneto visumos koreliacija (r/itt)		
			mean	min	max
Mokytojo darbo krūvis	Kai mokytojui tenka tiek darbų vienu metu, tiesiog nebelieka jėgų skirti pakankamai dėmesio mokiniui ir pamokai; Mokytojo darbas sunkus, darbo apimtis didelė, ilgainiui tai neigiamai atsiliepia mokytojo gyvenimo kokybei, dvasingumui; Mokytoją sekina daugybės parodomųjų renginių organizavimas, kurie formaliai lyg nėra privalomi, tačiau juose dalyvauti vis vien tenka; Dažnas mokytojas, norėdamas prisidurti prie algos, dirba ir vargsta net keliose mokyklose.	16	0,41	0,15	0,77
Atvirkštas švietimo inovacijoms, priešiškas pokyčiams	Mokyklą, mokytoją šiandien pasiekia daugybė naujovių, kurios įneša chaosą, išderina mokytojo darbinę veiklą; Naujųvės, staigūs pokyčiai mokykloje visada yra susiję su rizika, tuo tarpu pagerėjimas paprastai būna tik tariamas; Dauguma mokyklą užplūstančių naujovių tik sekina mokytoją, išblaško jo dėmesį ir jėgas, tiesiog trukdo susitelkti ties svarbiausiu uždaviniu – mokyti ir auklėti vaikus.	7	0,62	0,30	0,89
Konkurencija ir pasiekimų kultas mokykloje	Mokytojai egzaminų išvakarėse panikuoja dėl silpnėsnių mokinių; Egzaminų diktatas „užmuša“ pedagoginę kūrybą, trukdo kurti „džiaugsmo mokyklą“; Aš kritiškai vertinu viešai skelbiamus mokyklų reitingus. Pastarieji reitinguoja ne pedagogų meistriškumą, bet mokinių kontingento kokybę ir tėvų „kišenę“; Mokytojus labai erzina nuolatinis egzaminų tvarkos kaitaliojimas; Mokykla nuolat nori pasipuikuoti, pasirodyti geriau negu yra iš tikro, o tai nuolat bandoma padaryti mokytojų sąskaita.	17	0,40	0,15	0,76
Bendras socialinis pesimizmas	Dėl prastos politikos, dėl vertybinio pakrikimo Lietuvos visuomenės ateitis man atrodo miglota; Kuo toliau, tuo labiau mūsų visuomenėje stinga pilietiškumo, socialinio solidarumo, noro rūpintis ne tik savimi, bet ir bendrais reikalais; Nesimato jokių požymių ir prielaidų, kad eilinio „mažo žmogaus“ gyvenimas Lietuvoje artimiausiu metu pagerėtų; Kai sužinai, jog Lietuva „pirmauja“ pagal savižudžių skaičių, autoįvykių skaičių, kad labai maža vidutinė gyvenimo trukmė, apima liūdesys ir neviltis.	13	0,39	0,11	0,72
Administracijos teikiama pagalba mokytojui ir vadovavimo stilius	Prie vienių mokytojų kabinėjamosi dėl smulkmenų, o kitų toleruojamos net didžiulės pražangos; Mokyklos direktorius – prievaizdas, kuris tik seka, žiūri, kontroliuoja, iš jo jokios pagalbos ir palaikymo; Direktoriui reikėtų pasimokinti kaip išklausti kitus; Mokytojams kyla daug neišskumų, kokia yra mokyklos strategija, ko mes kaip organizacija siekiame ir kur einame.	18	0,46	0,12	0,79

Tikrinant suformuotų skalių metodologinę kokybę, buvo nepasiribota vien tik patikimumo (Reliability) kontrole. Papildomai buvo atlikta sudarytų skalių metodologinės kokybės kontrolė, taikant faktorinės validacijos metodą (Factorial Validity) (Moosbrugger, Kelava, 2008). Priešingai nei minėti koeficientai, kurie paremti elementariomis aprašomosiomis statistikomis, faktorinė validacija remiasi, kaip jau matyti iš jos pavadinimo, sudėtingu daugiamačiu statistiniu metodu – faktorine analize. Jei visi skalės klausimai koreliuoja su ekstrahuotu faktoriumi pakankamai aukštai, o faktoriaus paaiškinta sklaida yra aukšta, daroma išvada, kad visi uždaviniai yra duotai skalei tinkami ir atstovauja diagnostinio konstrukto, kurį matuoja skalė, teorinę uždavinių aibę. Todėl 6 lentelėje pateikti tokie rodikliai, kaip faktoriaus paaiškinta sklaida ir pavienių klausimų, įeinančių į skalę, faktoriniai svoriai.

6 lentelė

Skalės metrologinis patikimumas, faktorinio svorio validacijos rodikliai (N = 961)

Skalė	Teiginiai	Požymių sk.	Paaiškinta sklaida %	Faktorinis svoris (L)		
				mean	min	max
Mokytojo darbo krūvis	Kai mokytojui tenka tiek darbų vienu metu, tiesiog nebelieka jėgų skirti pakankamai dėmesio mokiniui ir pamokai; Mokytojo darbas sunkus, darbo apimtis didelė, ilgai nui tai neigiamai atsiliepia mokytojo gyvenimo kokybei, dvasingumui; Mokytoją sekina daugybės parodomųjų renginių organizavimas, kurie formaliai lyg nėra privalomi, tačiau juose dalyvauti vis vien tenka; Dažnas mokytojas, norėdamas prisidurti prie algos, dirba ir vargsta net keliose mokyklose.	16	42,45	0,64	0,44	0,77
Atvirkštas švietimo inovacijoms, prieššukumas pokyčiams	Mokyklą, mokytoją šiandien pasiekia daugybė naujovių, kurios įneša chaosą, išderina mokytojo darbinę veiklą; Naujovės, staigūs pokyčiai mokykloje visada yra susiję su rizika, tuo tarpu pagerėjimas paprastai būna tik tariamas; Dauguma mokyklą užplūstančių naujovių tik sekina mokytoją, išblaško jo dėmesį ir jėgas, tiesiog trukdo susitelkti ties svarbiausiu uždaviniu – mokyti ir auklėti vaikus.	7	63,97	0,79	0,54	0,90
Konkurencija ir pasiekimų kultas mokykloje	Mokytojai egzaminų išvakarėse panikuoja dėl silpnųjų mokinių; Egzaminų diktatas „užmuša“ pedagoginę kūrybą, trukdo kurti „džiaugsmo mokyklą“; Aš kritiškai vertinu viešai skelbiamus mokyklų reitingus. Pastarieji reitinguoja ne pedagogų meistriškumą, bet mokinių kontingento kokybę ir tėvų „kišenę“; Mokytojus labai erzina nuolatinis egzaminų tvarkos kaitaliojimas; Mokykla nuolat nori pasipuikuoti, pasirodyti geriau negu yra iš tikro, o tai nuolat bandoma padaryti mokytojų sąskaita.	17	41,50	0,64	0,54	0,76

6 lentelės tęsinys

Ben- dras so- cialinis pesimiz- mas	Dėl prastos politikos, dėl vertybinio pakrikimo Lietuvos visuomenės ateitis man atrodo miglota; Kuo toliau, tuo labiau mūsų visuomenėje stinga pilietiškumo, socialinio solidarumo, noro rūpintis ne tik savimi, bet ir bendrais reikalais; Nesimato jokių požymių ir prielaidų, kad eilinio „mažo žmogaus“ gyvenimas Lietuvoje artimiausiu metu pagerėtų; Kai sužinai, jog Lietuva „pirmauja“ pagal savižudžių skaičių, autoįvykių skaičių, kad labai maža vidutinė gyvenimo trukmė, apima liūdesys ir neviltis.	13	40,83	0,63	0,30	0,76
Admi- nistraci- jos tei- kiama pagalba moky- tojui ir vadova- vimo stilius	Prie vieno mokytojų kabinėjamas dėl smulkmenų, o kitų toleruojamas net didžiulės pražangos; Mokyklos direktorius – prievaizdas, kuris tik seka, žiūri, kontroliuoja, iš jo jokios pagalbos ir palaikymo; Direktoriui reikėtų pasimokinti kaip išklausti kitus; Mokytojams kyla daug neišskumų, kokia yra mokyklos strategija, ko mes kaip organizacija siekiame ir kur einame.	18	47,74	0,68	0,32	0,80

Literatūroje yra nurodoma, kad faktorius, kurio paaiškinta sklaida mažesnė nei 10 proc., tiesiog ignoruojamas, be to, skalėje turi būti bent trys uždaviniai (šiuo atveju klausimai), kurių faktoriainiai svoriai yra didesni nei 0,60 (Bitinas, 1998; Merkys, 1999). Kaip žinoma iš faktoriainės analizės taikymo teorijos ir praktikos, šis metodas gali būti naudojamas tik tada, kai pavyksta rasti faktoriaus teorinę interpretaciją (Backhaus ir kt., 2008). Kitaip tariant, reikia paaiškinti, kodėl visi į skalę patekę požymiai tarpusavyje koreliuoja ir yra susiję. Kaip matyti 6 lentelėje, atskiras skales sudarantys klausimai yra turinio požiūriu vienalyčiai. Nors konkrečioje skalėje yra po keliolika ar keliasdešimt skirtingų klausimų, visi patekę į skalę klausimai sudaro vieningą tematinį lauką, o pateikti faktoriainės validacijos rodikliai aukšti. Tai rodo, kad teoriškai hipotetiškai suformuotos klausimyno diagnostinės dimensijos, taip pat suformuota pirminių tiriamų požymių (klausimų) struktūra yra tinkama ir moksliškai pagrįsta.

2.5.2. Apklausos tyrimo imties apibūdinimas

Parengtas klausimynas buvo išplatintas Lietuvos mokytojų profesinėje bendruomenėje. Paminėtini kai kurie imtyje reprezentuojamos tikslinės respondentų grupės apribojimai. Pažymėtina, kad šiame tyrime sąmoningai nebuvo apklausiami mokyklų administracijos atstovai – direktoriai ir jų pavaduotojai. Taip pat nebuvo apklausiami vadinamieji švietimo pagalbos specialistai logopedai, socialiniai darbuotojai ir pan. Buvo apklausiami tik dalykų mokytojai, taip pat pradinių klasių mokytojai. Suformuotoje apklausos duomenų bazėje figūruoja 961 respondento atsakymai,

tinkami statistiniam apdorojimui. Esant tokiam imties tūriui maksimali leistina rezultatų paklaida siekia tik 3 proc.

Klausimyno grįžtamumo kvota pakankamai aukšta ir siekė 90 proc. Tai geras pasiekimas, kadangi klausimynas labai ilgas ir potencialiai galėjo išvarginti respondentus ir juos demotyvuoti. Anketų užpildymo užbaigtumas ir kokybė taip pat geri, išbrokuotos tik kelios anketos. Kai kurie mokytojai išreiškė savo pritarimą apklausai, įrašydami padėkas ir palinkėjimus tyrimui bei jo autorei, nors toks pageidavimas ar klausimas anketos struktūroje nebuvo įkomponuotas. Tokiose savo iniciatyva ir laisva forma parašytose pastabose buvo pabrėžiamas apklausos aktualumas, reikalingumas, anketos klausimų turinio ryšys su realiu mokyklos gyvenimu, netgi buvo išreiškiamos viltys, kad po tokio išsamaus tyrimo mokytojų profesiniame lauke „turėtų pradėti kažkas keistis“. Neigiamų replikų aptikta nebuvo. Į apklausą pozityviai ir dalykiškai sureagavo ne vienas mokyklos direktorius. Buvo išreikštas pastebėjimas, kad „*vos ne pusė anketos klausimų tinka mokyklos vidaus auditui*“. Buvo išsakomas pageidavimas gauti apibendrintus „*savo mokyklos duomenis*“, nors šitokių pageidavimą ir keblu įgyvendinti dėl respondentams duotų konfidencialumo įsipareigojimų³⁷. Minėti faktai rodo, kad respondentai ir mokyklos, kuriose buvo atliekama apklausa, pasižymėjo stipria motyvacija tyrimui ir palankia bendradarbiavimo elgsena. Ši aplinkybė pakankamai svarbi, kadangi klausimynas iš tiesų ekstremaliai ilgas. Klausimyno pirminio išbandymo metu dalis ekspertų atkreipė dėmesį, kad ekstremaliai didelis anketos ilgis, apimantis 24 puslapių sąsiuvinį ir 49 klausimų, yra per ilgas ir kyla rizika sužlugdyti apklausą. Kaip rodo išdėstyti faktai ir argumentai, atitinkama prognozė nepasitvirtino. Hipotetiškai galima būtų nurodyti bent kelias priežastis, kodėl anketų grįžtamumo kvota, nepaisant ekstremaliai ilgo klausimyno, yra pakankamai aukšta. 1. Klausimų turinys atliepia profsąjunginius mokytojų interesus sudėtingų reformų ir nesaugios darbo rinkos kontekste. 2. Sudarant anketą, buvo taikomos specialios klausimynų grafinio komponavimo ir loginio organizavimo technikos, didinančios respondentų motyvaciją ir nusiteikimą bendradarbiauti pildant ekstremaliai ilgus klausimynus (Merkys, 2008).

Dalyvavimo apklausoje savanoriškumo principas užkerta galimybę tyrėjui suformuoti nepriekaištingą tikimybinę imtį, kuri, kaip žinoma iš atrankinių tyrimų teorijos ir praktikos, yra pati kokybiškiausia. Deja, dėl etinių ir organizacinių aplinkybių imties kokybė tam tikra prasme ima nebepriklausyti nuo socialinio tyrinėtojo pastangų ir valios. Vadinas, neišvengiamai tenka dirbti su patogiosiomis imtimis. Tokiu atveju svarbu turėti sąlyginai didelę imtį, kuri pasižymėtų bent jau šiomis savybėmis: 1) geografinė įvairovė (imtis neturėtų būti paimta iš vienos vietovės); 2) lizdų (Clusters of Sampling) įvairovė. Tarkime, respondentai turėtų būti įvairaus amžiaus, dėstyti įvairius dalykus, pasižymėti skirtingomis kvalifikacinėmis kategorijomis ir pan. Imties lizdų įvairovė taikytina ne tik pavieniams respondentams, bet

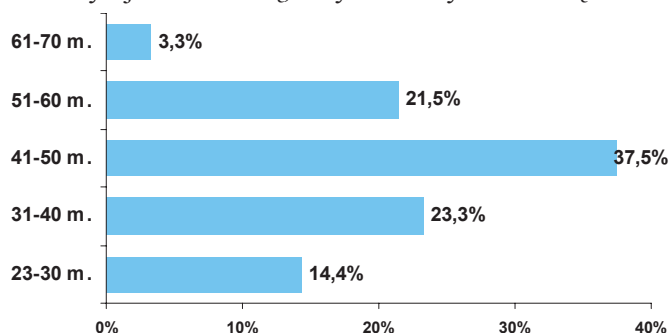
³⁷ Konfidencialumo apsaugos problemos sprendimas buvo rastas. Buvo susitarta, kad direktoriai gaus duomenis, tačiau juose bus išvalyti visi indikatoriai, pagal kuriuos konkretų respondentą būtų galima identifikuoti netiesiogiai (lytis, amžius, krūvis, dėstomas dalykas). Palikti tik nuomones atspindintys atsakymai.

ir mokykloms, iš kurių buvo pasitelkiami respondentai mokytojai. Tai reiškia, kad imtyje turėtų būti atspindėta esama mokyklų įvairovė pagal švietimo įstaigos tipą, dydį, mokinių kontingento ypatumus ir pan. Tokios imties kokybė iš dalies gali būti kontroliuojama žiūrint, ar jos struktūroje nėra sistemingai pasikartojančių ir labai stipriai išreikštų asimetrijų, išduodančių suformuotos imties atotrūkį nuo faktinių tiriamo sektoriaus realijų. Tai reiškia, kad imtis negali būti suformuota vien iš gimnazijų arba vien iš pradinių mokyklų, taip pat vien iš didmiesčio mokyklų, ignoruojant urbanizacijos veiksnius ir pan. Dirbant su teorinėmis imtimis ir su patogiosiomis imtimis, galioja tyrimo metodologinės kultūros norma, kuri įpareigoja tyrėją parodyti ir detalizuoti savo imtį. Savo ruožtu šitokia procedūra išplaukia iš tyrimo kartotinumų normos, kuri įpareigoja tyrėją taip pristatyti savo tyrimų metodiką (instrumentus, metodus, imtį), kad kiti tyrėjai galėtų pakartoti tyrimą tiesiogiai arba mintinio eksperimento būdu, kadangi tik šitaip mokslas, kaip konservatyvi institucija, gali gintis nuo duomenų falsifikacijos ir nemokšiško (Merkys, Vaitkevičius, 2004).

