

VILNIAUS UNIVERSITETAS
EKONOMIKOS IR VERSLO ADMINISTRAVIMO FAKULTETAS

ŽMOGIŠKŲJŲ IŠTEKLIŲ VALDYMAS

Magistrantė Akvilė Gerbenytė

MAGISTRO BAIGIAMASIS DARBAS

MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS	THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' JOB DEMANDS AND RESOURCES AND WORK ENGAGEMENT AS MEDIATED BY BURNOUT AND MODERATED BY LEADERSHIP COMPETENCE
---	---

Darbo vadovas: doc. dr. Virginijus Tamaševičius

Vilnius, 2026

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS	4
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	5
SANTRUMPŲ SĄRAŠAS	6
IVADAS	7
1. DARBO REIKALAVIMŲ, IŠTEKLIŲ IR LYDERYSTĖS SĄSAJOS SU MOKYTOJŲ PERDEGIMU BEI DARBO ĮSITRAUKIMU	10
1.1 Perdegimo samprata, priežastys ir pasekmės	10
1.1.1 Perdegimo sampratos istorinė ir teorinė raida	10
1.1.2 Perdegimo dimensijų plėtotė.....	12
1.1.3 Perdegimo vertinimo instrumentai.....	14
1.1.4 Perdegimo priežastys: individualūs, organizaciniai ir profesiniai veiksniai.....	15
1.1.5 Perdegimo pasekmės individualiu, organizaciniu ir sisteminiu lygmenimis.....	16
1.2 Darbo reikalavimų ir išteklių modelio teorinis pagrindimas ir taikymas	17
1.2.1 Darbo reikalavimų ir išteklių modelio koncepcija ir pritaikymas	17
1.2.2 Darbo reikalavimų ir išteklių įtaka perdegimui bei įsitraukimui	18
1.2.3 Darbo reikalavimų ir išteklių tarpusavio sąveika.....	19
1.2.4 Darbo reikalavimų ir išteklių matavimo instrumentai	20
1.3 Lyderystė švietimo kontekste ir jos teoriniai modeliai, psichologinis poveikis bei vertinimo metodai	20
1.3.1 Lyderystės modeliai švietimo kontekste	21
1.3.2 Lyderystės poveikis mokytojų perdegimo ir darbo įsitraukimo sąsajai.....	22
1.3.3 Lyderystės įgūdžių raiškos vertinimo metodai švietimo tyrimuose	23
1.4 Darbo įsitraukimo koncepcija ir instrumentų taikymas švietimo kontekste.....	24
1.4.1 Darbo įsitraukimo samprata ir dimensijos	25
1.4.2 Darbo įsitraukimo psichologinis ir organizacinis poveikis.....	26
1.4.3 Darbo įsitraukimo vertinimo instrumentų taikymo galimybės švietime.....	27
1.5 Mokytojų perdegimo, darbo reikalavimų ir išteklių, lyderystės įgūdžių ir darbo įsitraukimo tarpusavio ryšys.....	27
1.5.1 Darbo reikalavimų ir išteklių ryšys su perdegimu	28
1.5.2 Perdegimo įtaka darbo įsitraukimui	29
1.5.3 Lyderystės įgūdžių moderuojantis vaidmuo	30
1.5.4 Moderuojamos mediacijos modelio teorinis pagrindimas	31
2. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS TYRIMO METODIKA	32
2.1 Tyrimo organizavimas ir modelis.....	31
2.1.1 Tyrimo pagrįstumas ir etika	32

2.1.2 Tyrimo tikslas ir uždaviniai	32
2.1.3 Tyrimo modelis ir hipotezės	33
2.2 Tyrimo instrumentarijus	34
2.3 Tyrimo imtis ir duomenų rinkimo procedūra	37
2.4 Duomenų analizės metodai	32
2.4.1 Statistinės analizės metodai	32
2.4.2 Matavimo skalių patikimumas ir duomenų skirstinio vertinimas	33
3. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS REZULTATŲ ANALIZĖ	42
3.1 Tiriamųjų demografinių ir profesinių charakteristikų analizė	32
3.2 Tyrimo kintamųjų lygmenų skirtumai demografinėse grupėse	32
3.3 Tyrimo instrumentų patikimumas ir aprašomoji kintamųjų statistika	33
3.3.1 Skalių ir subskalių psichometrinis patikimumas	44
3.3.2 Aprašomoji statistika ir normalumo patikra	45
3.4 Kintamųjų ir jų subskalių koreliacinė analizė	32
3.5 Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginis poveikis perdegimui ir įsitraukimui	32
3.6 Perdegimo medijuojantis vaidmuo darbo reikalavimų ir išteklių modelyje	32
3.7 Lyderystės įgūdžių moderuojantis vaidmuo perdegimo ir įsitraukimo procesuose	33
3.8 Pedagogų segmentacija pagal profesinės savijautos profilius	44
3.9 Tyrimo hipotezių patikros suvestinė	45
4. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS REZULTATŲ DISKUSIJA	55
4.1 Pedagogų demografinių charakteristikų ir profesinės patirties reikšmė perdegimo raiškai	32
4.2 Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginio poveikio dėsningumai bei teorinio modelio patvirtinimas	32
4.3 Profesinio perdegimo kaip mediatoriaus vaidmuo vertinant darbo reikalavimų poveikį įsitraukimui	33
4.4 Lyderystės įgūdžių moderuojamo poveikio ribos ir sąlyginė svarba skirtinguose profesinio stažo etapuose	44
4.5. Pedagogų profesinės savijautos profilių interpretacija bei praktinės rekomendacijos švietimo vadybai	45
IŠVADOS	59
PASIŪLYMAI	60
LITERATŪROS IR ŠALTINIŲ SĄRAŠAS	61
SANTRAUKA	71
SUMMARY	72
PRIEDAI	73