Toliau skaitytojui bus pateiktos pagrindinės imties charakteristikos. Čia verta išskirti du aspektus: 1) parodyti, kokia žmoniškųjų išteklių demografinė struktūra atstovaujama imtyje ir 2) parodyti, kokia mokyklų kaip organizacijų tipologinė įvairovė yra tyrimo imtyje atspindėta.

Labai iškalingas rodiklis yra apklaustų mokytojų pasiskirstymas pagal lytį. Tai, kad mokytojo profesija Lietuvoje „moteriška“, yra visuotinai žinomas faktas. Iš ŠVIS (Švietimo valdymo informacinės sistemos) yra žinoma, kad vyrų nuošimtis mokytojų bendruomenėje siekia apie 13,5 proc. Beveik visai nėra mokytojų vyrų pradžios mokykloje, daugiau – gimnazijose ir profesijos mokyklose, kur teikiamos ir bendrojo lavinimo paslaugos. Analogiškai labai asimetriškas ir panašus lyčių santykis gautas ir apklausos tyrimo imtyje, kur vyrų yra 9,3 proc. Šis nuošimtis nežymiai mažesnis už analogišką rodiklį generalinėje aibėje todėl, kad imtyje neatspindėtos profesijos mokyklos, kuriose sąlyginai būna šiek tiek daugiau vyrų.

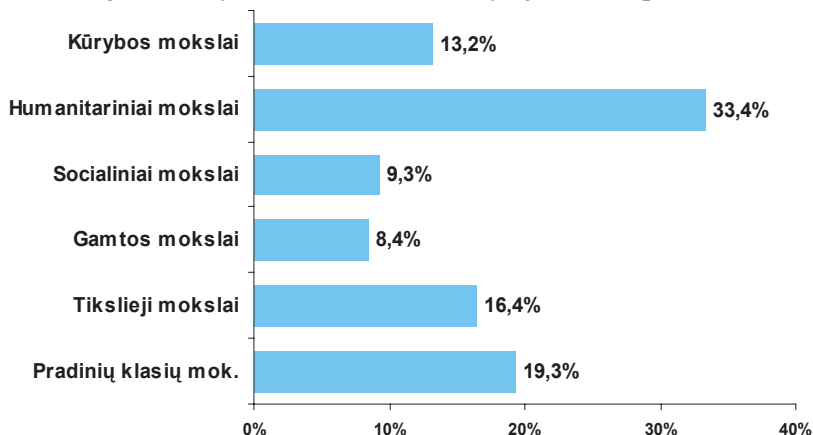
Amžiaus požiūriu apklaustųjų pedagogų imtis yra pakankamai įvairi ir atspindi faktines mokytojų darbo išteklių sociodemografines tendencijas (žr. 3 pav.). Apklaustųjų amžiaus vidurkis yra 44 metai, standartinis nuokrypis – 10 metų. Jauniausias apklaustas mokytojas – 23 metų, o vyriausias yra 70 metų amžiaus.



3 pav. Respondentų pasiskirstymas amžiaus aspektu (N = 610)

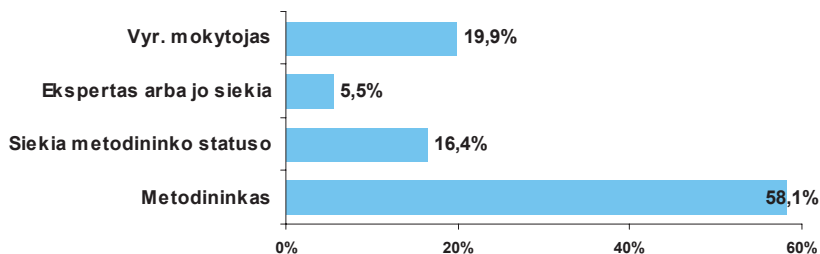
Imtyje atstovaujami ir jauni mokytojai, ir vidutinio amžiaus mokytojai, yra nedidelis nuošimtis pensininkų. Daugiausia yra 41–50 metų amžiaus mokytojų. Pedagoginio darbo stažo vidurkis yra 21 metai, standartinis nuokrypis 10 metų. Didžiausio stažo precedentas – 52 metai, nors tokie atvejai ir nėra tipiniai.

Apklaustųjų pasiskirstymas pagal dėstomus dalykus taip pat rodo, kad imties struktūra šiuo požiūriu yra įvairi ir atitinkanti faktines realijas (žr. 4 pav.). Svarbus momentas, kad būtų atstovaujami tie dėstomi dalykai, kuriuose didelis nuošimtis mokinių laiko valstybinius egzaminus. Iš interviu paaiškėjo, kad mokinių rengimas valstybiniam egzaminui yra didelis iššūkis mokytojui ir įtampos šaltinis.



4 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal dėstomus dalykus (N = 961)

Imtyje atstovaujami mokytojai, turintys įvairias kvalifikacines kategorijas (žr. 5 pav.).

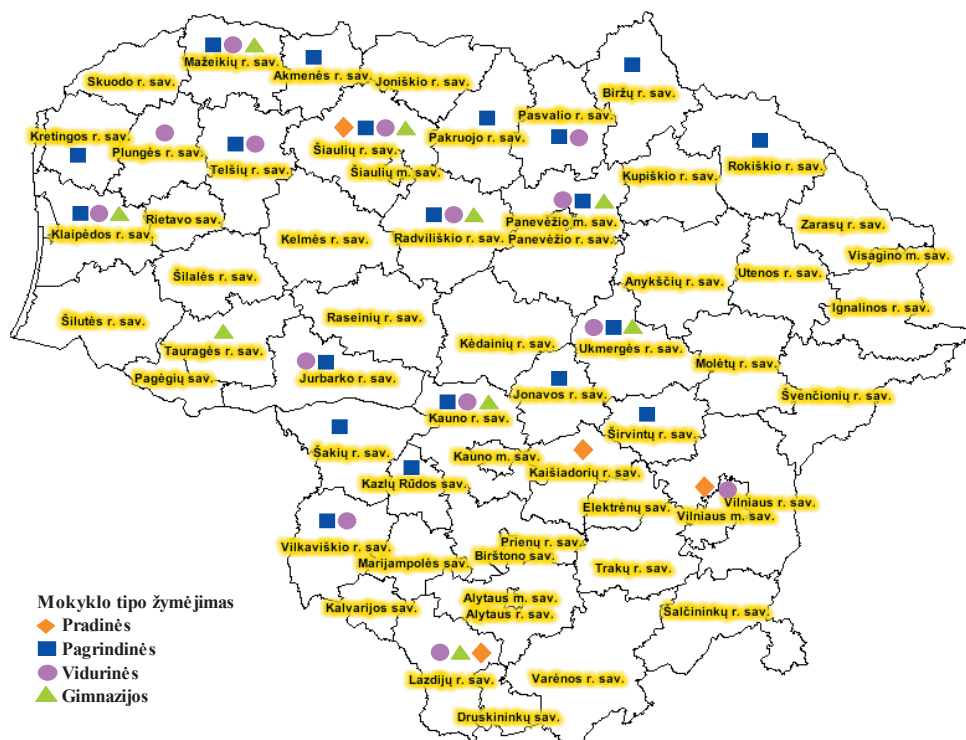


5 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacines kategorijas (N = 961)

Pažymėtina, kad respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacines kategorijas pakankamai įvairus. Didesnis nuošimtis yra mokytojų turintys metodininko kvalifikacinę kategoriją.

Pažymėtina, kad imtyje priimtinomis subalansuotomis proporcijomis atstovaujami įvairūs mokyklų tipai: pradinės ir pagrindinės mokyklos (33 proc.), vidurinės mokyklos (35,7 proc.) ir gimnazijos (31,3 proc.).

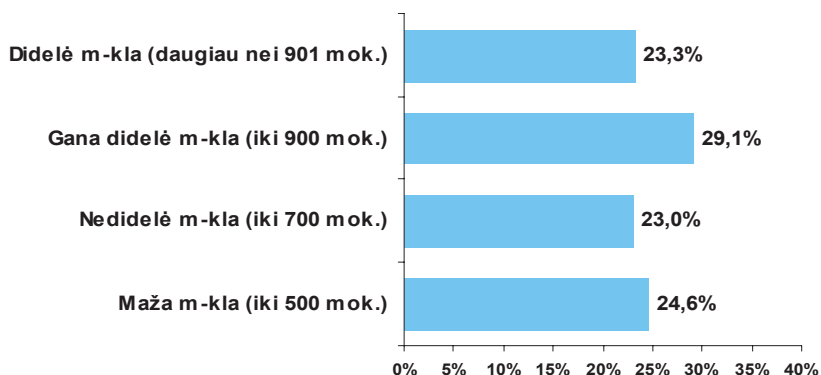
Mokyklų imtyje atspindėta ir miesto - kaimo specifika. 158 respondentai nurodė, kad dirba mokykloje, esančioje kaime arba nedideliame miestelyje. Geografinio požiūriu, tirtos mokyklos atstovauja steigėjus³⁸ bemaž iš visų Lietuvos regionų (apskričių) (žr. 6 pav.).



6 pav. Tirtų mokyklų pasiskirstymas geografinio aspekto

Pedagogų streso raiškai gali turėti įtakos mokyklos dydis. Pažymėtina, kad imtyje priimtinomis proporcijomis atstovaujamos skirtingo dydžio mokyklos. Mokyklų tinklo pertvarkos išdavoje šalyje ženkliai sumažėjo labai mažų mokyklų skaičius. Apklausos imtyje reprezentuojamų mokyklų pasiskirstymas pagal dydį atspindėtas 7 paveiksle.

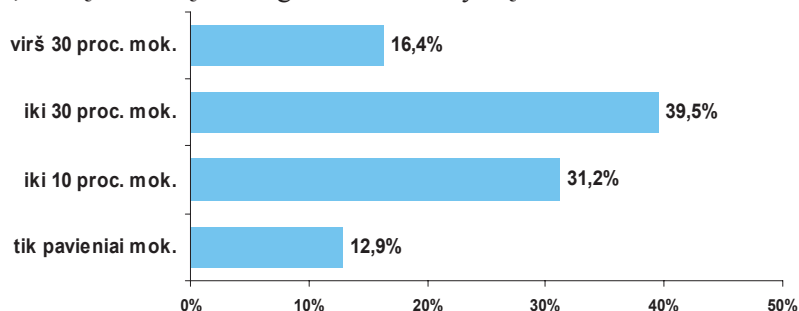
³⁸ Bendrojo lavinimo mokyklų steigėjas Lietuvoje paprastai yra vietos savivaldybė. Pavieniais atvejais steigėju būna apskrities viršininko administracija, pvz. Vilniaus rajone.



7 pav. Mokyklų pasiskirstymas pagal dydį (N = 900)

Pedagogų streso raiškai gali turėti įtakos mokyklos mokinių kontingento struktūra. Jei mokinių nuošimtis, ateinančių iš socialiai silpno sluoksnio, yra didelis, tai mokytojų darbas tikrai nepalengvėja. Pažymėtina, jog interviu metu būtent pagrindinių mokyklų mokytojai dažniau skundėsi „sunkių“ ir mokymosi motyvacija nepasižyminčių mokinių kontingentu. Neretai tėvai, atstovaujantys socialiai ir kultūriškai stipresnį sluoksnį, esant galimybei, privengia vaikus leisti į tokią mokyklą.

Kaip matyti iš 8 paveikslo, apklausti mokytojai šiuo požiūriu atstovauja mokykloms, kurių mokinių kontingento struktūra yra įvairi.



8 pav. Mokinių pasiskirstymas mokykloje iš socialiai ir ekonomiškai silpnosios sluoksnio šeimų (N = 940)

Nors Lietuvos švietimo teisyne tai ir nėra įtvirtinta, visgi Lietuvoje ima atsirasti tam tikra mokyklų hierarchija, tiksliau pasakius, švietimo rinkoje atsiranda skirtingi mokyklų „prekiniai ženklai“, mokyklos pasižymi labai skirtingu įvaizdžiu ir reputacija. Paprastai mokyklos dirba teritoriniu principu, mokiniai sueina iš tos vietovės ar mikrorajono, kuriame stovi mokykla. Visgi atsiranda mokyklų, kurios dirba „eksteritoriniu“ principu. Kai kurių tokių mokyklų vadinamasis „geras vardas“ ima pritraukti mokinių kontingentą iš labai įvairių vietovių. Į tokias mokyklas tėvai, paprastai vidutinės ir aukštesnės klasės atstovai, pasiryžę daug papildomai investuoti į vaikų švietimą, suveža savo atžalas iš visos apylinkės, nežiūrėdami atstumo. Tokio-

se mokyklose ima formuotis savita mokinių kontingento socialinė struktūra, savita pedagogų personalo struktūra, tuo pačiu ima formuotis ir ypatinga mokyklos edukacinė kultūra. Kita vertus, gali būti mokykla, kuri dirba išimtinai teritoriniu principu ir ji stovi socialiai nepalankioje, „depresuojančioje“ vietovėje. Tokioje mokykloje taip pat pradeda formuotis specifinė mokinių kontingento struktūra, specifinė mokyklos edukacinė kultūra. Bemaž penktadalis (18,8 proc.) apklaustų mokytojų yra iš mokyklų, kurios aptarnauja tik konkretų mikrorajoną, vietovę. Labai panašus nuošimtis (16 proc.) mokytojų nurodė dirbantys mokyklose, kurių kontingento struktūroje dominuoja minėti „suvežtiniai“ mokiniai. Natūralu, kad didžiausią santykinį dydį (65,2 proc.) turi mokyklos, kurioms save sunku priskirti prie kurio nors vieno iš minėtų kraštutinių tipų.

Apklaustų mokytojų imties dydis, artėjantis prie tūkstančio stebinių, taip pat respondentų sociodemografinių charakteristikų įvairovė, mokyklų, kurios dalyvavo tyrime, geografinė ir tipologinė įvairovė rodo, kad tyrimo imtis yra natūrali, atitinkanti faktines realijas ir tinkama iškeltiems apklausos tyrimo uždaviniams įgyvendinti.

2.5.3. Mokytojų standartizuotos apklausos raštu rezultatai

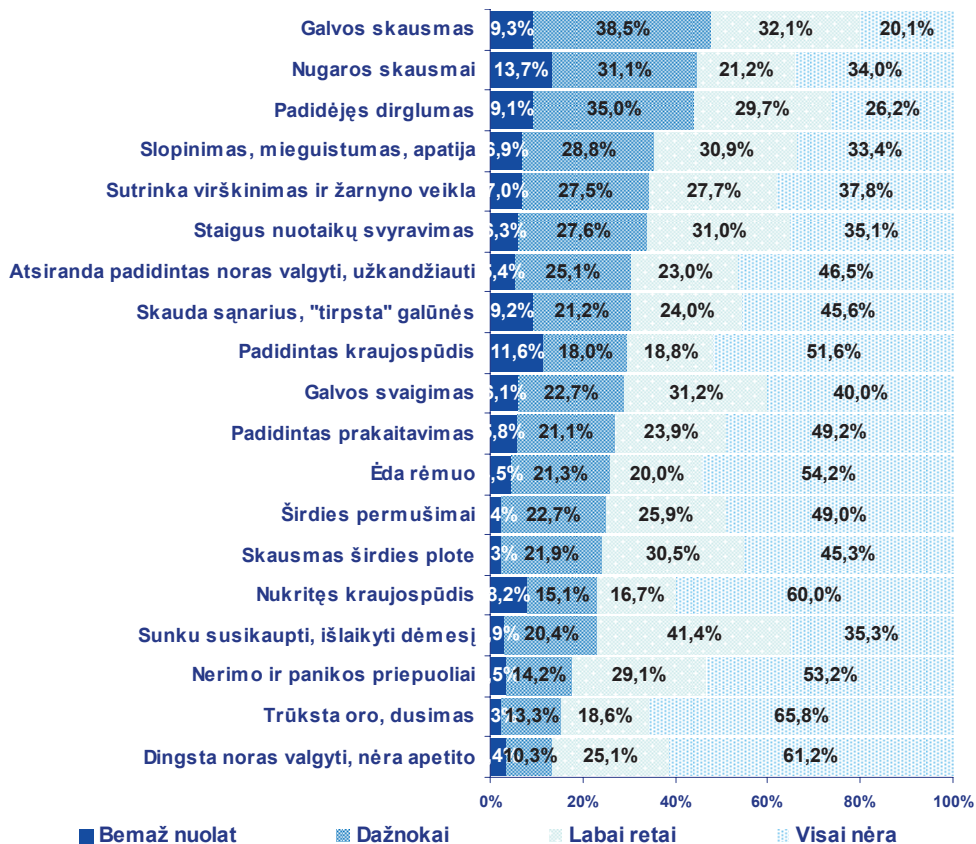
Subjektyvus sveikatos įsivertinimas

Pedagogų apklausa pasižymėjo gausia pirminių indikatorių struktūra. Siekiant nepaskęsti informacijoje apie pirminius indikatorius, buvo laikomasi specialios duomenų analizės ir pateikimo taktikos. Buvo skaičiuojamas vidutinis pritarimo atitinkamos tematikos skalės teiginiams procentas. Tokia duomenų analizės ir pateikimo forma yra pranašesnė už tradicinį skalių arba pavienių indikatorių raiškos aritmetinių vidurkių pateikimą. Tą yra įrodęs Borg, Gabler (2002), jos laikosi ir kiti tyrėjai (Merkys, Balčiūnas, 2004; Merkys ir kt., 2006, 2009).