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. <i>Perdegimo sąvokų raida</i>	9
2 lentelė. <i>Perdegimo dimensijų vertinimas tematinės analizės pagrindu</i>	11
3 lentelė. <i>Darbo reikalavimų ir išteklių dimensijos</i>	18
4 lentelė. <i>Lyderystės vertinimo instrumentų palyginimas</i>	22
5 lentelė. <i>Kiekybinio tyrimo anketos struktūra</i>	34
6 lentelė. <i>Demografiniai klausimai</i>	36
7 lentelė. <i>Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas lyties pagrindu</i>	41
8 lentelė. <i>Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas skirtingose amžiaus grupėse</i>	41
9 lentelė. <i>Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas skirtingose darbo stažo grupėse</i>	42
10 lentelė. <i>Tyrimo skalių ir subskalių vidinio suderinamumo (Cronbach's Alpha) koeficientai</i>	43
11 lentelė. <i>Kintamųjų aprašomoji statistika ir pasiskirstymo normalumo patikra</i>	43
12 lentelė. <i>Tyrimo kintamųjų Pirsono koreliacijų matrica</i>	44
13 lentelė. <i>Darbo reikalavimų ir išteklių subskalių koreliacijos su mokytojų perdegimu, darbo įsitraukimu ir lyderystės įgūdžiais</i>	45
14 lentelė. <i>Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginio poveikio perdegimui ir įsitraukimui regresinė analizė</i>	46
15 lentelė. <i>Išplėstinė darbo reikalavimų ir išteklių subskalių poveikio mokytojų perdegimui ir darbo įsitraukimui regresinė analizė</i>	46
16 lentelė. <i>Mokytojų perdegimo medijuojančio vaidmens darbo reikalavimų, išteklių ir darbo įsitraukimo ryšiams regresinė analizė</i>	47
17 lentelė. <i>Perdegimo medijuojančio poveikio detali regresinė analizė</i>	48
18 lentelė. <i>Lyderystės įgūdžių moderuojamo poveikio darbo reikalavimų ir perdegimo ryšiui regresinė analizė</i>	48
19 lentelė. <i>Lyderystės įgūdžių moderuojančio poveikio darbo ištekliams ir darbo įsitraukimui regresinė analizė</i>	49
20 lentelė. <i>Išskirtų pedagogų grupių (klasterių) vidurkiai ir pasiskirstymas</i>	50
21 lentelė. <i>Tyrimo hipotezių patikros suvestinė</i>	51

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 paveikslas. <i>Tyrimo modelis</i>	32
2 paveikslas. <i>Struktūrinis SmartPLS 4 tyrimo modelis</i>	52

SANTRUMPŲ SĄRAŠAS

BAT – perdegimo vertinimo klausimynas (angl. *Burnout Assessment Tool*);

CBI – Kopenhagos perdegimo klausimynas (angl. *Copenhagen Burnout Inventory*);

DLRS – pasidalytosios lyderystės pasirengimo skalė (angl. *Distributed Leadership Readiness Scale*);

EWPS – darbuotojų vidinės motyvacijos vertinimo priemonė (angl. *Employee Work Passion Survey*);

JD-R – darbo reikalavimų ir išteklių modelis (angl. *Job Demands–Resources model*);

JES – darbo įsitraukimo skalė (angl. *Job Engagement Scale*);

LEII – lyderystės emocinio intelekto inventorių (angl. *Leadership Emotional Intelligence Inventory*);

MBI – Maslach perdegimo klausimynas (angl. *Maslach Burnout Inventory*);

OLBI – Oldenburgo perdegimo klausimynas (angl. *Oldenburg Burnout Inventory*);

PIMRS – vadovo instruktavimo valdymo vertinimo skalė (angl. *Principal Instructional Management Rating Scale*);

TLI – mokytojų lyderystės inventorių (angl. *Teacher Leadership Inventory*);

UWES – Utrechto darbo įsitraukimo skalė (angl. *Utrecht Work Engagement Scale*).