Detalesnė informacija apie visus pavienius apklausos indikatorius, atspindinčius mokytojų streso raišką ir jos kontekstą, yra pateikta prieduose (žr. 5 priedą, 1–6 lenteles).

Nors pripažįstama, kad saikingas stresas gali veikti mobilizuojančiai, tačiau apskritai apie stresą dažniausiai visai pagrįstai kalbama neigiamame kontekste. Šiuo požiūriu pabrėžiamas destruktivus ilgalaikio streso poveikis žmogaus darbingumui, dvasinei būsenai, sveikatai, gyvenimo kokybei. Todėl natūralu, kad autorės sudarytoje mokytojų streso anketoje dauguma klausimų (pirminių indikatorių) natūraliai pasižymėjo neigiamu turiniu. Visos skalės sudarytos taip, kad aukštesnis balas atspindėtų didesnę, stipresnę streso raišką ir iš to išplaukiančias neigiamas pasekmes. Visgi anketoje yra pavieniai pozityvaus turinio teiginiai. Jie buvo įvesti tuo tikslu, kad išvengtume klausimų formuluočių monotonijos ir vadinamųjų „taip“ atsakymų dominavimo. Yra žinoma, kad nuostatų klausimynuose reikia vengti vien teigiamų arba neigiamų formuluočių ir jos privalo būti bent šiek tiek atsvertos, taip anketoje ir buvo padaryta.

Visais atvejais, skaičiuojant skalės vidutinius rodiklius (atsakymų įverčius, pritarimo procentus) teigiamo turinio klausimų įverčiai buvo, prieš apdorojant duomenis, tinkamai perkoduoti, kad negriautų atitinkamos skalės logikos.



9 pav. Mokytojo nurodyti sveikatos sutrikimų simptomai (N = 936)

Tiek streso momentinė raiška, tiek ilgalaikės (nuotolinės) streso pasekmės visų pirma yra klinikinis simptomas. Ilgalaikis stresas alina sveikatą. Antra, yra žinoma, kad stresas neretai iššaukia paūmėjimą tų ligų ir simptomų, kurie jau yra chroniški ir galbūt yra atsiradę dėl kitų su stresu visai nesusijusių priežasčių. Situacija yra labai dialektiška, kadangi vienas ar kitas simptomas gali pasireikšti ir kaip streso diagnostinis rodiklis, ir kaip ilgalaikio streso pasekmė.

Šiuo požiūriu apklaustų mokytojų populiacijoje gauti iškalbingi duomenys.

Įvairiems klinikiniais simptomams vidutiniškai pritaria 29,2 proc. apklaustųjų. Tai šiek tiek daugiau nei apytiksliai kas ketvirtas mokytojas. Bemaž kas penktas mokytojas (17,7 proc.) kenčia nuo nerimo ir panikos priepuolių. Apytiksliai kas ketvirtas mokytojas dažnai jaučia šiuos kliniskus simptomus: skausmą širdies plote ir

širdies permušimus, padidintą prakaitavimą, galvos svaigimą, padidintą skrandžio rūgštingumą, padidėjusį arba sumažėjusį kraujospūdį. Daugmaž kas trečias mokytojas jaučia šiuos simptomus – staigų nuotaikų svyravimą, mieguistumą, galūnių tirpimą, sutrikusią virškinimo ir žarnyno veiklą. Bemaž kas antras mokytojas kenčia nuo nugaros skausmo, galvos skausmo, skundžiasi padidintu dirglumu.

Subjektyvaus konkrečių simptomų įsivertinimo, kurį pildydami klausimyną atliko mokytojai, rezultatai susišaukia su sveikatos įsivertinimo rezultatais (žr. 5 priedą, 1 lentelę). Vidutinis pritarimas teiginiams, atspindintiems prastoką sveikatos būklę, siekia 22,5 proc. Kaip rodo apklausos duomenys, maždaug kas ketvirtas mokytojas susiduria su rimtesnėmis sveikatos problemomis. Teiginiui „*mano sveikata tiesiog puiki*“ gali pritarti maždaug tik kas trečias respondentas (30,6 proc.), maždaug kas trečias respondentas nurodo, jog „*nuolat jaučia nerimą dėl savo sveikatos būklės*“. Bemaž kas ketvirtas mokytojas nurodo, jog „*nuolat tenka gerti receptinius vaistus*“, „*sergu chroniška liga ar ligomis*“, „*tenka nuolat kovoti už savo sveikatą*“. Kas dešimtas mokytojas kenčia nuo skausmo sindromo (12,3 proc.). Teiginiui „*Jaučiu didelę baimę, kad galiu netekti darbingumo, kad teks gyventi iš invalidumo pensijos*“ pritaria kas penktas mokytojas (20,9 proc.).

Išdėstyti apklausos faktai rodo, kad mokytojų profesinės bendruomenės sveikatos būklė, tikėtina, jau yra rimta problema, verta gilesnių tyrinėjimų. Žinoma, reikia įvertinti, kad šiame kontekste kalbama ne apie objektyvias medicinines išvadas, paimtas iš ligonio kortelės, bet apie subjektyvius mokytojų įsivertinimus. Akivaizdu, kad mokytojų sveikatos būklę vertėtų ateityje patyrinėti detaliau. Šios disertacijos kontekste gauti moksliniai radiniai reikšmingi bent keliais aspektais. Pirma, kaip minėta, klinikiniai simptomai gali būti ir streso raiškos indikatoriumi, ir pasekme. Antra, reikšmingas faktas yra tas, kad sąlyginai nemažai daliai mokytojų jų sveikatos būklė jau yra tapusi papildomu nuolatiniu stresoriumi.

Mokytojų profesinis išsekimas ir profesinis nuovargis

Klausimyne mokytojams buvo pateikti net 46 teiginiai, atspindintys vienokius ar kitokius pedagogų profesinio išsekimo, profesinio perdegimo ir profesinio streso simptomus. Tokia ilga skalė yra privalumas, kadangi tai pats svarbiausias apklausos diagnostinis konstruktas, turintis šiame tyrime priklausomo kintamojo statusą. Metodologinėje literatūroje yra nurodoma, jog priklausomas kintamasis turi būti paremtas kuo patikimesniu instrumentu, o tai priklauso nuo testo (skalės) ilgio (Lienert, Raatz, 1998). Aukšti šios skalės įverčiai rodo, kad realiai yra patiriamas darbinis stresas ir jo pasekmės – profesinis išsekimas bei profesinis perdegimas.

Šiuos dalykus – profesinį stresą, profesinį išsekimą ir perdegimą – sunkoka atskirti netgi teoriškai. Visgi galima sakyti, kad minėtus dalykus diferencijuoja laiko ir pastovumo dimensija. Profesinis stresas gali pasireikšti ir kaip momentinė, laikina, situacinė dimensija. Profesinis perdegimas ir profesinis išsekimas, matyt, pasireiškia kaip ilgai pasireiškusio darbinio streso neigiamos ir sąlyginai stabilios pasekmės. Šiame kontekste labai iškalbingas faktas yra procentiniai mokytojų atsakymų pasi-

skirstymai, gauti pagal kai kuriuos teiginius. Bemaž kas antras apklaustas mokytojas pritaria teiginiui – „*nepakanka ir savaitgalio, kad atsigautume nuo mokyklinio streso ir nuovargio*“ (46,9 proc.), kas ketvirtas mokytojas (25,9 proc.) teigia, kad „*Nepaisant ilgų mokytojo atostogų, man vis vien nepavyksta tinkamai pailsėti*“. Tiesiogiai, be užuolankų, suformuluotam teiginiui „Dėl profesinio nuovargio, dėl profesinio perdegimo sindromo vos ne vos prisiverčiu ateiti į mokyklą“ pritaria bemaž kas penktas (17 proc.) mokytojas. Panašios prasmės teiginiui „*jaučiuosi išsekęs, pavargęs ir to priežastis yra darbas mokykloje*“ pritaria sąlyginai aukštas nuošimtis (42,7 proc.) mokytojų.

Labai iškalbingi profesinio streso, išsekimo ir perdegimo indikatoriai (simptomai) yra nuolatinis nerimas, įtampa, patiriami profesinėje veikloje; kritęs darbingumas, nepaisant investuojamų didelių pastangų; pojūtis, kad nebevaldai situacijos. Nerimo profesijoje indikatoriums (teiginiams) pritaria apie 60 proc. mokytojų. Teiginiams, atspindintiems kritusį darbingumą, vidutiniškai pritaria kas ketvirtas mokytojas (20–34 proc.); diagnostiniams teiginiams, atspindintiems padėties nevaldymo ir kontrolės ir savikontrolės praradimo pojūtį, vidutiniškai pritaria 11–23 proc. apklaustų mokytojų.

„Savęs plakimas“, kaltės jausmo (dažnai visai nepelnyto) nuolatinis patyrimas yra žinomi ir su depresijos fenomenu siejami simptomai. Teiginiui „*Nuolat priekaištauju sau, gėdijuosi, jaučiu kaltės jausmą, kad esu prasta mokytoja*“ pritaria kas penktas respondentas (22,3 proc.).

Išdėstytus statistinius nuomonės ir savęs vertinimo faktus, kuriuos atskleidė apklausa, reiktų vertinti atsižvelgiant į nemenką imties dydį ($N \approx 1000$) ir plačią geografinę imties lizdų įvairovę. Rasti statiniai nuomonės raiškos dėsningumai rodo, kad mokytojų stresas, profesinis išsekimas ir profesinis perdegimas yra Lietuvos mokytojų profesinėje bendruomenėje sąlyginai paplitęs ir sistemingai pasireiškiantis fenomenas. Kitaip tariant, tenka kalbėti ne apie literatūrinį ar teorinį dalyką, ne apie pavienės statistinės išimtis, bet apie sąlyginai masinį realų reiškinį.

Pedagogų streso raiškos veiksniai ir kontekstas: makrolygmuo

Mokytojų streso raiška buvo užfiksuota pagal visus teoriškai hipotetiškai sukonstruotus klausimyno diagnostinius blokus (dimensijas) ir, atitinkamai, pagal visus streso raiškos bei veiksmų lygius. Čia turima galvoje makrolygmens, organizacijos lygmens ir individualaus lygmens stresoriai bei streso raiškos kontekstai. Mokytojų nuostatose, kurios susiję, kaip apklausose įprasta, su subjektyviu profesinių stresorių vertinimu, pasireiškia tam tikri reitingo (hierarchijos) dėsningumai. Apklausos rezultatai vienareikšmiškai rodo, kad subjektyvaus vertinimo prasme patys stipriausi stresoriai išplaukia iš makrolygmens konteksto. Šie stresoriai ir streso raiškos kontekstai mokytojų subjektyviai suvokiami kaip patys skaudžiausi.

Šiuo požiūriu ypač simptomiški „*Bendrojo socialinio pesimizmo*“ skalės rodmenys (žr. 5 priedą, 2 lentelę). Vidutinis pritarimas trylikai minėtos skalės teiginių siekia 81,6 proc. Žemiausią pritarimo procentą (reitingą) įgauna teiginys, atspindin-

tis emigracines pedagogų nuostatas ir ketinimus. Atitinkamo turinio teiginiui pritaria 41,2 proc. Žinoma, kad šis pritarimas irgi yra labai aukštas ir rodo, jog ilgainiui šalyje gali rasti toks fenomenas, kaip masinė mokytojų emigracija. Panašiai jau yra su gydytojų emigracija. Gydytojams šiuo požiūriu egzistuoja didesnė manevro laisvė, kadangi jų kompetencija nėra susijusi su konkrečia šalimi ir konkrečia kultūra. Visgi informatikos, gamtos mokslų, menų, užsienio kalbų mokytojai irgi nėra pririšti prie konkrečios šalies ir praktiškai gali išvykti bet kur, kur tik patrauklesnės darbo ir gyvenimo sąlygos. Be abejo, Lietuvos mokytojų emigracinės nuostatos ir emigraciniai ketinimai yra atskira aktuali tema, kuri komentuojamoje apklausoje atspindėta tik pavieniu klausimu ir nėra šios disertacijos objektas.

Kur kas labiau vertas dėmesio yra tas faktas, kad pašalinus iš analizės emigracinių nuostatų klausimą, vidutinis pritarimas likusiems dvylikai socialinių pesimizmą atspindinčių teiginių išauga iki 85 proc. Diagnozės požiūriu labai iškalbingam teiginiui: „*Dėl prastos politikos, dėl vertybinio pakrikimo Lietuvos visuomenės ateitis man atrodo miglota*“ pritaria devyni dešimtadaliai (89,9 proc.) mokytojų. Tokį pat aukštą pritarimo procentą pasiekia ir kiti diagnostiniai teiginiai apie prastą demografinę šalies situaciją, apie prastą gyvenimo kokybę ir kt. Bemaž 80 nuošimčių (78,9 proc.) mokytojų pritaria teiginiui „*Manau, kad teisinė valstybė Lietuvoje išmontuota, o pilietiškumo ir demokratijos nėra*“.

Šis rezultatas yra kiek netikėtas. Žinoma, krizės sąlygomis buvo galima tikėtis tam tikrų nusivylimo nuotaikų ir tarp mokytojų, tačiau nustebino pats pritarimo socialinio nusivylimo nuotaikoms mastas. Planuojant tyrimą, hipotetiškai buvo galvojama, kad pagrindinis mokytojo profesinės įtampos ir rūpesčių mazgas bus susijęs su jo konkrečia mokykla. Turima galvoje santykiai su administracija, kolegomis, tėvais, mokiniais, didelis krūvis, nuolatinės reformos etc.

Kaip ten bebūtų, kraštutiniai stipriai išreikštas Lietuvos mokytojų profesinės bendruomenės socialinis pesimizmas, autorės nuomone, yra labai nepalankus faktas. Pima, mokykla ir mokytojas dirba ne uždaroje ir sterilioje aplinkoje, bet realioje visuomenėje. Antra, mokykla ir mokytojas savo ugdytinius rengia ne kažkokiai abstrakčiai anoniminei erdvei, bet tai pačiai visuomenei. Tenka pripažinti, kad kraštutinis Lietuvos mokytojų socialinis pesimizmas nėra vien liguistos vaizduotės padarinys. Tokia neigiama mokytojų nuostata bent jau iš dalies tikrai turi realų pagrindą. Galima tik įsivaizduoti, kokia nepavydėtina yra pedagogo situacija, kurio sąmonė yra persmelkta socialiniu pesimizmu, nusivylimu visuomene ir valstybe, netikėjimu jos ateitimi. Kaip mokytojui dirbti, jei nėra tikėjimo ateitimi, jei nėra pozityvaus pavyzdžio? Apskritai ateities dimensija, optimistinis jos vaizdinys, nuolatinis pozityvus ugdytinio programavimas ir projektavimas gražiai atečiai yra sėkmingos pedagogo veiklos šerdis (Bitinas, 2000). Kaip ugdyti, jei netiki vaiko, kurį ug dai, ateitimi ir netiki visuomenės, bendruomenės, kuriai ug dai vaiką, ateitimi? Šiuo požiūriu labai įdomūs ir vertingi būtų tarpkultūriniai palyginamieji tyrimai, kuomet analogišku klausimynu būtų apklausti ir kitų kraštų pedagogai, atstovaujantys skirtingus geopolitinius ir kultūrinius regionus. Būtų galima įvertinti, ar kraštutinis socialinis pedagogų pesi-

mizmas yra būdingas tik Lietuvai (ir kitiems panašaus istorinio likimo kraštams), ar jie būdingas ir kitoms šalims?