IVADAS

Darbo temos aktualumas. Mokytojo profesija pasižymi intensyvia emocine įtampa bei dideliu kognityviniu krūviu, o šiuolaikinė švietimo sistema kelia vis aukštesnius reikalavimus pedagogų kompetencijoms ir psichologiniam atsparumui. Praktiniu požiūriu ši tema yra aktuali dėl Lietuvos švietimo sistemoje stebimų pedagogų bendruomenės demografinių pokyčių, didėjančios darbo perkrovos bei kylančios profesinio perdegimo rizikos. Nekontriuojamas perdegimas ne tik prastina mokytojų savijautą, bet ir tiesiogiai mažina jų darbo įsitraukimą, o tai sukelia neigiamas pasekmes ugdymo kokybei bei gilina pedagogų trūkumo problemą valstybiniu mastu. Teoriniu požiūriu tyrimas yra aktualus, nes į klasikinį darbo reikalavimų ir išteklių modelį integruoja asmeninius išteklius – lyderystės įgūdžius – ir vertina jų moderuojantį vaidmenį. Nors ankstesni tyrimai analizavo izoliuotas sąsajas tarp darbo aplinkos ir savijautos, vis dar trūksta kompleksinių studijų, paaiškinančių, kaip asmeninės lyderystės kompetencijos gali amortizuoti reikalavimų poveikį bei stiprinti apsauginę išteklių funkciją specifiniame Lietuvos mokyklų kontekste. Šis tyrimas suteikia naujų empirinių duomenų apie sąlyginio proceso (mediacijos ir moderacijos) mechanizmus, kurie leidžia giliau suvokti pedagogų profesinės savijautos dėsninumus.

Analizuojamos temos ištirimo lygis. Mokytojų profesinė savijauta ir perdegimas yra vieni intensyviausiai nagrinjamų klausimų organizacinėje psichologijoje bei švietimo vadyboje. Pamatinę teorinę schemą šiam reiškiniui tirti suformavo Bakker ir Demerouti (2007), pasiūlydami darbo reikalavimų ir išteklių (JD-R) modelį, leidžiantį diferencijuoti sveiką bloginančius bei motyvacinius procesus. Schaufeli ir kt. (2003, 2020) darbai reikšmingai prisidėjo prie šių konstrukto operacionalizavimo, sukuriant validuotus matavimo instrumentus: Burnout Assessment Tool (BAT) ir Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Lietuvos mokslinėje erdvėje Merkys ir Bubelienė (2013) bei Poškienė ir Istomina (2007) patvirtino neigiamą darbo perkrovos poveikį mokytojų gerovei, tačiau tiesioginiai ryšiai šalyje dokumentuoti tik fragmentiškai. Nors darbo aplinkos įtaka savijautai yra žinoma, lyderystės įgūdžių, kaip asmeninio ištekliaus, vaidmuo šiame modelyje išlieka menkai ištirtas. Dauguma studijų fokusuojasi į formaliąją vadovų įtaką, tad paties pedagogo lyderystės kompetencijų (pagal Chen, 2020) svarba moderuojant perdegimą ir išlaikant darbo įsitraukimą vis dar yra menkai ištirta, o tai sudaro aktualų žinių trūkumą, kurį siekiama užpildyti šiame sąlyginio proceso tyrime.

Darbo naujumas. Darbo naujumas grindžiamas kompleksiniu požiūriu į pedagogo profesinę savijautą, integruojant asmeninius lyderystės įgūdžius į klasikinį darbo reikalavimų ir išteklių modelį. Tyrimas atskleidžia lyderystės kompetencijų, kaip asmeninio išteklių, moderuojantį vaidmenį, kuris leidžia identifikuoti specifinius apsauginius mechanizmus, sušvelninančius neigiamą reikalavimų poveikį perdegimui bei stiprinančius motyvacinį įsitraukimo kelią. Empiriškai pagrįstas sąlyginio proceso modelis suteikia vertingų įžvalgų apie asmeninių išteklių ribas prieš struktūrinius organizacinius stresorius Lietuvos švietimo sistemos kontekste.

Darbo problema. Kaip mokytojų lyderystės įgūdžiai moderuoja darbo reikalavimų ir išteklių ryšį su jų profesiniu perdegimu bei darbo įsitraukimu, ir koks yra perdegimo vaidmuo šiame priežastiniame mechanizme?

Darbo tikslas. Įvertinti mokytojų darbo reikalavimų ir išteklių ryšį su darbo įsitraukimu, nustatant perdegimo medijuojantį vaidmenį bei lyderystės įgūdžių moderuojantį poveikį šiam procesui.

Darbo uždaviniai.

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą apie mokytojų darbo reikalavimų ir išteklių modelį, perdegimo bei darbo įsitraukimo konstruktus ir lyderystės įgūdžių teorines prielaidas šių procesų valdyme.
2. Įvertinti darbo reikalavimų, išteklių, perdegimo, įsitraukimo ir lyderystės įgūdžių raišką bei nustatyti statistiškai reikšmingus jų skirtumus pedagogų demografinėse grupėse.
3. Nustatyti tiesiogines sąsajas tarp tirtų konstruktų ir įvertinti, kaip darbo reikalavimai bei ištekliai prognozuoja mokytojų perdegimą ir įsitraukimą.
4. Patikrinti perdegimo medijuojantį vaidmenį bei nustatyti, ar lyderystės įgūdžiai moderuoja reikalavimų ir išteklių poveikį perdegimui bei perdegimo įtaką įsitraukimui.
5. Identifikuoti pedagogų profesinės savijautos profilius remiantis klasterine analize bei suformuluoti praktines rekomendacijas švietimo vadybos tobulinimui.

Darbo metodai. Darbe taikomas kompleksinis metodologinis požiūris, apjungiantis teorinę sisteminimą ir empirinį duomenų vertinimą. Darbo reikalavimų, išteklių, perdegimo, įsitraukimo bei lyderystės įgūdžių sąveikų teoriniam pagrindimui naudojama mokslinės literatūros lyginamoji analizė bei loginis apibendrinimas. Empirinis tyrimas realizuotas vykdant kiekybinę anketinę apklausą, kurios metu pasitelkti tarptautiniu mastu validuoti savirefleksijos instrumentai (*JD-R*, *BAT*, *TLI*, *UWES*) tyrimo kintamųjų raiškai ir tarpusavio priklausomybėms nustatyti. Statistinė duomenų analizė atlikta naudojant IBM SPSS Statistics programinę įrangą, pasitelkiant grupių palyginimo kriterijus (*t-testas*, *ANOVA*) bei Hayes

(2022) sąlyginio proceso analizę (modelis Nr. 58), siekiant empiriškai įvertinti perdegimo mediaciją bei lyderystės įgūdžių moderuojantį poveikį. Galutinio struktūrinio modelio vizualizacijai ir parametrų sutvirtinimui papildomai naudota SmartPLS 4 programinė įranga, o pedagogų profesinės savijautos tipologizavimui pritaikyta dviejų etapų klasterinė analizė.

Atliekant tyrimą, dirbtinis intelektas (DI) naudotas kaip pagalbinė priemonė interpretuojant sudėtingas statistines vertes, gautas dirbant su IBM SPSS Statistics bei SmartPLS 4 programine įranga, siekiant giliau suvokti gautų parametrų (regresijos koeficientų, moderacijos sąveikos efektų bei klasterių centrų reikšmių) metodologinę prasmę. Pabrėžtina, kad galutinės tyrimo išvados, duomenų interpretavimas ir sprendimų priėmimas atlikti autorės, užtikrinant tyrimo autentiškumą bei intelektualinį vientisumą.

Darbo struktūros. Baigiamąjį magistro darbą sudaro įvadas, keturi pagrindiniai skyriai, išvados ir pasiūlymai, literatūros sąrašas, santraukos lietuvių ir anglų kalbomis bei priedai. Darbo apimtį sudaro 87 puslapiai, 21 lentelė, 2 paveikslai, 7 priedai ir 114 literatūros šaltinių.

Pirmajame skyriuje atliekama mokslinės literatūros analizė, kurioje sisteminamos teorinės įžvalgos apie mokytojų darbo reikalavimų, išteklių (JD-R) modelio, profesinio perdegimo bei darbo įsitraukimo konstruktus. Jame pagrindžiamas lyderystės įgūdžių, kaip asmeninio ištekliaus, vaidmuo valdant pedagogų savijautą. Šis skyrius skirtas pirmajam darbo uždaviniui įgyvendinti.

Antrajame skyriuje detalizuojama tyrimo metodika: aprašomas kompleksinis sąlyginio proceso modelis, formuluojamos hipotezės, pagrindžiamas tyrimo instrumentų patikimumas bei imties reprezentatyvumas. Šia dalimi realizuojamas antrasis darbo uždavinys.

Trečiajame skyriuje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai. Jame aprašoma kintamųjų raiška demografinėse grupėse, tikrinamos tiesioginės sąsajos bei testuojamas mediacijos ir moderacijos poveikis naudojant daugiamačių regresijų analizę. Ši dalis sprendžia trečiąjį ir ketvirtąjį darbo uždavinius.

Ketvirtajame skyriuje atliekama gautų rezultatų diskusija, identifikuojami pedagogų profesinės savijautos profiliai (klasteriai) bei pateikiamos rekomendacijos švietimo vadybai. Šis skyrius skirtas penktajam darbo uždaviniui įgyvendinti.

1. DARBO REIKALAVIMŲ, IŠTEKLIŲ IR LYDERYSTĖS SĄSAJOS SU MOKYTOJŲ PERDEGIMU BEI DARBO ĮSITRAUKIMU

Šioje dalyje analizuojama mokslinė literatūra, sudaranti teorinį pagrindą empiriniam mokytojų darbo įsitraukimo tyrimui. Pirmiausia nagrinėjama perdegimo samprata, jo raida ir raiška pedagoginiame darbe, atskleidžiant šio reiškinio pasekmes. Antra, pristatomas darbo reikalavimų ir išteklių (angl. *Job Demands–Resources*, toliau JD-R) modelis, kuris pasitelkiamas kaip pagrindinė teorinė priзмė, aiškinanti sąsajas tarp darbo aplinkos veiksnių ir darbuotojų savijautos. Trečia, analizuojamas lyderystės vaidmuo švietimo organizacijose, akcentuojant jos, kaip moderuojančio veiksnio, svarbą. Galiausiai, skyriaus pabaigoje integruojamos aptartos teorinės koncepcijos ir suformuluojamas hipotetinis tyrimo modelis, grindžiamas kompleksine sąlyginio proceso analizės logika.

1.1 Perdegimo samprata, priežastys ir pasekmės

Šiame poskyryje apžvelgiama profesinio perdegimo istorinė ir teorinė raida, jo dimensijos, vertinimo instrumentai, priežastiniai veiksniai ir pasekmės. Literatūros analizė leidžia sistemingai apžvelgti, kaip šis reiškinys konceptualizuojamas ir tiriamas moksliniuose šaltiniuose.