Kita streso temai aktuali skalė, kurioje gaunami labai aukšti pritarimo diagnostiniams teiginiams procentai, yra „Mokytojo darbo krūvio“ skalė. Šios skalės teiginiams, atspindintiems padidintą ir nenormalų mokytojo krūvį, vidutiniškai pritaria trys ketvirtadaliai respondentų (74,1 proc.) (žr. 5 priedą, 3 lentelę). Darbo krūvis iš pirmo žvilgsnio yra toks dalykas, kuris lyg ir priklauso nuo darbuotojo valios, nuo susitarimo organizacijos viduje. Visgi pedagogo darbo krūvio apimtis ir normavimas išplaukia iš tam tikrų socialinių standartų, tradicinio supratimo, ką ir už kiek turi padaryti mokytojas. Mokytojo noras turėti didelį krūvį dažnai išplaukia iš noro turėti didesnę – žmogaus orumo nežeminantį – atlyginimą. Taigi, Mokytojo darbo krūvis ir normavimas laikytini parametrais, kuriuos visų pirma užduoda būtent makrolygmuo.

Labai aukštą pritarimo procentą, siekiantį apie 90 proc., surenka šie nagrinėjamo klausimo požiūriu labai iškalbingi teiginiai: „*Didelis mokytojo darbo krūvis sukelia stresą, alina sveikatą*“ (91 proc.); „*Mokytojo darbas sunkus, darbo apimtis didelė, ilgainiui tai neigiamai atsiliepia mokytojo gyvenimo kokybei, dvasingumui*“ (88,2 proc.); „*Padidintas mokytojo darbo krūvis trukdo harmoningai derinti profesinius ir šeimyninius vaidmenis*“ (88,5 proc.). Žinoma, šie rezultatai būtų dar iškalbingesni, jei juos galėtume palyginti su analogiškais duomenimis, gautais apklausus kitų profesijų atstovus, pvz., gydytojus ir slaugytojus, valstybės tarnautojus, samdomus vadybininkus ir pan. Pažymėtina, kad pakankamai aukštą pritarimo procentą pasiekia ir kiti padidinto mokytojų krūvio aspektai: biurokratija ir „popierizmas“, vis menkėjančios galimybės susitelkti į pedagoginę kūrybą ir ugdytinius.

Ne ką mažesnę vidutinį pritarimo procentą (73 proc.) pasiekia ir skalės „*Konkurencijos ir pasiekimų kultas mokykloje*“ teiginiai (žr. 5 priedą, 4 lentelę). Tarsi susitarę mokytojai pabrėžia, kad, besivaikant išpūdingų laimėjimų, nuvertinamas itin sunkus darbas su pačiais silpniausiais mokiniais (apie 80–90 proc.). Nemenku stresoriumi tampa valstybiniai egzaminai, dažnas jų tvarkos kaitaliojimas, nerimas dėl silpnesnių mokinių egzaminų rezultatų (apie 80 proc.). Analogiškai vertinimai apie valstybinių egzaminų tvarką, kaip apie didelį stresorių, išplaukia ir iš pedagogų spaudos diskurso analizės, ir iš grupinio interviu su mokytojais rezultatų. Mokytojus glumina žiniasklaidoje skelbiami mokyklų reitingai. Visi giliau mąstantys suvokia, kad tokie reitingai priklauso ne tiek ir ne tik nuo pedagogų meistriškumo, kiek nuo mokinių kontingento, kurį tradiciškai pritraukia viena ar kita mokykla. Tokiu būdu reitingas signalizuoja ne apie ugdymo kokybę, bet apie savitą mokyklos mokinių socialinę struktūrą ir padidintą mokinių tėvų motyvą investuoti į švietimą papildomai (turima galvoje vaikų vežiojimas į mokyklą iš tolesnių vietų, korepetitorių samdymas ir pan.).

Bemaž 70 proc. (69,9 proc.) siekiantį vidutinį pritarimą gauna teiginiai, atspindintys mokytojo profesijos prestižo deficitą (žr. 5 priedą, 5 lentelę). Kai kurie diagnostiniai teiginiai pasiekia kraštutinais aukštą vidutinį pritarimą, siekiantį apie

90 proc.: „Man kelia susirūpinimą tai, kad mokytojo profesija vis labiau praranda autoritetą ir prestižą“ (89,7 proc.); „Ir kaip besidangstytime skambiomis frazėmis, visuomenėje mokytojas stovi laipteliu žemiau už teisininką, gydytoją ar valdininką“ (88,6 proc.). Daugiau nei 80 proc. mokytojų pritaria teiginiiui, jog žiniasklaida nuolat formuoja nepelnytai prastą mokytojo įvaizdį. Net 44 proc. mokytojų teigia, jog „Kartais rimtesnėje kompanijoje vengiu prisipažinti, kad esu mokytojas“.

Kitas esminis veiksnys (stresorius), paveikiantis mokytojo profesinę veiklą, yra nuolatinės reformos, inovacijos ir mokyklos bei švietimo kaita. Vidutinis pritarimas diagnostiniams teiginiams, atspindintiems priešiškus naujovėms ir kaitai, siekia bemaž 60 proc. (56,7 proc.) (žr. 5 priedą, 6 lentelę). Šiame kontekste verti dėmesio kai kurie teiginiai, kuriems pritaria netgi apie du trečdalius mokytojų: „Nuolatinės reorganizacijos ir pseudo reformos kelia mokytojams stresą ir trukdo dirbti“ (71 proc.) arba „Mokytojo galimybės tikrai per menkos priimti tiek daug naujovių, kurių įgyvendinimui prireikia daugiau laiko nei numatyta“ (63,5 proc.). Sveikintina, kad pedagogų priešiškus kaitai Lietuvoje jau yra tapęs disertacinio nagrinėjimo objektu (Cibulskas, 2006), kurį tikrai verta patyrinėti detaliau. Kaip ten bebūtų, tenka priimti faktą, kad kaita ir inovacijos kelia mokytojams nemenką stresą. Galiausiai iš tiesų tenka pripažinti, jog per pastaruosius 10–15 metų Lietuvos bendrojo lavinimo mokykla ir jos aplinka patyrė labai daug reformavimo pokyčių bei inovacijų. Paminėsime tik keletą iš jų – valstybinių egzaminų tvarkos kaita, profiliavimas, kvalifikacinių kategorijų ir atestacijos įvedimas mokytojams, mokinio krepšelio įvedimas, mokyklų tinklo pertvarka ir mokyklų reorganizacija, mokinių pavėžėjimo įdiegimas, etatinio apmokėjimo eksperimentas, išorinio ir vidaus audito sistemos įdiegimas, mokyklų vidaus struktūros ir valdymo modelio kaita. Kai kurie pokyčiai, pavyzdžiui, mokyklų reorganizacija atskirose vietovėse ir bendruomenėse iš tiesų buvo labai skausmingi, traumuojantys. Tarkime, mokykla pelnytai svajojo tapti gimnazija, o dėl mokinių stokos šioje vietovėje buvo reorganizuota į pagrindinę mokyklą. Atskira skausminga tema yra mokyklos uždarymas pavienėse vietovėse dėl mokinių skaičiaus mažėjimo. Šiandien iš istorinės perspektyvos galima pastebėti, kad kai kurie reformavimo pokyčiai buvo inicijuojami neturint reikiamo lygmens įstatymo, buvo paremti tik gairėmis ar strategijomis.

Visa tai rodo, kokia svarbi yra demokratinė švietimo politika, kuomet planuojami pokyčiai plačiai išdiskutuojami interesų grupėse, visuomenėje, viešai aptariami įvairūs mokyklos kaitos modeliai bei galimos pasekmės. Atitinkamos demokratinės procedūros ir modelių paieškai svarbu skirti pakankamai laiko. Šiame kontekste galima pasidžiaugti, kad šiuo metu LR ŠMM pasuko būtent demokratinės švietimo politikos formavimo keliu. Šiuo metu yra pradedama ruošti švietimo ir bendrojo lavinimo mokyklos strategija, kuri bus įgyvendinama 2013–2017 metais³⁹. 2010 m. yra paskelbti diskusijų metais, 2011 metai – sprendimų paieškos metais, o 2012 m. yra apskelbti sprendimų priėmimo ir įtvirtinimo metais. Hipotetiškai galima tikėtis, kad demokratinis švietimo kaitos ir reformų iniciavimas bei vykdymas ilgainiui pri-

³⁹ http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/SPA%287%29_Valstybine%20svietimo%20strategija.pdf

sidės prie to, kad pokyčiai, kurie švietime ir mokykloje yra neišvengiami, neveiks mokytojų kaip toks stiprus ir nepalankus stresorius. Šiuo požiūriu atliktą mokytojų apklausos tyrimą būtų prasminga kartoti po kokių 5 metų.

Pedagogų streso raiškos veiksniai ir kontekstas: mikro- ir inrapersonalinis lygmuo

Apklausos rezultatai rodo, jog padidintą stresuotumą darbinės veiklos kontekste mokytojai sąlyginai nėra linkę sieti su individualiais ir mikrolygmens veiksniais. Apie tai liudija sąlyginai žemas pritarimo procentas, kurį paprastai atspindi teiginiai, reprezentuojantys minėtą streso veiksnių ir streso raiškos konteksto lygmenį.

Darbinis stresas yra savita streso rūšis. Savo ruožtu darbinio streso raiškos lygis gali smarkiai varijuoti individo lygmeniu. Tose pačiose darbinės veiklos aplinkybėse vienas mokytojas bus smarkiai stresuotas, o kitas ne. Antai vidutinis pritarimas teiginiams, kurie diagnozuoja galimai nepakankamą mokytojo profesionalumą kaip darbinio streso šaltinį, tesiekia tik 9,7 proc. Skalės „Menkas pasitenkinimas profesija“ teiginiais vidutiniškai pritaria 25,5 proc. mokytojų. Mokytojo šeima ir privati aplinka respondentų taip pat nėra atpažįstama kaip reikšmingesnis darbinės įtampos ir profesinio streso šaltinis. Teiginiai, kurie atspindi problemas šeimoje, ribotas galimybes mokytojui namuose atsipalaiduoti, sulaukti palaikymo dėl sunkios profesijos ir pan. pasižymi sąlyginai žemu vidutiniu pritarimo procentu (21,5 proc.).

Šiuo požiūriu iškalingi ir kitų mikro- bei individualaus lygmens skalių apie stresą rodmenys. Skalės „Menkas pasitenkinimas profesija“ teiginiais vidutiniškai pritaria 25,5 proc. mokytojų. Jei tokį faktą vertintume iš idealybės pozicijų, tai toks procentas visgi yra aukštas, kadangi maždaug kas ketvirtas mokytojas yra nepatenkintas profesija. Jei prisimintume, kad makrolygmens streso veiksnius ir raiškos kontekstus atspindinčiose skalėse vidutinis pritarimo procentas siekė net 65–90 proc., tai toks nuosimtis jau nebeatrodo itin aukštas.

Pažymėtina, kad mokytojo šeima ir privati aplinka respondentų taip pat nėra atpažįstama kaip reikšmingesnis darbinės įtampos ir profesinio streso šaltinis. Teiginiai, kurie atspindi problemas šeimoje, ribotas galimybes mokytojui namuose atsipalaiduoti, sulaukti palaikymo dėl sunkios profesijos ir pan., pasižymi sąlyginai žemu vidutiniu pritarimo procentu (21,5 proc.).

Labai simptomiška, kad vadinamieji organizacinio lygmens profesinio streso veiksniai bei raiškos kontekstai komentuojamame reitinge užima arba vidutines, arba žemas pozicijas. Pagal apklausos rezultatus, didesnę stresuotumą mokytojams galimai kelia ne santykiai su kolegomis ar administracija, bet santykiai su tėvais. Skalės „Tėvų pagalbos ir paramos mokytojui stoka“ diagnostiniams teiginiais vidutiniškai pritaria 42 proc. mokytojų. Skalės „pedagogų tarpusavio santykiai ir kolektyvo psichologinis klimatas“ teiginiais, kurie atspindi galimus streso šaltinius, vidutiniškai pritaria tik 19,6 proc. mokytojų. Tyrimo rezultatai tarsi griauja mitą (arba netgi stereotipą) apie tariamai prastą psichologinį klimatą, kuris paprastai susiklosto moteriškame kolektyve – mokykloje. Kalinauskaitė, kuri detaliau tyrinėjo

organizacinio klimato raišką įvairaus tipo darbo organizacijose, taip pat nustatė, kad, santykinai vertinant, mokykla nėra ta organizacija, kuri pasižymi prasčiausiu socialiniu psichologiniu klimatu tarp darbuotojų (Kalinauskaitė, 2008).

Skalės „*Administracijos teikiama pagalba mokytojui ir vadovavimo stilius*“ teiginiams, kurie atspindi galimus streso šaltinius ir jo raiškos kontekstus, vidutiniškai pritaria tik 17,6 proc. pedagogų.

Ryškesniu streso šaltiniu bei raiškos kontekstu mokykloje netampa ir švietimo pagalbos specialistų veikla (logopedo, socialinio darbuotojo, psichologo). Tai natūralu, kadangi minėti profesionalai tam ir yra mokykloje, kas mokytojui būtų lengviau. Negatyviems minėtos skalės aspektams vidutiniškai pritaria tik 20,7 proc. mokytojų.

Kompiuterizuotoje modernioje mokykloje vidinė komunikacija mokyklose taip pat vyksta gana sklandžiai ir šis aspektas paprastai netampa darbinio streso šaltiniu. Antai negatyviems skalės „*Informacijos sklaida ir komunikacija mokykloje*“ vidutiniškai pritaria tik 14,3 proc. mokytojų.

Vidutinės pozicijas komentuojamame reitinge užima tokie fenomenai kaip mokyklinė pertrauka ir mokytojo darbo vietos įrengimas. Vidutinis pritarimas negatyviems minėtų skalių indikatoriams siekia 40,6 proc. („mokyklinė pertrauka“) ir 44 proc. („Mokytojo darbo aplinka, darbinės veiklos materialinis aprūpinimas“). Pažymėtina, kad pertrauka tampa mokytoją stresuojančiu veiksniumi ne todėl, kad pedagogai nesuvaldo mokinių per pertrauką. Problema yra pertraukų trumpumas (neįmanoma pailsėti, atsipalaiduoti, susitvarkyti higieninius reikalus) ir būtinybė intensyviai kontaktuoti per pertrauką su administracija, savo auklėtiniais ir kolegomis. Padidinti pertraukų trukmės dažnai negalima dėl to, kad dalis mokinių yra vežiojami ir yra „prižiūrimi“ prie transporto tvarkaraščio.

Skalės „*Mokyklos jaukumo stoka*“ neigiamiems diagnostiniams teiginiams vidutiniškai pritaria tik 17,6 proc. mokytojų. Bendrame neigiamame mokytojų apklausos rezultatų fone dėl šitokio rezultato galima tik pasidžiaugti ir pastebėti, kad, matyt, tokios švietimo iniciatyvos, kaip mokyklų tobulinimo programa, mokyklų tinklo optimizavimas, kurios buvo vykdytos šalies mastu, jau subrandino savo vaisius. Mokyklų tinklas tam ir buvo optimizuojamas, kad nefinansuotume dėl demografinių išteklių stokos akivaizdžiai nykstančių ir neperspektyvių mokyklų. Šalyje nemenkas dėmesys buvo skiriamas būtent demografiškai perspektyvių mokyklų renovacijai, remontui, apšiltinimui. Tegul ir gana skausmingai, tačiau demografiškai neperspektyvios mokyklos, pasmerktos skurdžiams vegetavimui, palaipsniui buvo apdairiai uždaromos arba paverčiamos stambesnių mokyklų filialais. Materialinė mokyklų būklė ir estetika, paveldėta iš sovietmečio, kaip žinoma, buvo gana prastoka. Apdairios švietimo politikos ir švietimo vadybos dėka (tiek šalies, tiek steigėjų lygmeniu) pavyko pasiekti, kad šiandien daugiau nei 80 proc. mokytojų pripažįsta, kad jie dirba jaukiose, tinkamai įrengtose mokyklose. Tai labai svarbu, kadangi iš ekologinės psichologijos yra žinoma, kaip smarkiai artimiausia aplinka – privati ir darbinė – paveikia asmenybę, jos dvasinę būseną, darbingumą ir savijautą (Plungė, 2010). Šis

rezultatas, autorės nuomone, yra reikšmingas disertacijos mokslinis radinys. Jis akivaizdžiai parodo, jog apdairios ir kryptingos švietimo politikos bei vadybos dėka ilgainiui galima pasiekti konkrečių pozityvių pokyčių.