1.1.1 Perdegimo sampratos istorinė ir teorinė raida

Augant profesiniams reikalavimams ir psichosocialiniam spaudimui, mokslinėje literatūroje vis didesnis dėmesys skiriamas profesinio perdegimo (angl. *burnout*) fenomenui. Ši būseną siejama su lėtiniu profesiniu stresu ir išsekimu, yra tapusi pagrindinė darbuotojų psichologinės gerovės tyrimų kryptis (Maslach ir Leiter, 2016a). Perdegimo sąvoka nėra nauja – ji išsivystė per kelis dešimtmečius kaip atsakas į vis ryškesnius emocinio išsekimo ir sumažėjusio profesinio produktyvumo reiškinius, pastebimus intensyviose, ypač žmonių aptarnavimo profesijose (Schaufeli, Leiter ir Maslach, 2009).

Mokslinėje literatūroje perdegimo samprata pirmą kartą buvo įvardyta 1974 m., kai H. Freudenberger, tyrinėdamas darbuotojus savanoriškose organizacijose, apibūdino būklę, kuriai būdingas emocinis išsekimas, nusivylimas bei motyvacijos praradimas dėl ilgalaikio streso (Freudenberger, 1974). Vėlesniais metais šį požiūrį išplėtojo C. Maslach, kuri kartu su kolegomis apibrėžė perdegimą kaip psichologinį sindromą, sudarytą iš trijų pagrindinių dimensijų: emocinio išsekimo, depersonalizacijos bei sumažėjusio asmeninių pasiekimų vertinimo (Maslach ir Jackson, 1981).

Maslach ir Jackson (1986) sukurta teorinė struktūra tapo esminiu pagrindu tolesniems perdegimo tyrimams ir diagnostikos įrankių, tokių kaip Maslach perdegimo klausimynas (angl. *Maslach Burnout Inventory*; toliau – MBI), kūrimo pagrindas. Vis dėlto šis modelis ilgainiui sulaukė kritikos dėl per siauro taikymo tik su žmonėmis dirbančių profesijų atstovams (Leiter ir Maslach, 2004). Dėl šios priežasties šiuolaikiniai tyrimai, tokie kaip Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli (2001), siūlo platesnę koncepciją, kurioje perdegimas laikomas dviejų pagrindinių komponentų – išsekimo ir atsiribojimo nuo darbo – sąveika.

Tolesnėje tyrimų raidoje daug dėmesio skirta perdegimo genezei socialiniame ir organizaciniame kontekste. Schaufeli (2017) išskyrė perdegimą kaip ilgalaikio neigiamo profesinio streso pasekmę, kuri išsivysto lėtinio išsekimo forma ir trikdo darbuotojo gebėjimą atlikti profesinius vaidmenis. Kiti autoriai, pavyzdžiui, Shirom (1989), praplėtė sąvoką įtraukdami kognityvinio nuovargio dimensiją, o Kristensen, Borritz, Villadsen ir Christensen (2005) akcentavo perdegimą kaip darbo sąlygomis išprovokuotą fizinį ir psichologinį išsekimą.

Tarp mokslininkų vis dar nėra vieningo apibrėžimo, tačiau daugelyje teorijų atsispindi pagrindinė mintis – perdegimas yra kompleksinis psichologinis atsakas į nuolatinius profesinius krūvius, dažnai kylantis organizacinėje aplinkoje, kurioje darbuotojams trūksta išteklių ar socialinio palaikymo (Bakker ir Demerouti, 2007; Koutsimani, Montgomery ir Georganta, 2019). Tam, kad būtų galima palyginti šių sampratų raidą, toliau 1 lentelėje pateikiami įvairių autorių siūlyti perdegimo apibrėžimai.

1 lentelė

Perdegimo sąvokų raida

Autorius	Metai	Apibrėžimas
Freudenberger	1974	Emocinis ir fizinis išsekimas, kylantis dėl didelių profesinių lūkesčių ir darbo krūvio.
Maslach ir Jackson	1981	Ilgalaikis, kompleksinis streso poveikis darbuotojui, kuris pasireiškia fiziniu, emociniu ir psichologiniu išsekimu, mažinančiu darbo efektyvumą ir profesinį aktyvumą.
Shirom	1989	Fizinis, emocinis ir kognityvinis nuovargis dėl emocinių išteklių išsekvojimo.
Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli	2001	Dvilypis sindromas: išsekimo ir atsiribojimo nuo darbo kombinacija.
Maslach, Schaufeli ir Leiter		Psichologinis atsakas į ilgalaikį darbo stresą.
Kristensen, Borritz ir kt.	2005	Psichologinis ir fizinis nuovargis, susijęs su darbu.
Leiter, Bakker ir Maslach	2014	Ilgalaikė individuali atsakomoji reakcija į nuolatinius emocinius ir tarpasmeninius stresorius.
Schaufeli	2017	Lėtinis išsekimas, trukdantis atlikti profesinius vaidmenis.

Herman, Hickmon-Rosa ir Reinke	2018	Ilgalaikis psichinis, emocinis ir fizinis išsekimas, kurį lemia nuolatinis stresas, pasireiškiantis neigiamais emociniais pojūčiais darbe.
Koutsimani, Montgomery ir Georganta	2019	Daugiamatė konstrukcija, glaudžiai susijusi su psichologiniu distresu.
Aguinis ir Gabriel	2021	Profesinis reiškiny, atsirandantis kaip ilgalaikis atsakas.

Pateikta lentelė sudaryta taikant naratyvinės teminės analizės principus.

Kaip rodo 1 lentelėje pateikti duomenys, perdegimo samprata laikui bėgant buvo plėtojama įvairiais aspektais: nuo individualios emocinės būsenos iki organizacinių veiksnių analizės. Vis dėlto visose sampratose išlieka bendras dėmuo – perdegimas atsiranda kaip nuolatinės įtampos ir darbo sąlygų sąveikos pasekmė, kuriai būdingi emocinio bei fizinio išsekimo simptomai.

Analizė leidžia manyti, kad perdegimo konceptualizacija per kelis dešimtmečius išgyveno reikšmingą raidos procesą – nuo individualaus psichologinio atsako į stresą iki kompleksinio darbo aplinkos ir asmeninių resursų sąveikos modelių. Toks požiūris svarbus ne tik akademinis, bet ir praktinis požiūriu, ypač nagrinėjant mokytojų darbo reikalavimus, psichologinius išteklius ir jų įtaką profesiniam įsitraukimui bei gerovei.

1.1.2 Perdegimo dimensijų plėtotė

Mokslinėje literatūroje perdegimas apibrėžiamas kaip daugiadimensis reiškiny. Klasikinis Maslach ir Jackson (1981) modelis išskiria tris esmines dalis: emocinį išsekimą, depersonalizaciją (atsiribojimą) bei sumažėjusį asmeninį efektyvumą. Ši koncepcija tapo tyrimų pagrindu profesijose, kuriose dominuoja nuolatinis kontaktas su žmonėmis, ypač švietimo ir sveikatos priežiūros sektoriuose.

Šiuolaikinės darbo aplinkos transformacijos paskatino išplėsti perdegimo modelius, integruojant pažintinių funkcijų bei emocinės reguliacijos sutrikimus. Vienas reikšmingiausių šiuolaikinių įrankių – BAT (angl. *Burnout Assessment Tool*; toliau – BAT), kurį sukūrė De Beer, Schaufeli ir De Witte (2022). Šiame modelyje išsekimas laikomas esminiu resursų išsekvojimo indikatoriumi (Maslach, Schaufeli ir Leiter, 2001), o psichologinis atsiribojimas – emociniu atitolimu bei cinišku požiūriu į pareigas (Maslach, Leiter ir Jackson, 2017). Skirtingai nei klasikiniai modeliai, BAT įtraukia emocinius sutrikimus (dirglumą, nestabilumą) bei kognityvinius sunkumus (dėmesio, atminties, sprendimų priėmimo trikdžius), kurie atspindi šiuolaikinio darbo pažintinių iššūkių svarbą (Schaufeli, De Witte ir Desart, 2020; De Beer, Schaufeli ir De Witte, 2022).

Siekiant išanalizuoti, kaip įvairūs autoriai vertina šias dimensijas, pateikiama naratyvinė tematinė analizė lentelės forma, kurioje apžvelgiami šeši skirtingi autoriai ir jų požiūriai į perdegimo komponentus. Pateikiama informacija 2 lentelėje apima tiek klasikinius, tiek šiuolaikinius tyrėjus, įskaitant kontekstinius duomenis apie tyrimo sritis, interpretaciją ir dimensijų išskyrimą, kuri sudaryta taikant naratyvinės teminės analizės principus.

2 lentelė

Perdegimo dimensijų vertinimas tematinės analizės pagrindu

Autorius	Dimensijos vertinimas	Interpretacija	Kontekstas / taikymo aplinka
Maslach ir Jackson (1981)	Emocinis išsekimas – pagrindinis; depersonalizacija ir sumažėję pasiekimai – susijusios	Perdegimas suprantamas kaip atsakas į emocinį stresą, patiriamą darbuotojui nuolat bendraujant su žmonėmis.	Žmonių aptarnavimo profesijos
Schaufeli ir Taris (2005)	Emocinis išsekimas dominuoja, tačiau visos trys dimensijos turi tarpusavio sąsajų	Siekama suvienodinti perdegimo matavimus, pabrėžiant teorinį ir empirinių rodiklių vientisumą.	Konceptualūs ir psichometriniai tyrimai
Demerouti ir Bakker (2007)	Išsekimas ir atsiribojimas – esminės dimensijos, asmeniniai pasiekimai mažiau reikšmingi	<i>Job Demands–Resources</i> (JD-R) modelyje perdegimas kyla iš energijos disbalanso tarp darbo krūvio ir išteklių.	Bendro pobūdžio organizaciniai tyrimai
Garcia-Carmona, Marin ir Aguayo (2019)	Visos dimensijos egzistuoja kaip nepriklausomos ir gali pasireikšti individualiai	Pabrėžiama, kad emocinis išsekimas, ciniškumas ir mažėjantis efektyvumas gali atsirasti nepriklausomai vienas nuo kito.	Pedagogų perdegimo tyrimas Ispanijoje
Krompa ir Hyz (2025)	Emocinis išsekimas ir atsiribojimas dominuoja, pasiekimai laikomi antrine reakcija	Administracinio personalo tyrimuose pastebėta, kad depersonalizacija seka po išsekimo.	Administracinis sektorius (Graikija)
Mao (2025)	Emocinis išsekimas – pagrindinė; papildomai įvertinami kognityviniai sunkumai, ypač streso valdyje	Studentų-atletų kontekste emocinis išsekimas koreliuoja su dėmesio stoka ir atminties problemomis.	Sporto psichologijos tyrimas Kinijoje