Masinės apklausos būdu nustatyti reitingo dėsningumai apie įvairius mokytojų streso šaltinius ir raiškos kontekstus leidžia, hipotezės teisėmis, formuluoti apibendrinančią išvadą ir rekomendaciją. Pagrindiniai streso redukavimo mokytojo profesijos lauke svertai yra sietini būtent su makrolygmens veiksniais. Visų pirma čia paminėtini tokie dalykai, kaip: 1) švietimo politikos ir švietimo teisyno tobulinimas; 2) pedagogų darbo planavimas, normavimas ir apskaita; 3) teisingas atlygis už mokytojo darbą; 4) mokytojo profesijos prestižo gerinimas (ne skambiomis trafaretinėmis frazėmis, o realiai ir iš esmės) ir kt. Visi išvardinti dalykai siejasi su švietimo politikos darymu (plačiąja prasme) ir su tinkama švietimo vadyba, vykdoma visos šalies mastu.

Apklausos būdu rasti faktai ir dėsningumai visumoje susišaukia su tais faktais, kurie buvo rasti taikant kitus metodus – pedagoginės spaudos diskurso analizę, grupinius mokytojų interviu. Pastaroji aplinkybė sustiprina apklausos būdu gautų išvadų validumą ir patikimumą.



3. MOKYTOJŲ RENGIMO IR ŠVIETIMO VADYBOS TOBULINIMO GAIRĖS ATLIKTO TYRIMO KONTEKSTE

3.1. MOKYTOJŲ STRESO EDUKACINĖS IR ŠVIETIMO VADYBOS REDUKAVIMO PRIELAIIDOS

Atlikus kiekybinį ir kokybinius tyrimus, išryškėjo šios edukacinės ir švietimo vadybos redukavimo prielaidos:

Mokytojų streso redukavimo prielaidos, sietinos su švietimo teisyno ir darbo organizavimo tobulinimu

Numatant švietimo vadybos priemones mokytojų streso redukavimui, visų pirma reikia atkreipti dėmesį į švietimo, pedagogų veiklą reglamentuojančius dokumentus bei įstatymus. Pirmiausia atkreiptinas dėmesys į pedagoginio darbo krūvio normavimą. Planuojant darbo krūvį, svarbu atsižvelgti į tai, kad pamokų skaičius per savaitę neturėtų viršyti 18 akademinų valandų. Švietimo ir mokslo ministerijos atstovai, tinkamai įvertinę šios profesijos rizikos faktorius, privalo numatyti ir atitinkamą atlyginimą. Mokytojo atlyginimo kėlimas yra vienas iš būdų formuoti teigiamą mokytojo profesijos prestižą ir patrauklumą. Labai svarbų vaidmenį atlieka ir švietimo politikos formavimas. Teigiamas mokytojo profesijos įvaizdžio kūrimas žiniasklaidoje turi itin stiprų poveikį visuomenės nuostatoms formuoti mokytojo atžvilgiu. Priimant įstatymus ar kitus teisės aktus, susijusius su pedagogo profesine veikla, turėtų dalyvauti ir mokytojai.

Organizuojant pedagoginį darbą, labai svarbu, kad administracija suburtų atitinkamas darbo grupes, paskirstytų užduotis ir resursus, nustatytų aiškias atsakomybės ribas, paskirstytų įgaliojimus, nustatytų tarpusavio ryšius. Planuojant pedagogų profesinę veiklą, svarbu nustatyti poreikius, numatyti rezultatus, apibrėžti tikslus, parinkti tinkamus darbo metodus, rasti finansavimo šaltinius, sudaryti palankų darbuotojams darbo tvarkaraštį (grafiką), išklausti ir atsižvelgti į darbuotojų nuomonę, pasisakymus ir pasiūlymus.

Kitas svarbus mokytojų streso redukavimo švietimo vadybos priemonėmis aspektas yra geras kolektyvo mikroklimatas. Tai yra vienas iš svarbesnių administracijos uždavinių. Labai svarbu, kad mokytojui būtų sudarytos tinkamos darbo sąlygos, tai yra: klasėje būtų naujausia kompiuterinė įranga, multimedia, grotuvas, įrašymo įranga, filmavimo kamera, fotoaparatas, kopijavimo aparatūra; tinkamai apšviestas kabinetas.

Darbo organizavimui labai svarbus ne tik administracijos, bet ir mokytojų sprendimų priėmimas. Svarbu mokykloje įdiegti palankią mokytojui darbo kontrolės sistemą, kuri būtų ne „kontroliuojamojo“, bet paramos ir pagalbos pobūdžio.

Direktorius mokykloje turi įdiegti vidinę komunikaciją, kurios tikslai: gerinti

darbuotojų tarpusavio santykius; kad informacija darbuotojus pasiektų laiku; sulaukti grįžtamojo ryšio iš žemesnių grandžių darbuotojų – tokiu būdu darbuotojai būna ne tik informuoti, bet ir įtraukti į mokyklos veiklą, išklausti. Visa tai reikalinga tam, kad darbuotojai žinotų, ko mokykla siekia, ir padėtų įgyvendinti tuos tikslus. Administracija turi įdiegti atitinkamą organizacijoje naudojamų skatinimo priemonių lygį.

Mokykloje turi būti psichologas, parengtas suteikti pagalbą ne tik mokiniui, bet ir mokytojui. Psichologinė pagalba taip pat gali būti suteikiama nuotoliniu būdu, organizuojant e-konferencijas, kurių metu dalijimasi ne tik profesine darbo patirtimi, bet gali būti ir informacinio pobūdžio seminarai, pokalbiai, pasitarimai, diskusijos ir panašiai.

Partnerystės tinkluose mokytojai bendradarbiauja su kitomis institucijomis, teikiančiomis įvairią informaciją, psichologinę pagalbą pedagogams. Regionuose būtini *Pedagoginiai centrai*, kurie organizuoja įvairius renginius, mokymus ir pan. Mokykloje galima įkurti mentoriaus etatą. Jo vaidmuo – suteikti pagalbą ir paramą tik pradėjusiems dirbti pedagogams. Besikeičiančioje švietimo sistemoje ypatingos svarbos yra švietimo darbuotojų profsajungų vaidmuo, kurios gali atstovauti mokytojų interesus įstatymų leidybos lygmenyje, Švietimo ir mokslo ministerijoje priimant sprendimus, turinčius įtakos pedagogų karjerai.

Mokytojų streso redukavimo prielaidos, sietinos su pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo tobulinimu

Pedagogo profesija pasižymi specifiškumu. Tad renkantis pedagogo profesiją turi būti suteikiama informacija apie šios profesijos ypatybes ir mokytojui reikalingų psichologinių savybių svarbą pedagoginiame darbe. Būsimieji pedagogai turėtų turėti tam tikras savybes, būdingas ir reikalingas pedagoginiam darbui. Stojant į aukštesias mokyklas, reiktų vykdyti atranką, pvz., egzaminas, pokalbis ir pan. Taip pat ir studijų programose turėtų atsispindėti pedagogo profesijai specifiniai studijų moduliai, kurių turinys orientuotas ne tik į bendrų žinių pateikimą, jų sampratų atskleidimą, bet ir mokytojo profesinėje veikloje stresinių situacijų sprendimo galimybes.

Keliant kvalifikaciją, tęstinių studijų metu reiktų siūlyti mokytojams dalykų modulius, kuriuose mokytojai supažindinami su profesinio streso, nuovargio, išsekimo redukavimo galimybėmis, kalbama ne tik apie dalykų metodikas, bet mokytojai mokomi spręsti ir vienas ar kitas stresines situacijas jų profesinėje pedagoginėje veikloje, mokytojui patiriant stresą. Taip pat svarbu sudaryti galimybę užskaityti ir savarankiško mokymosi organizacijoje valandas įtraukiant į atestacijos nuostatus. Tęstinių studijų institutai, švietimo centrai galėtų sudaryti sąlygas mokytojams, pradėjusiems profesinę karjerą, įgyti papildomų žinių, reikalingų mokytojo profesinio streso redukavimui išskirtinėse situacijose. Dėstomų modulių turinyje galėtų atsispindėti pedagoginio streso simptomų atpažinimas ir diagnostinė savianalizė; konkrečių antistresinių relaksacinių metodikų ir technikų įvaldymas, supažindinimas su gerąją patirtimi atitinkamoje srityje; gebėjimo pačiam susimodeliuoti savo individualią antistresinę programą ugdymas.

Mokytojų streso redukavimo prielaidos, sietinos su mokyklos organizacinės kultūros kaitos priemonėmis

Numatant mokytojų streso redukavimo prielaidas, sietinas su mokyklos organizacinės kultūros kaita, pirmiausia pabrėžtinis mokyklos vertybės ir jų išsaugojimas, kuriama edukacinė aplinka. Svarbūs darbuotojų tarpusavio santykių ir teigiamų, pozityvių emocijų išlaikymas. Mokytojų metodiniuose rateliuose paprastai yra kalbama apie mokinio veiklą, esamas problemas ir pan. Žinoma, tai yra svarbu, nes, pavyzdžiui, mokiniai, ateinantys iš socialiai silpno sluoksnio, mokytojo darbo tikrai nepalengvina ir tai tampa reikšmingu mokytojų profesinio streso veiksnium. Tokiu atveju, galėtų būti diskutuojama ir apie mokytojui reikalingą pagalbą, stresinių situacijų mažinimą/švelninimą. Metodiniame ratelyje mokytojai galėtų dalintis gerąja patirtimi, atsivėrimas, išsikalbėjimas bendraminčių tarpe sudaro neblogas prielaidas grupinei psichoterapijai, į metodinį ratelį laikas nuo laiko galėtų pasikviesti psichologą. Taip pat labai svarbu, kad vyktų mokymasis individualiai ir grupėje, tiek formalus, tiek neformalus mokymasis, nuotolinis mokymasis, organizuojamos įvairios paskaitos, seminarai, ekskursijos, stažuotės, projektinės veiklos. Išskirtinai svarbus organizacinis didaktinis momentas yra mokymo/si laiko planavimas bei darbo tvarkaraštis.

Svarbu organizacijoje sudaryti sąlygas ir galimybes tėvų ir pedagogų bendradarbiavimui, kuomet galima numatyti mokytojų profesinio streso redukavimo prielaidas.

Mokytojų streso redukavimo prielaidos, sietinos su medijų pedagogika ir autodidaktika

Mokykla paprastai gauna įvairią metodinę literatūrą skirtą mokiniams, mokinių ugdymo procesui, tad būtų tikslinga mokytoją aprūpinti specialia literatūra ne tik apie stresą, bet ir tokia, kuri palengvintų jo pedagoginį darbą, pvz., pamokų išplanavimai, dokumentacijos pildymo pavyzdžiai ir pan.. Tai yra itin reikšminga numatant mokytojo profesinio streso redukavimo prielaidas. Taip pat yra reikalingi įvairūs informaciniai leidiniai apie autogenines treniruotes, sporto užsiėmimus, relakso kompaktiniai diskai. Kaip išryškėjo grupinių interviu metu, labai svarbus patirtinis mokymasis. Tyrimas parodė, kad labai svarbu yra tai, kaip mokytojas praleidžia atostogas, laisvalaikį, kurių metu ne tik įgyjama patirtis, bet relaksacinė streso priemonė. Labai reikšmingas ir streso redukavimo būdų pasirinkimas remiantis turima patirtimi.

3.2. KITOS MOKYTOJŲ STRESO REDUKAVIMO PRIELAIDOS IR TYRIMO TĘSTINUMO PERSPEKTYVOS

Plėtojant tolimesnius mokytojų profesinio streso raiškos ir jo redukavimo tyrimus, galima numatyti šias tyrimų kryptis:

Atliktas kiekybinis tyrimas, naudojant mokytojų standartizuotą apklausą raštu, rodo, kad yra galimybės vykdyti tyrimą, įtraukiant *kitas informantų kategorijas*:

- 1) *besimokančius/baigusius mokyklą mokinius, jų tėvus, bendruomenę pagal mokyklos geografinę padėtį;*
- 2) *socialinius pedagogus, psichologus, administracijos atstovus;*
- 3) *savivaldybių, švietimo skyrių vadovus, švietimo politikos atstovus.*

Atliekant kokybinius tyrimus, tikslinga:

- 1) vykdyti ir *individualius interviu* su administracija, mokiniais, mokytojais;
- 2) atlikti *atvejo analizę* (stresinių, konfliktinių situacijų atsiradimo priežastys ir jų sprendimas);
- 3) analizuoti *įvairią periodinę žiniasklaidą;*
- 4) išanalizuoti *mokyklų nuostatus, strateginius planus;* prasminga būtų taikyti kiekybinę ir kokybinę content analizę, ekspertų apklausas, nacionalinio curriculum'o palyginimą su analogiškais kitų šalių dokumentais
- 5) atlikti būsimųjų mokytojų, tik *pradėjusių profesinę karjerą* ir mokytojų *turinčių didelę darbo patirtį streso darbe dienoraščių analizę.*
- 6) grupinių su mokytojais interviu metu buvo aptikta nemenka individualių emancipavimosi ir reabilitacijos nuo profesinio streso formų įvairovė. Kai kurios tų formų yra tikrai efektyvios. Šį klausimą ateityje tikrai verta patyrinėti detaliau, kad kitiems mokytojams būtų galima pateikti gerosios praktikos pavyzdžius.
- 7) tikslinga daugiau dėmesio skirti asmeninio gyvenimo ir profesinio darbo sąsajoms, analizuojant ne tik stresą įtakančius veiksnius, bet ir profesinio streso redukavimo galimybes.

Tikslinga vykdyti *ugdomąjį eksperimentą*, kai tyrimo pagrindu organizacijoje atliekami pokyčiai redukuojant stresą. Šios disertacijos tyrimuose daugiau dėmesio sutelkiama į streso raišką, kontekstą. Profesinį stresą būtų įdomu tirti ir *kauzalinių hipotezių pagrindu*. Išgryninant profesinio streso specifinius aspektus, bruožus, galima atlikti tyrimus ir *kitų profesijų laukuose*, nustatant konkrečių profesijų streso priežastis, situatyvumą ir specifiškumą redukavimo priemonėms parengti. Kadangi šiame disertaciniame tyrime išryškėjo Lietuvos kultūrai būdingi streso raiškos aspektai, tad įdomu atlikti tarpkultūrinius tyrimus, naudojant tiek kiekybinius, tiek kokybinius tyrimo metodus.



APIBENDRINANČIOS IŠVADOS, INTERPRETACIJA, DISKUSIJA

1. Išvados, išplaukiančios iš mokslinės literatūros apžvalgos

Streso fenomenas yra multidisciplininio pobūdžio ir analizuojamas įvairių mokslų srityse, didesnę dėmesį sutelkiant į psichologinius ir medicininius aspektus. Stresas gali pasireikšti labai įvairiai, pavyzdžiui motyvacijos praradimu, sveikatos sutrikimais tokiais kaip galvos, nugaros skausmai, nuolatinis nuovargis, išsekimas, įtampa ir pan. Mokytojų profesinio streso tyrimai daugelyje šalių atliekami itin plačiai. Tačiau didesnis dėmesys sutelkiamas į psichologinius aspektus. Mokytojo profesinis stresas analizuojamas gilinantis į vaidmenų paskirstymą darbo vietoje, vaidmenų aiškumą, apibrėžtumą, darbo krūvį, moksleivių elgesį, darbo sąlygas mokykloje, psichologinį mikroklimatą, kolektyvo tarpusavio santykius. Mokytojų profesinį stresą keliantys veiksniai yra daugiau kaip iššūkiai, pasireiškiantys dideliais reikalavimais profesinėje darbinėje veikloje, nuolatine kaita. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad profesinio streso redukavimo prielaidos galimos iš kelių pozicijų: makrolygmens, organizacinio lygmens, mikro- ir intrapersonalinio lygmens.

2. Išvados, išplaukiančios iš tyrimo metodologinio ir metodinio įdirbio

Trianguliacinė prieiga, kuri numatė įvairių mokslinės informacijos šaltinių ir įvairių šios informacijos surinkimo bei apdorojimo metodų derinimą, disertaciniame tyrime pasiteisino. Kaip ir mokslinės informacijos šaltiniai šiame tyrime buvo naudojami: a) mokytojų nuomonė ir patirtys; b) pedagogų profesinės spaudos turinys ir medžiaga; c) mokytojų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo programų aprašai. Kaip mokslinės informacijos surinkimo metodai buvo naudojami: a) standartizuota apklausa raštu; b) grupinis interviu; c) diskurso ir turinio analizė. Kaip duomenų apdorojimo metodai buvo naudojami aprašomoji ir daugiamatė statistika, diskurso ir turinio analizė. Atskirais atvejais informacijos šaltinių ir metodų derinimas padėjo patikslinti gautą mokslinę informaciją, giliau pagrįsti jos objektyvumą ir patikimumą. Antai grupinių interviu metu skirtingos informantų grupės nepriklausomai viena nuo kitos akcentavo, jog niekada (nei studijų universitete metu, nei tęstinio kvalifikavimo kursų metu) nebuvo parengti susitikimui su tokiu nemaloniu reiškiniu kaip mokytojo profesinis stresas. Papildomai disertantės atlikta pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo programų aprašų analizė šitokią nuomonę tik patvirtino. Atskirais atvejais buvo rasti nauji, anksčiau nežinomi, tiriamo reiškinių – mokytojų streso - raiškos aspektai. Pastarieji nebūtų buvę rasti, jeigu būtų apsiribota tik vienu informacijos šaltiniu ir vienu tyrimo metodu.

3. Empirinio diagnostinio tyrimo išvados

3.1. Atliktas pedagogų apklausos tyrimas leidžia formuluoti šias pagrindines išvadas:

- 3.1.2. Apklausos būdu rasti faktai ir dėsningumai visumoje susišaukia su tais faktais, kurie buvo rasti, taikant kitus metodus – pedagoginės spaudos diskurso analizę, grupinius mokytojų interviu. Pastaroji aplinkybė sustiprina apklausos būdu gautų išvadų validumą ir patikimumą.
- 3.1.3. Mokytojų streso raiška buvo užfiksuota pagal visus teoriškai hipotetiškai sukonstruotus klausimyno diagnostinius blokus (dimensijas) ir, atitinkamai, pagal visus streso raiškos bei veiksmų lygius. Čia turima galvoje makrolygmens, organizacijos lygmens ir individualaus lygmens stresoriai bei streso raiškos kontekstai.
- 3.1.4. Mokytojų nuostatose, kurios susiję su, kaip apklausose įprasta, subjektyviu profesinių stresorių vertinimu, pasireiškia tam tikri reitingo (hierarchijos) dėsningumai. Apklausos rezultatai vienareikšmiškai rodo, kad, subjektyvaus vertinimo prasme, patys stipriausi stresoriai išplaukia iš makrolygmens konteksto. Šie stresoriai ir streso raiškos kontekstai mokytojų subjektyviai suvokiami kaip patys skaudžiausi.
- 3.1.5. Šią išvadą apie makrolygmens streso veiksmius ir raiškos kontekstus tikslinga detalizuoti. Antai vidutinis pritarimas dvylikai „Bendro Socialinio pesimizmo“ skalės teiginių siekia net 85 proc. ir svyruoja nuo 66,9 iki 92,5 proc. Vidutinis pritarimas skalės, atspindintiems padidintą mokytojo darbo krūvį, siekia 74 proc. Nors darbo krūvis yra individualus parametras, iš dalies priklausantis nuo dirbančiojo valios, visgi pedagogo darbo krūvio apimtis ir normavimas išplaukia iš tam tikrų socialinių standartų, tradicinio supratimo, ką ir už kiek turi padaryti mokytojas. Mokytojo noras turėti didelį krūvį dažnai išplaukia iš noro turėti didesnę atlyginimą. Mokytojo darbo krūvis ir normavimas laikytini parametrais, kuriuos visų pirma užduoda būtent makrolygmuo. Skalės „diskomfortas dėl nepritekliaus“ teiginiams vidutiniškai pritaria 52 proc. mokytojų. Nemenkas stresorius, pasiekiantis labai aukštą vidutinį pritarimo procentą (73 proc.), yra „konkurencija ir pasiekimų kultas mokykloje“. Streso raiškos ir kilmės požiūriu mokytojus traumuoja menkas profesijos prestižas. Vidutinis pritarimas atitinkamo pavadinimo skalės teiginiams siekia 70 proc. Mokytojams stresą kelia ir pokyčiai bei naujovės, nuolat užgriūnantys mokyklą. Vidutinis pritarimas atitinkamos skalės teiginiams siekia 57 proc.
- 3.1.6. Padidintą stresuotumą darbinės veiklos kontekste mokytojai sąlyginai nėra linkę sieti su individualiais ir mikrolygmens veiksniais. Apie liudija sąlyginai žemas pritarimo procentas, kurį paprastai atspindi teiginiai, reprezentuojantys minėtą streso veiksmių ir streso raiškos konteksto lygmenį. Antai vidutinis pritarimas teiginiams, kurie diagnozuoja galimai

nepakankamą mokytojo profesionalumą kaip darbinio streso šaltinį, tesiekia tik 9,7 proc. Skalės „Menkas pasitenkinimas profesija“ vidutiniškai pritaria 25,5 proc. mokytojų. Mokytojo šeima ir privati aplinka respondentų taip pat nėra atpažįstama kaip reikšmingesnis darbinės įtampos ir profesinio streso šaltinis. Teiginiai, kurie atspindi problemas šeimoje, ribotas galimybes mokytojui namuose atsipalaiduoti, sulaukti palaikymo dėl sunkios profesijos ir pan. pasižymi sąlyginai žemu vidutiniu pritarimo procentu (21,5 proc.).

- 3.1.7. Labai simptomiška, kad vadinamieji organizacinio lygmens profesinio streso veiksniai bei raiškos kontekstai užima komentuojamame reitinge arba vidutines, arba žemas pozicijas. Pasak apklausos, didesnę stresuotumą mokytojams galimai kelia ne santykiai su kolegomis ar administracija, bet santykiai su tėvais. Skalės „Tėvų pagalbos ir paramos mokytojui stoka“ diagnostiniams teiginiams vidutiniškai pritaria 42 proc. mokytojų. Skalės „pedagogų tarpusavio santykiai ir kolektyvo psichologinis klimatas“ teiginiams, kurie atspindi galimus streso šaltinius, vidutiniškai pritaria tik 19,6 proc. mokytojų. Skalės „Administracijos teikiama pagalba mokytojui ir vadovavimostilius“ teiginiams, kurie atspindi galimus streso šaltinius ir jo raiškos kontekstus, vidutiniškai pritaria tik 17,6 proc. pedagogų. Ryškesniu streso šaltiniu bei raiškos kontekstu mokykloje netampa ir švietimo pagalbos specialistų veikla (logopedo, socialinio darbuotojo, psichologo). Tai natūralu, kadangi minėti profesionalai tam ir yra mokykloje, kas mokytojui būtų lengviau. Negatyviems minėtos skalės aspektams vidutiniškai pritaria tik 20,7 proc. mokytojų.

Kompiuterizuotoje modernioje mokykloje vidinė komunikacija mokyklose vyksta gana sklandžiai ir šis apsektas paprastai netampa darbinio streso šaltiniu. Negatyviems skalės „Informacijos sklaida ir komunikacija mokykloje“ vidutiniškai pritaria tik 14,3 proc. mokytojų. Vidutines pozicijas komentuojamame reitinge užima tokie fenomenai kaip mokyklinė pertrauka ir mokytojo darbo vietos įrengimas. Vidutinis pritarimas negatyviems minėtų skalių indikatoriams siekia 40,6 proc. („mokyklinė pertrauka“) ir 44 proc. („Mokytojo darbo aplinka, darbinės veiklos materialinis aprūpinimas“).

- 3.1.8. Masinės apklausos būdu nustatyti reitingo dėsningumai apie įvairius mokytojų streso šaltinius ir raiškos kontekstus leidžia, hipotezės teisėmis, formuluoti apibendrinančią išvadą ir rekomendaciją. Pagrindiniai streso redukavimo mokytojo profesijos lauke svertai yra sietini būtent su makrolygmens veiksniais. Visų pirma čia paminėtini tokie dalykai, kaip: 1) švietimo politikos ir švietimo teisyno tobulinimas; 2) pedagogų darbo planavimas, normavimas ir apskaita; 3) teisingas atlygis už mokytojo darbą; 4) mokytojo profesijos prestižo gerinimas (ne skambiomis trafaretinėmis frazėmis, o realiai ir iš esmės) ir kt.

3.2. Kokybinio tyrimo išvados

3.2.1. Grupinių interviu, atliktų su mokytojais, išvados:

Grupinių interviu su mokytojais metu išryškėjo, kad stresas yra žinoma ir aktuali mokytojams tema. Su mokytojo profesiniu stresu nesusipažinę pedagogai, atskleidė ir tematizavo labai įvairius pedagogų profesinio streso aspektus. Tai rodo, kad tirta profesinė bendruomenė subjektyviai yra į nagrinėjamą reiškinį labai įsigilinusi. Profesinis stresas, galima daryti prielaidą, yra mokytojų giliai pergyventas, „išskentėtas“ ir gerai žinomas dalykas. Maža to, mokytojai mokymosi iš kasdienio gyvenimo ir mokymosi iš profesinės veiklos būdu grynai intuityviai atranda, susiformuoja ir išbando sau tinkančias rehabilitavimosi nuo profesinio streso priemones. Nepaisant nedidelės imties, buvo aptikta nemenka tokių individualių emancipavimosi ir rehabilitacijos nuo profesinio streso formų įvairovė. Kai kurios tų formų yra tikrai efektyvios. Šį klausimą ateityje tikrai verta patyrinėti detaliau, kad kitiems mokytojams galima būtų pateikti gerosios praktikos pavyzdžius.

Tyrimo eigoje buvo rasti visiškai nauji pedagoginio darbo stresoriai, kurie, mūsų duomenimis, mokslinėje literatūroje iki šiol įvardinti nebuvo. Pirma, tai stresas, dėl „kūrybinio perfekcionizmo“. Kūrybingi ir ambicingi mokytojai nuolat galvoja, kaip padaryti, kad kiekviena pamoka būtų nepakartojama, įsimintina, išskirtinė, kad pedagogas, kiekvieną kartą susitikęs pamokoje su mokiniais, juos sudomintų ir nusivestų pažinimo keliais paskui save. Yra bijomasi nuobodžios nekūrybingos pamokos. Ilgainiui pastangos nuolat išrasti pedagoginių naujovių ir įdomybių ima varginti ir išsekina mokytoją. Tai nauja streso kilmės dimensija, kadangi dažniau kalbama apie pedagoginio darbo rutiną, kaip apie profesinį stresorių. Pažymėtina, kad stresorius, kylantis dėl „kūrybinio perfekcionizmo“, pasireiškia tik kai kuriose mokyklose, pasižyminčiose aukšta edukacine kultūra, specifiniu labai motyvuotų mokinių kontingentu. Antra, tai stresas kylantis dėl valstybinių egzaminų tvarkos. Tai grynai lietuviškas kultūriškai specifinis fenomenas, kurio nėra kitose šalyse, vadinasi atitinkamas stresorius tarptautinėje mokslinėje literatūroje nėra atspindėtas.

3.2.2. Pedagogų profesinės spaudos diskursų analizės rezultatai

Išanalizavus pedagogų profesinę periodinę spaudą išryškėjo, kad apžvalgininkai nemažą dėmesį sutelkia mokytojo profesijos prestižo tematikai. Šiame diskurse sprendimų galia suteikiama švietimo ir mokslo ministerijos atstovams. Mokyklų administracija pabrėžia pačių pedagogų galią spręsti mokytojų profesijos prestižo problemą.

Mokytojų teisių ir palaikymo diskursas tampa aktualiausias pedagogams. Šią problemą siūloma spręsti dėmesį sutelkiant į švietimą reglamentuojančius dokumentus. Pabrėžiama darbo sąlygų sudarymo problema, kurią išspręsti galima skyrus pakankamą finansavimą. Stresines situacijas keliančius veiksnius šalinti administracijos pagalba. Taip pat šiame diskurse atlieka svarbų vaidmenį psichologinės pedagoginės tarnybos, kurios privalo suteikti pagalbą ne tik mokiniams, bet ir mokytojams. Pabrėžiamas ir asistentų (pagalbininkų) vaidmuo klasėje, šalia mokytojo.

Apie mokytojų profesinį stresą yra kalbama plačiau pačių apžvalgininkų, kurie, pasak mokytojų, dezorientuoja visuomenę apie pedagogo profesiją. Ši profesija

tampa nevertinama dėl to, kad pedagoginį darbą dažniausiai dirba moterys, kurios yra emociškai jautresnės, orientuojasi į išorinį įvertinimą, pripažinimą ir palaikymą, jaučia didelę pokyčių baimę ir jiems nėra pasiruošusios. Išryškėjo mokytojų profesinį stresą įtakančių veiksnių siužetinės linijos, kurios atsispindi makrolygmenyje, organizaciniame lygmenyje, mikro- ir intrapersonaliniame lygmenyse.

3.2.3. Pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo programų analizės rezultatai

Mokytojai susitikimui su profesiniu stresu pedagogų rengimo institucijose visai nebuvo paruošti. Tas pats pasakytina ir apie dabartinę pedagogų tęstinio kvalifikavimo sistemą. Psichologinės pakraipos tęstinių kursų moduluose dar šiek tiek kalbama apie stresą, kurį patiria mokiniai, tačiau būtent apie mokytojų profesinį stresą, jo specifiką, raiškos formas, įveikimo ir redukavimo būdus kursų ir modulių nėra. Galima tik numanyti, kad yra užsimenama apie mokytojų profesinio streso apraiškas vadybinės ar pedagoginės pakraipos dalykuose. Ši išvada susišaukia su pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo ugdymo turinio dokumentų (programų ir modulių aprašų) analize.

DISKUSIJA

Tyrimo duomenys suteikia nemažai argumentų apie tai, jog turėtų būti koreguojamas pedagogų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo turinys (curriculum). Jis turėtų būti koreguojamas ta linkme, kad atitinkamame turinyje atsirastų žinių ir kompetencijų dariniai apie profesinį stresą, tokią jo specifinę atmainą kaip pedagogų stresą, bei konkrečias streso įveikimo metodikas ir technikas. Rengiant pedagogus žinios apie profesinį stresą ir jo įveikimo būdus studentus turėtų pasiekti kelis kartus ir skirtinguose kontekstuose. Mūsų nuomone pirmą kartą žinios apie profesinį stresą turėtų būti suteiktos dar studijų pradžioje, tarkime, tam ypač tiktų „Specialybės įvado“ modulyje. Gilesnės žinios apie stresą apskritai taip pat tokias jo atmainas kaip pedagogų stresas ir mokinių mokyklinis stresas turėtų būti suteikiamos dėstant psichologijos disciplinų ciklą (pvz., bendrąją psichologiją, pedagoginę psichologiją, sveikatos mokslo modulius ir pan.). Dar viena galimybė, kuomet mūsų nuomone, tikslinga grįžti prie pedagogų profesinio streso klausimų yra „Švietimo vadybos“ ar kitas panašus modulis. Jei psichologijos moduluose profesinis stresas pateikiamas iš individualybės pozicijų tai vadybinio profilio moduluose atsiranda galimybė pažvelgti į profesinį stresą per mokyklos organizacinės ir vadybinės kultūros, jos žmogiškųjų išteklių kontekstą, per socialinių santykių ir socialinio klimato mokyklos bendruomenėje prizmę. Galiausiai, mūsų nuomone, labai svarbu žinias apie pedagogų profesinio streso ir jo įveikimo būdus vienaip ar kitaip integruoti į pedagoginės praktikos turinį ir procesą. Šitoks daugkartinis ir daugiaplanis būsimų pedagogų supažindinimas su atitinkamomis žiniomis, tikėtina, žymiai geriau parengtų būsimuosius pedagogus

susitikimui su tokiais pavojingais ir klatingais reiškiniiais kaip profesinis stresas, profesinis išsekimas ir profesinis perdegimas.