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis mokslinių tyrimų šaltiniais.

Kaip matyti iš 2 lentelėje pateiktų duomenų, autorių požiūriai į perdegimo struktūrą ir atskirų komponentų svarbą skiriasi priklausomai nuo tyrimo konteksto, naudojamos metodikos ir tiriamosios populiacijos. Klasikinis Maslach modelis laikomas metodologiniu pagrindu, tačiau šiuolaikiniai autoriai, tokie kaip Mao (2025) ar Garcia-Carmona, Marin ir Aguayo (2019), siūlo labiau individualizuotą požiūrį į dimensijų pasireiškimą.

Tokios tematinės analizės reikšmė slypi ne tik modelių istorinėje raidoje, bet ir galimybėje suprasti, kaip perdegimo struktūra prisitaiko prie kintančių darbo ir gyvenimo sąlygų. Pavyzdžiui, Mao (2025) akcentuoja kognityvinius sunkumus kaip esminį veiksnį dirbant stresinėse situacijose, o Krompa ir Hyz (2025) atskleidžia depersonalizacijos padidėjimą tarp administracinio sektoriaus darbuotojų.

Remiantis analizuota literatūra, galima teigti, kad šiuolaikinė perdegimo dimensijų analizė grindžiama klasikinių modelių tęstinumu bei naujų teorinių ir empirinių įžvalgų integravimu. Tokia prieiga leidžia fenomeną suvokti kaip dinamišką reiškinį, kurio išraiška tiesiogiai priklauso nuo darbo sąlygų bei kultūrinio ir profesinio konteksto.

1.1.3 Perdegimo vertinimo instrumentai

Istoriškai dominuojantis perdegimo matavimo įrankis – MBI, vertinantis emocinį išsekimą, depersonalizaciją ir asmeninius pasiekimus. Nors laikomas klasikiniu standartu, jis kritikuojamas dėl riboto teorinio pagrindo bei galimo kultūrinio šališkumo ne Vakarų šalyse (Schaufeli, Leiter ir Maslach, 2009; Shirom, 2005).

Vėlesni instrumentai, vienas iš jų Oldenburgo perdegimo klausimynas (angl. *Oldenburg Burnout Inventory*; toliau – OLBI), vertina išsekimą bei atsiribojimą ir pasižymi geru psichometrinio patikimumu, nors ribotai integruoja kognityvinius procesus (Demerouti, Bakker, Vardakou ir Kantas, 2003; Halbesleben ir Demerouti, 2005). Tuo tarpu Kopenhagos perdegimo klausimynas (angl. *Copenhagen Burnout Inventory*; toliau – CBI) išskiria asmeninį, darbinį ir klientų (pvz., mokinių ar tėvų) sukeltą perdegimą, todėl leidžia detalai įvertinti skirtingų šaltinių įtaką, o tai ypač aktualu emociškai intensyviame mokytojų darbe (Kristensen ir kt., 2005; Avanzi, Zaniboni, Balducci ir Fraccaroli, 2014).

Šiuolaikiniam darbo aplinkos sudėtingumui įvertinti sukurtas BAT laikomas vienu pažangiausių perdegimo matavimo instrumentų (Schaufeli, De Witte ir Desart, 2020). Empiriniai tyrimai patvirtina aukštą jo konstrukto validumą bei rodiklių stabilumą (invariantiškumą) lyginant skirtingas šalis ir profesines grupes, įskaitant mokytojus (De Beer, Schaufeli ir De Witte, 2022; Mamprin, Thiam, Clément ir Fiorilli, 2025; Santin ir kt., 2025).

BAT pasirinkimas šiam tyrimui grindžiamas keliais aspektais:

- jis leidžia matuoti kognityvinius bei emocinius perdegimo aspektus, kurių neapima nei MBI, nei OLBI;
- yra empiriškai validuotas pedagogų imtyje;

- taip pat integruoja komponentus, susijusius su pažinimo funkcijomis ir emocine savireguliacija – aktualiomis dimensijomis pedagoginiame darbe (Vazquez, Freitas ir Schaufeli, 2025; Santin ir kt., 2025).