Turint galvoje, kad į testinio kvalifikavimo sistemą ateina pedagogai jau turintys nemenką praktinę patirtį, jų „antistresinio parengimo“ turinys ir metodika galėtų būti kiek kitokie nei studentų. Galėtų būti daugiau susikoncentruojama į tokius dalykus kaip pedagoginio streso simptomų atpažinimas ir diagnostinė savianalizė; konkrečių antistresinių relaksacinių metodikų ir technikų įvaldymas, supažindinimas su gerąją patirtimi atitinkamoje srityje; gebėjimo pačiam susimodeliuoti savo individualią antistresinę programą ugdymas.

Pedagogų stresas ir jo įveikimo technikos, mūsų nuomone, galėtų ir turėtų tapti dalykinių metodikų ratelių interesų objektu. Mūsų turimais duomenimis daugelio tokių metodinių ratelių veikla yra labai naudinga ir prasminga. Nagrinėjami vadovėliai, mokymo ir mokymosi metodai, ugdytinių pasiekimai. Visgi problema yra ta, kad metodiniai rateliai paprastai apsiriboja didaktine veikla ir toks fenomenas kaip pedagogų stresas netampa šio kolegialaus (komandinio organo) analizės objektu. Metodiniame ratelyje mokytojai galėtų dalintis gerąją patirtimi, atsivėrimas, išsikalbėjimas bendraminčių tarpe sudaro neblogas prielaidas grupinei psichoterapijai, į metodinį ratelį laikas nuo laiko galėtų pasikviesti psichologą.

Prie pedagogų streso įveikimo mokyklose, mūsų nuomone, galėtų prisidėti naujai diegiamas mokyklų valdymo modelis, taip pat etatinis mokytojų darbo apmokėjimas, pedagogų darbo krūvio sunorminimas, civilizuotų profsąjungų kūrimasis ir įsitvirtinimas kiekvienoje mokykloje. Be to, svarbu tobulinti švietimo teisyną, mokytojo veiklą reglamentuojantį teisyną taip, kad toks reiškinys kaip „kūrybinės mokytojo atostogos“ būtų ne tuščia deklaracija, bet realiu dalyku.

LITERATŪRA

1. Ababkovas V., Perre M. (2004). *Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии*. Санкт-Петербург.
2. Adaškevičienė V. (2007). *Kompetencijos link. Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Vilnius.
3. Ainsworth S. (2003). *Discourse Analysis as Social Construction: Towards Greater Integration of Approaches and Methods*. Australia.
4. Anužienė B. (2006). *50 suaugusiųjų klausimų*. Metodinė priemonė. Klaipėda.
5. Anužienė B. (2003). Šiuolaikinė autodidaktika ir jos koncepcijos nuolatinio mokymosi kontekste. *Tiltai*, Priedas, Nr. 17, p. 39–51.
6. Arikewuyo M. O. (2004). Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. *Educational Research*, Vol. 46, No. 2.
7. Baba V. V., Jamal M. (1991). Routinisation of job context and job content as related to employee's quality of working life: a study of psychiatric nurses. *Journal of organisational behaviour*. Vol. 12, p. 379–386.
8. Backhaus K., Erichson B., Plinke W., Weiber R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. 8. Verb. Aufl. Berlin, New York.
9. Bagdonas A. (2004). Mokyklos stresas ir mokyklos baimė: mokytojų nuomonių tyrimas. *Pedagogika*. Nr. 70, p. 26–31.
10. Bagdonas A. (2007 a). *Mokyklos baimės raiška ir jos įveikimo edukaciniai veiksniai*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas.
11. Bagdonas A. (2007 b). *Socialinis darbas: profesinės veiklos įvadas*. Vilnius.
12. Bajoriūnaitė V. ir kt. (2004). *Mokyklų tinklo pertvarkos metodinės rekomendacijos*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius.
13. Baltoji knyga. Profesinis rengimas: Projektas. (1998). Vilnius.
14. Bamber M. R. (2006). CBT for Occupational Stress in Health Professionals. London.
15. Bandzienė A. (2009). *Kompleksinis streso darbe valdymas*. Daktaro disertacija, vadyba ir administravimas (03S). Kaunas.
16. Barevičiūtė J. (2008). Komunikacijos problema šiuolaikinių medijų teorijose: M. McLuhanas, J. Baudrillard'as. *Santalka. Filosofija*. T. 16, Nr. 1.
17. Barkauskaitė M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika*. Nr. 52, p. 63–67.
18. Barvydienė V., Kasiulis J. (1998). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas.
19. Bauman Z. (1998). Sociologinė postmodernumo teorija. *Sociologija: mintis ir veiksmai*. Nr. 2, p. 68–77.
20. Bednarek M. (2006). *Evaluation in Media Discourse*. London.
21. Beehr T. A., Newman J. S. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London.
22. Beehr, T. A., Jex, S. M., Stacy, B. A., Murray, M. A. (2000). Work stressors and co-worker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 391–405. Prieiga per internetą: <http://online.sagepub.com> [žiūrėta: 2008-02-05].
23. Berger P., Luckman T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius.
24. Bertoch R., Nielsen E. C., Curley J. R., Borg W. R. (1988). Reducing teacher stress. *Journal of Experimental Education*. Vol. 57 (1), p. 117–128.
25. Bitinas B. (1996). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius.

26. Bitinas B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius.
27. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius.
28. Bitinas B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius.
29. Bydam J. (2000). *Pedagogika*. Vilnius.
30. Borg I., Gabler S. (2002). Zustimmungssanteile und Mittelwerte von Likert-skalierten Items. In: ZUMA. Nachrichten.
31. Bourdieu P., Wacquant L. (2003). *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius.
32. Bowyer J., Murphy A., Bortini P., Garcia R. (2000). *Organisational management T-kit*. Strasbourg.
33. Brouwers A., Tomic W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching Teacher Education*. Vol. 16, p. 239–253.
34. Bubelienė D. (2006). Laiko reikšmingumas mokytojo vaidmenų kaitos kontekste // *Jaunuųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (11). P. 54–57.
35. Bubelienė D. (2007). Mokytojų darbinis stresas: konceptualizacija ir empirinės studijos // *Jaunuųjų mokslininkų darbai*, Nr. 1 (12). P. 56–60.
36. Buckingham D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge UK.
37. Bukantaitė D. (2005). *Besimokančios tinklinės organizacijos modeliavimas*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas.
38. Bulajeva T. (2001). *Pedagogų saviugdos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius.
39. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
40. Butkus F. S. (1996). *Organizacijos ir vadyba*. Vilnius.
41. Butt G., Lance A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction. Do Successful Strategies for Change Exist? *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 33 (4), p. 401–422.
42. Butvilas T., Gumuliauskienė A., Butvilienė J. (2008). Tėvų emigraciją patyrusių vaikų globos ir socialinės gerovės užtikrinimas: ekspertų požiūris. *Jaunuųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4(20). Šiauliai: ŠU, p. 145–150.
43. Cano-Garcia F. J., Padilla-Munoz E. M., Carrasco-Ortiz M., A. (2005). Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individual Differences*. Vol 38, p. 929–940. Prieiga per internetą: www.elsevier.com/locate/paid [žiūrėta: 2009-12-01].
44. Cappelli P., Rogovsky N. (1994). New Work Systems and Skill Requirements. *International Labour Review*. Vol. 133 (2), p. 205–220.
45. Carlyle D., Woods P. (2002). *Emotions of Teacher Stress*. London.
46. Cartwright S., Cooper C. L. (1997). *Managing Workplace Stress*. California.
47. Cartwright S., Cooper C. L. (1997). *Managing Workplace Stress*. California & London.
48. Chermack T. J., Van der Merwe L. (2003). The Role of Constructivist Learning in Scenario Planing. *Futures*, Vol. 35, p. 445–460.
49. Chmiel N. (2005). *Darbo ir organizacinė psichologija*. Kaunas.
50. Cibulskas G. (2006). Factors influencing the resistance of the subjects of education to educational changes: the case of the reform of Lithuanian education. Doctoral dissertation, social sciences, education science (07 S). Kaunas.
51. Clarke Ch., Cooper C. L. (2004). *Managing the Risk of Workplace Stress*. London.

52. Cohen S., Kessler R. C., Gordon L. U. (1995). *Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders*. In S. Cohen, R. C. Kessler & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring stress. A guide for health and social scientists*. (p. 3–26). New York.
53. Conley Sh. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*. Vol. 38, No. 2, p. 179–201.
54. Conley Sh., Glasman N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*. Vol. 22 (1), p. 63–85.
55. Cooper C. L., Dewe P., O'Driscoll M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks.
56. Cooper C. L., Marshall J. (1978). *Sources of managerial and white collar stress*. In C. L. Cooper, R. Payne (Eds.), *Stress at Work*. (pp. 81–105). Chichester.
57. Cox T. (2000). *Research on work-related stress*. Luxemburg.
58. Cranwell J., Abbey A. (2005). *Organizational stress*. London.
59. Dalin P., Rolff H. G., Kleekamp B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius.
60. Datta T. (1999). Quality of Worklife: A Human Values Approach. *Journal of Human Values*. Vol. 5. No. 2. 136–145.
61. Delores J. (1996). Mokymosi – paslėptas lobis. *Mokykla*, Nr. 4.
62. Derogatis L. R. (1987). The Derogatis stress profile (DSP): Quantification of psychological stress. *Adv. Psychosom. Med.*, Vol. 17, 30–54.
63. Dessler G. (2002). *Personalo valdymo pagrindai*. Kaunas.
64. Dickson T. (2000). *Mass Media Education in Transition: Preparing for the 21st Century*. Mahwah, NJ.
65. Dijk T. A. Van. (1985). Introduction: The Role of Discourse Analysis in Society. *Handbook of Discourse Analysis: Discourse Analysis in Society*, Vol 4. Ed. Teun A. van Dijk. London. P. 1–8.
66. Dijk T. A. Van. (2006). Ideology and Discourse Analysis. *Journal of Political Ideologies*. Vol. 11 (2), p. 115–140.
67. Dirgėlienė I., Večkienė N. P. (2009). Streso rizika ir paramos lūkesčiai: socialinių darbuotojų profesinės patirties analizė. *Tiltai*, Nr. 1 (46), p. 143–163.
68. Dobson C. (2008). Can the key characteristics of a learning organisation be found in our general practice? *Education for Primary Care*, Vol. 19, p. 74–79.
69. Douglas E. J., Shepherd D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurial Theory and Practice*. Vol. 26 (3), p. 81–90.
70. Dubauskas G. (2006). *Organizacijos elgsena*. Vilnius.
71. Dunham J., Varma V. (1998). *Stress in Teachers. Past, Present and Future*. London.
72. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinio ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius.
73. Duoblienė L. (2008). *Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudojimas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje*. Tyrimo ataskaita. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/BP-Tyrimo_Ataskaita.pdf. [žiūrėta: 2009-12-01]
74. Dzemyda G., Gudynas P., Šaltenis V., Tiešis V. (2001). *Lietuvos pedagogai ir moksleiviai: analizė ir prognozė*. Monografija. Vilnius.
75. Europos darbuotojų saugos ir sveikatos agentūra. Prieiga per internetą: <http://osha.europa.eu/lt/topics/stress> [žiūrėta: 2008-12-22].
76. Europos saugos ir sveikatos darbe agentūra. Informacinis lapelis Nr. 22. Stresas darbe.

- Prieiga per internetą: <http://osha.vdi.lt/PDF/Topics/stress/FS22LT.htm> [žiūrėta: 2009-11-22].
77. Fairclough N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge, New York, NY.
 78. Folkman S., Lazarus R. S., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen, R. J. (1986). Dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 50, p. 992–1003.
 79. Forlin Ch. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. Vol. 43, No. 3, p. 235 – 245.
 80. Fotinatos-Ventouratos R., Cooper C. (2005). The role of gender and social class in work stress. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 20, No. 1, p. 14–23.
 81. Fullan M. (1998). Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius.
 82. Furhnam A. (1999). *The Psychology of Behavior at Work: the Individual in the Organization*. United Kingdom.
 83. Furst M. (1998). *Psichologija*. Vilnius.
 84. Gaziel H. H. (1993). Coping with occupational stress among teachers: a cross cultural study. *Comparative Education*, Vol. 29, (1).
 85. Gedvilienė G. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojiui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga mokytojams*. Vilnius.
 86. Giddens A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Stanford.
 87. Giddens A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas. Asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius.
 88. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Kaunas.
 89. Goldstein A. P., Huff C. R. (1993). *The gang intervention handbook*. Champaign, IL.
 90. Grakauskas Ž. (2006). *Stresas ir elgesio savireguliacija: teoriniai sąveikos aspektai*. Daktaro disertacija. Vilnius.
 91. Grakauskas Ž., Valickas A. (2007). *Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymo vadovas konsultantui*. Vilnius.
 92. Grakauskas Ž., Valickas G. (2006). Streso įveikos klausimynas: keturių faktorių modelio taikymas. *Psichologija*, Nr. 33.
 93. Gruber H., Kaltenbacher M., Muntigl P. (2007). *Empirical Approaches to Discourse Analysis. Empirieorientierte Ansätze in der Diskursanalyse*. Germany.
 94. Gunter H. (1996). Appraisal and the School as a Learning Organization. *School Organisation*, Vol. 16, No. 1, p. 89–100.
 95. Guskey Th. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius.
 96. Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius.
 97. Hargreaves A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York.
 98. Hargreaves A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius.
 99. Hepburn A., Brown D. S. (2001). Teacher stress and the mangement of accountability. *Human Relations*. Vol. 54 (6), p. 691–715.
 100. Hiebert B. (1985). *Stress and teachers: The Canadian Scene*. Canadian Education Association, Toronto.
 101. Hopenie R., Bagdonienė L., (2005). *Paslaugų marketingas ir vadyba*. Kaunas.
 102. Hopkins D., Ainscow M., West M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius.
 103. Young A. (1980). The discourse on stress and the reproduction of conventional knowledge. *Social Science and Medicine*, Vol. 148, p. 133–146.
 104. Jagminienė R. (2007). Kaip suprantamas mokymasis? Mokymosi bendradarbiaujant

- principai. Grupinis tyrimas. *Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Vilnius.
105. Janulienė I., Veršinskienė R. (2003). *Teorinis suaugusiųjų mokymo/mokymosi aspektas: efektyvumas ir barjerai*. Prieiga per internetą: http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/JANULIENE_lt_kalb.doc. [žiūrėta 2009-09-01].
 106. Jarvis P., (2000). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas.
 107. Jenkins S., Calhoun J. F. (1991). Teacher stress: Issues and interventions. *Psychology in the Schools*. Vol. 28, p. 60–70.
 108. Joiner A. (2001). The influence of national culture and organizational culture alignment on job stress and performance: evidence from Greece. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 16, No. 3, p. 229–242.
 109. Jones F., Bright J. (2001). *Stress: Mith, Theory and Research*. England.
 110. Jovaiša L. (2005). Sėkmės kūrybos mokymo problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 15, p. 10–28.
 111. Jucevičienė P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas.
 112. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas.
 113. Jucevičienė P., Bankauskienė N., Janiūnaitė B., Lepaitė D., Simonaitienė B. (2007). *Pedagogų rengimo studijų programų analizė*. Kaunas.
 114. Juodraitis A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai.
 115. Jusienė R., Laurinavičius A. (2007). *Psichologija*. Vilnius.
 116. Kalinauskaitė R. (2008). *Organizacinis klimatas ir tarpgeneraciniai santykiai: diagnostinis aspektas*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, sociologija. (05 S). Kaunas.
 117. Kalvaitis A., Tamošiūnas T., Valiuškevičiūtė A. (2007). *Pedagogus rengiančių aukštųjų mokyklų pasirengimas kaitai*. Tyrimo ataskaita. Vilnius–Kaunas.
 118. Kelchtermans G., Vandenberghe R. (1994). Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 26, p. 45–62.
 119. Kenny D. T., Carlson J. G., McGuigan F. J., Sheppard J. L. (2000). *Stress and Health: Research and Clinical Applications*. Amsterdam, The Netherlands.
 120. Kiaunytė A. (2009). Supervizija slaugos praktikoje. *Tiltai*, Nr. 1 (46).
 121. Kimberly E. M. (2007). *A Systems Thinking Approach to Educational Reform: Addressing Issues*.
 122. Kyriacou Ch. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Keynes (Ed.), *Teaching and stress*. Philadelphia.
 123. Kyriacou Ch. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53, No. 1. UK.
 124. Kučinskas V. (2001). *Ergonomika*. Vilnius.
 125. Kuhmonen P. (2005). *Igalinančio orientavimo ir konsultavimo pedagoginio modelio vadovas*. Leonardo da Vinčio projektas: Antrasis šansas – individualus mokymasis ir karjera profesiniame rengime. Turku suaugusiųjų švietimo centras. Finland. Prieiga per internetą: <http://www.secondchance.utu.fi> [žiūrėta 2009-09-02].
 126. Kurutienė Z. (2006). Organizacijos ir individo santykis socialinio identifikavimosi požiūriu. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 1 (6), p. 110–116.
 127. Kvisienė G. (2006). *Pedagoginės psichologinės pagalbos mokykloje veiksmingumas* (mokyklų psichologų, socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų, mokytojų padėjėjų funkcijos: mokyklose pagal pareigines instrukcijas ir realų darbo turinį). Tyrimo ataskaita. Vilnius.
 128. Lapė J. (1980). *Darbo psichologija*. Vilnius.

129. Laužackas R. (1997). *Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai*. Kaunas.
130. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija: monografija*. Kaunas.
131. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi: monografija*. Kaunas.
132. Laužikas L. (1974). *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas.
133. Lazarus R. S., Folkman S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. New York.
134. Lemme B. H. (2003). *Suaugusiojo raida*. Kaunas.
135. Leong C. S., Furnham A., Cooper C. L. (1996). The Moderation Effect of Organizational Commitment on the Occupational Stress Outcome Relationship. *Human Relations*. Vol. 49. No. 10. 1345–1363.
136. Leonienė B. (1997). *Verslo pradmenys*. Kaunas.
137. Lepeškienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius.
138. Lepeškienė V. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius.
139. Lepeškienė V. (2004). Mokytojo asmenybės ypatumai ir jo profesinė veikla. *Gimtasiz žodis*. Nr.2. Prieiga per internetą: http://www.gimtasizsodis.lt/lepek_04_2.htm. [žiūrėta 2007-02-03].
140. Lepeškienė V., Bulotaitė L. (2006). Mokytojų stresas ir jo įveikos strategijos. *Pedagogika*. Nr. 84. p. 48–52.
141. Levinson H. (1978). A Psychoanalytic View of Occupational Stress. *Occupational Mental Health*, Vol. 3 (2), p. 2–13.
142. Lewig K. A., Dollard M. F. (2001). Social construction of work stress: Australian new-sprint media portrayal of stress at work, 1997 – 98. *Work & Stress*. Vol. 15, No. 2, 179–190.
143. Lienert G. A., Raatz U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Beltz PVU.
144. Lietuvos Respublikos Darbo kodekso patvirtinimo, išgaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas. 2002 m. birželio 4 d. Nr. IX-926. Vilnius. Valstybės žinios, 2002-07-12, Nr. 71.
145. Lietuvos Respublikos Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas. (1998), birželio 30 d. Nr. VIII-822. Vilnius.
146. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2003). „Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio“ m. birželio 25 d., Nr. ĮSAK – 897. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/03-06-25-ISAK-897.htm [žiūrėta 2007-01-18].
147. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. (2003). Nr. IX-1630, 2003-06-17, Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28).
148. Lietuvos virtualus universitetas: monografija. (2006). [sudarytoja Danguolė Rutkauskienė]. Kaunas: Technologija. Prieiga per internetą: <http://distance.ktu.lt/livun/> [žiūrėta: 2008-10-14].
149. Linkaitytė G. M. (2003a). Lietuvos suaugusiųjų švietimo naujovės: kontekstai ir praktika. *Profesinis rengimas*, 6, p. 52–66.
150. Linkaitytė G., Lukšytė D. (2003b). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivalda pagrįsto mokymosi modelis. *Pedagogika*, Nr. 69, p. 124–131.
151. Linkaitytė G., Teresevičienė M. (1999). Mokytojų požiūris į pamatines švietimo reformos nuostatas. *Pedagogika*. Nr. 44, p. 12–24.
152. Litosseliti L. (2003). *Using Focus groups in research*. London.
153. Liubinienė V. (2002). *Kultūra ir visuomenė*. Kaunas.
154. Maslach Ch., Jackson S., Leiter P. M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Third Edition. Consulting Psychologists Press, California.

155. Maslach Ch., Leiter P. M. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About it*. San Francisco.
156. Maslauskaitė A., Stankūnienė V. (2007). *Šeima abipus sienų: Lietuvos transnacionalinės šeimos genezė, funkcijos, raidos perspektyvos*. Vilnius.
157. McCormick S. (1992). The externalised nature of teachers' occupational stress and its association with job satisfaction. *Work & Stress*. Vol. 6 (1), p. 33–44.
158. McEvoy A. (2000). Antisocial behaviour, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorder*. Vol. 8. p. 130–141.
159. McGinn F. N. (1999). *Globalization, Education and Knowledge for Development*. State University of New York Press.
160. McLuhan M. (2003). *Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai*. Vilnius.
161. Merkys G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai.
162. Merkys G. (1999). Testavimas – socialinių mokslų principas. Metodologinio diskurso projekcija. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (19), p. 7–22.
163. Merkys G. (2006). XXI a. iššūkiai Lietuvos mokytojiui. Esė. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 6.
164. Merkys G. (2008). *Valstybės tarnautojų mokymo poreikių tyrimas*. (nepublikuota tyrimo ataskaita). VTD. Kaunas.
165. Merkys G., Balčiūnas S. (2004). *Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklų tinklą*. Šiauliai.
166. Merkys G., Balčiūnas S. ir kt. (2009). *Mokyklų vidaus struktūros ir valdymo modelių projektų įgyvendinimo sėkmės vertinimas*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/docs/projektai/mstp/MSTP%20tyrimo%20ataskaita.pdf> [žr. 2009-11-25].
167. Merkys G., Bubelienė D. (2009). Profesinis stresas pedagogų akimis: grupinių interviu rezultatai. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, Nr. 2 (9). P. 115–134.
168. Merkys G., Telešienė A. ir kt. (2006). *Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Mokymosi_prieinamumas.pdf [žiūrėta: 2009-11-25].
169. Merkys G., Vaitkevičius S. (2004). *Užsakomųjų tyrimų ataskaitos rengimas: Švietimo ir mokslo ministerijos rekomendacijos tyrėjams*. ŠMM, Vilnius (elektroninis vadovėlis) <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb.htm>.
170. Merkys G., Žydzūnaitė V. (2007). Pedagoginiai taikomieji tyrimai: projekto „Lietuvos profesinio rengimo institucijų pedagogų kompetencijų tobulinimo sistemos plėtra“ modulis. Kaunas.
171. Milner K., Khoza H. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates. *South African Journal of Education* Vol. 28 (2), p. 155–174.
172. Mirvis P. H., Lawler E. E. (1984). Accounting for the Quality of Work Life. *Journal of Occupational Behaviour*. Vol. 5, p. 197–212.
173. Mykletun J. R. (1988). *Teacher Stress: Personality, Work-load and Health*. Bergen.
174. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. (2000). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/veiklos-planai_ir_programos/docs/memorandumas.doc> [žr. 2008-12-14].
175. Monkevičienė O., Stankevičienė K. (2008). *Pedagogo kompetencijos*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas.
176. Montgomery C., Rupp A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Cau-

- ses and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*. Vol. 28 (3), p. 458–486.
177. Montvilaitė S. ir kt. (2008). *Mentorius ir mentorystė*. Kn. Monkevičienė O., Schoroškienė V. (2008). *Mentoriaus veikla ir kompetencijos*. Kaunas.
 178. Moosbrugger H., Kelava A. (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Medizin Verlag Heidelberg.
 179. Musneckienė E. (2007). *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai.
 180. Okorie A. N. (1997). Signals, sources and management of stress among educators and school administrators in Nigeria. *International Journal of Educational Management*. Vol. 2 (1), p. 1–8.
 181. Otto R. (1985). Development and the Learning Organisation: an introduction. *Development in Practice*, Vol. 12, p. 3–4.
 182. Pajarskienė B. (1999). *Širdies ir kraujagyslių sistemos funkcinė būklė priklausomai nuo psichosocialinių darbo stresorių*. Daktaro disertacija. Kaunas.
 183. Pearson L. C., Moomaw W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. Vol. 29.
 184. Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. (2007). Vilnius.
 185. Pikūnas J., Palujanskienė A. (2005). *Stresas: atpažinimas ir įveikimas*. Kaunas.
 186. Pileckaitė-Markovienė M., Verkys V. (2006). Pedagogų psichinės sveikatos, vidinės darnos bei jų sąsajų ypatumai. *Ugdymo psichologija*. Nr. 16, p. 58–63.
 187. Plungė R. (2010). *Vaiko ir paauglio privatus interjeras kaip socializacijos ir ugdymosi aplinka*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S. Šiauliai.
 188. Poškus K. (1986). *Mokytojo kūrybinė asmenybė*. Kaunas.
 189. Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. Sage, London.
 190. Proškuvienė R., Zlatkuvienė V., Černiauskienė M. (1999). VPU I kurso studentų požiūris į sveikatą. *Ugdymo psichologija*. Nr. 2 (3), p. 22–27.
 191. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius.
 192. Pukelis K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas.
 193. Pukevičiūtė J. V. (2007). Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektai. *Acta paedagogica vilnensia*. Nr. 19, p. 17–25.
 194. Ravichandran R., Rajendran R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 33, No. 1.
 195. Reglin G., Reitzammer A. (1998). Dealing with the stress of teachers. *Education*, Vol. 118 (4), p. 590–597.
 196. Roper L., Pettit J. (2002). Development and the Learning Organisation: an introduction. *Development in Practice*, Vol. 12, No. 3–4.
 197. Ross R. R., Altmaier E. M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London.
 198. Rudaitienė L., Vyšniauskienė D. (2002). Emocinė inteligencija kaip edukacinių pokyčių prielaida. *Socialiniai mokslai*, Nr. 4 (36).
 199. Rupšienė L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda.
 200. Ruškus J., Ališauskas A., Šapelytė O. (2006). *PPT veiklos veiksmingumas*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, ŠMM.

201. Sahlberg P. (2004). Mokymas ir globalizacija. Prieiga per internetą: <http://www.pasi-sahlberg.com> [žiūrėta: 2010-01-03].
202. Sakalas A. (1996). *Personalo ugdymo sistemos kiekybiniai ir kokybiniai aspektai*. Kaunas.
203. Salo K. (2002). *Teacher Stress as a Longitudinal Process*. Doctoral dissertation. University of Jyväskylä. Finland.
204. Saulėnienė S., Žydzūnaitė V., Adomavičienė G., Sabaliauskas T., Saulėnas J. A. (2008). Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą rengiant studijų programas. Kaunas.
205. Schabracq M. J., Cooper C. L. (2000). The changing nature of work and stress. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 15. No. 3. 227-241.
206. Schwarzer R., Leppin A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Personal and Social Relationships*. Vol. 8, p. 99-127.
207. Searle J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
208. Sehr D.T. (1997). *Education for Public Democracy*. Albany: State University of New: York Press.
209. Senge P. M. (1990). *The Fifth Discipline – the art and practice of the learning organization*. New York.
210. Shan S., Austin V., Muncer S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduced stress. *Occupational Therapy International*. Vol. 12 (2), p. 63-80.
211. Simonaitienė B. (2003). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas.
212. Simonaitienė B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas.
213. Sirutavičiūtė A. (2008). Mokyklos ir mokymosi kultūra. *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti*. Sud. G. Kvietkauskienė. Vilnius.
214. Soyibo K. (1994). Occupational stress factors and coping strategies among Jamaican high school science teachers. *Research in Science & Technological Education*. Vol. 12 (2).
215. Stanišauskienė V. (2000). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai ir jo prielaidos Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas.
216. Stewart W. D., Shamdasani P. N., Rook D. W. (2007). *Focus groups: Theory and Practice*. Second Edition. London.
217. Stoeber J., Rennert D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, Coping*. Vol. 21, p. 37-53.
218. Stoner J., Freeman R., Gilbert D., (2001). *Vadyba*. Kaunas.
219. Stranks J. (2005). *Stress at work: management and prevention*. Oxford.
220. Swieringa J., Wierdsma A. (1992). *Becoming a Learning Organization*. London.
221. Šalkauskis L. (1992). *Rinkiniai raštai*. Vilnius.
222. Šaparnis G. (2000). *Kokybiųjų ir kiekybiųjų metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiauliai.
223. Šaparnis G., Šaparnienė D. (2004). Pedagogų vadybos vaizdinių psichosemantika identifikuojant mokyklos vadybos problemas. *Pedagogika*. T. 70, p. 195.
224. Targamadžė V. (1999). *Bendrojo lavinimo mokykla: mokinių edukacinio stimuliavimo aspektas*. Monografija. Kaunas.

225. Telešienė A. (2006). *Ekologinis diskursas Lietuvoje 1989 – 2005 m.* Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, sociologija (05S). Kaunas.
226. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita.* Kaunas.
227. Theo van Leeuwen. (2008). *Discourse and Practice.* Oxford.
228. Theorell T., Karasek R. A. (1996). Current Issues Relating to Psychosocial Job Strain and Cardiovascular Disease Research. *Journal of Occupational Health Psychology.* Vol. 1 (1), p. 9–26.
229. Tijūnėlienė O. (2000). Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918–1940). KU.
230. Travers Ch. J., Cooper C. L. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession.* London and New York.
231. Tubutienė V., Morkūnaitė R. (2008). Organizacinio mokymosi modeliai besimokančioje organizacijoje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos.* Nr. 1 (10).
232. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2000). Pedagogų veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai,* Nr. 2 (23).
233. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2002). Pedagogų inovacinės veiklos sampratos erdvė ir struktūra: teoriniai aspektai. *Socialiniai mokslai,* Nr. 1 (33).
234. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2004). *Pedagogų veiklos pokyčiai pasaulio ir Europos švietimo kontekste. Pedagogų rengimas Lietuvoje.* Sudarytojai: R. Totoraitis, M. Briedis, D. Gudaitytė. Vilnius.
235. Valackienė A. (2001). Skirtingų kartų moterų profesinė karjera: padėties ir požiūrio vertinimas Lietuvoje. Daktaro disertacija. Kaunas.
236. Valackienė A. (2002). Moterų stresai darbinėje aplinkoje: jų identifikavimas socialinių tinklų ir asmenybės saviraiškos aspektu. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai. P. 223–235.
237. Vanderbeghe R., Huberman A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout.* A Sourcebook of International Research and Practice. United States of America.
238. Verkys V., Pileckaitė-Markovienė M. (2009). Pedagogų gyvenimo būdas, vidinė darna ir subjektyvus savo sveikatos vertinimas. *Pedagogika.* T. 94, p. 9.
239. Wilson B. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology,* Vol. 35(5), p. 25–30. Prieiga per internetą: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/wils95> [žiūrėta: 2009-11-29].
240. Wisniewski L., Gargiulo R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *Journal of Special Education.* Vol. 31 (3), p. 325–346.
241. Zuzevičiūtė V. (2008). *Mokymosi visą gyvenimą (MVG) kultūros dimensijos: prielaidos ir iššūkiai: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga.* Kaunas.
242. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje: monografija.* Kaunas.
243. Želvys . (2001). *Švietimo vadybos pagrindai.* Vinius.
244. Želvys R., Būdienė V., Zabulionis A. (2003). *Švietimo politika ir monitoringas: švietimo studijos.* Vilnius.
245. Žemaitaitytė I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje.* Vilnius.
246. Žvirdauskas D., Adaškevičienė V., Stanišauskienė V. (2008). *Dokumentacijos gausos bendrojo lavinimo mokyklose apimties studija.* Tyrimo ataskaita. Kaunas. LR ŠMM.

- 247. Бодров В. А. (2006). *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва.
- 248. Герриг Р., Зимбардо Ф. (2004). *Психология и жизнь*. Питер.
- 249. Гофман И. (2001). *Гендерный дисплей. Введение в гендерные исследования*. Ч. II. Санкт-Петербург.
- 250. Джуель Л. (2001). *Индустриально – организационная психология*. Питер.
- 251. Лапина О. А., Пядушкина Н. Н. (2008). *Введение в педагогическую деятельность*. Москва.
- 252. Никифорова Г. С. (2006). *Психология профессионального здоровья*. Санкт-Петербург.
- 253. Хоф Р. (1999). *Возникновение и развитие гендерных исследований*. Пол. Гендер. Культура. Москва.

Daiva Bubelienė

**MOKYTOJŲ PROFESINIS STRESAS IR
JO REDUKAVIMO PRIELAIDOS ŠVIETIMO VADYBOS
BEI EDUKACINĖS PRIEMONĖS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)