Dėl psichometrinio išbaigtumo ir kognityvinių bei emocinių aspektų integracijos BAT pasirinktas kaip tinkamiausias įrankis mokytojų darbui būdingai pažintinei perkrovai (atminties, dėmesio trikdžiams) vertinti. Kadangi pedagogų veikla reikalauja nuolatinio daugiaprocesio užduočių vykdymo, šios dimensijos yra kritiškai svarbios tiksliai perdegimo diagnostikai. Toks metodologinis pasirinkimas užtikrina tyrimo gylį ir leidžia rezultatus lyginti su JD-R modelio teorija bei naujausiais tarptautiniais tyrimais. Be to, BAT pasirinkimas leidžia ne tik detaliai įvertinti perdegimo simptomatiką, bet ir sklandžiai integruoti rezultatus į darbo reikalavimų ir išteklių (JD-R) modelio teorinę struktūrą.

1.1.4 Perdegimo priežastys: individualūs, organizaciniai ir profesiniai veiksniai

Perdegimas mokytojų profesinėje veikloje yra daugialypis reiškinys, kylantis iš sudėtingos individualių ir aplinkos veiksnių sąveikos. Siekiant kurti veiksmingas prevencines priemones, svarbu identifikuoti pagrindines jo priežastis. Literatūroje pabrėžiama, kad perdegimą lemia tiek asmeninės savybės, tiek organizacinės darbo sąlygos bei profesiniai iššūkiai (Maslach, Schaufeli ir Leiter, 2001).

Perdegimo rizika tiesiogiai siejama su neurotiškumu, perfekcionizmu, žema saviverte bei padidėjusiu atsakomybės jausmu (Kim, Youngs ir Frank, 2017; Langley, Smallman, Tsoukas ir Van de Ven, 2004). Emocinį išsekimą dažniau patiria pedagogai, pasižymintys išoriniu kontrolės lokusu, menka emocijų reguliacija (Maslach ir Leiter, 2016b) ar jaučiantys atskirtį tarp idealistinių lūkesčių ir darbo realybės (Friedman, 2000), tuo tarpu demografinių rodiklių (lyties, amžiaus, stažo) įtaka išlieka nevienareikšmė (Grayson ir Alvarez, 2008).

Mokytojų išsekimą stiprina perteklinis krūvis, laiko stoka, vaidmenų neaiškumas, menka socialinė parama bei nuolatinės politikos reformos (Maslach, Schaufeli ir Leiter, 2001; Poškienė ir Istomina, 2007; Gabriel ir Aguinis, 2022), o pandemijos sukelti nuotolinio ugdymo iššūkiai šiuos simptomus dar labiau sustiprina (Van den Boogert ir kt., 2022). Perdegimą provokuoja konkurencija ir kontrole grįsta organizacinė kultūra, o tarpusavio pasitikėjimas, aiški komunikacija bei psichologinis saugumas veikia kaip esminiai apsauginiai mechanizmai (Langley, Smallman, Tsoukas ir Van de Ven, 2004; Gabriel ir Aguinis, 2022).

Mokytojo profesija reikalauja nuolatinio emocinio įsitraukimo ir empatijos, todėl santykiai su mokiniais, tėvais bei kolegomis dažnai tampa papildomu streso šaltiniu (Maslach ir Leiter, 2016a). Atsižvelgiant į literatūroje pastebimus demografinių rodiklių poveikio

prieštaravimus, šiame tyrime siekiama empiriškai įvertinti, kaip mokytojų perdegimo raiška skiriasi lyties, amžiaus bei darbo stažo grupėse. Daugialypiai reikalavimai – nuo ugdymo iki administracinių funkcijų bei konfliktinės santykių dinamikos – didina spaudimą ir riboja galimybę emociškai atsiriboti nuo darbo (Merkys ir Bubelienė, 2013). Greta struktūrinių veiksmų, šiuolaikinėje švietimo vadyboje vis didesnę reikšmę įgyja individualios pedagogo kompetencijos, kurios gali veikti kaip vidiniai resursai valdant stresogeninę aplinką. Tikėtina, kad išugdyti lyderystės įgūdžiai ne tik padidina mokytojo autonomiją, bet ir leidžia selektyviau reaguoti į organizacinius reikalavimus, taip amortizuojant tiesioginį kelią į emocinį išsekimą.

Apibendrinant, perdegimą lemia kompleksinė asmens savybių ir darbo aplinkos sąveika, reikalaujanti sisteminio požiūrio į prevenciją. Siekiant identifikuoti detalius priežastinius aspektus pedagoginiame kontekste, vėlesniuose poskyriuose pasitelkiamas BAT įrankis.

1.1.5 Perdegimo pasekmės individualiu, organizaciniu ir sisteminiu lygmenimis

Perdegimo pasekmių analizė yra esminė norint suprasti šio reiškinio poveikį ne tik atskiram asmeniui, bet ir organizacijai bei švietimo sistemai. Šios žinios leidžia ne tik tiksliau vertinti perdegimo mastą, bet ir kurti efektyvesnes prevencines bei intervencines priemones.

Trumpalaikis perdegimas pasireiškia fiziniu išsekimu, energijos stoka ir sumažėjusiu pasitenkinimu darbu (Maslach ir Leiter, 2016b). Darbuotojai ima emociškai atsiriboti nuo profesinės tapatybės, vengia socialinių kontaktų, todėl prastėja darbo kokybė ir produktyvumas (Hakanen ir Schaufeli, 2012; Romano, Angelini, Consiglio ir Fiorilli, 2022). Ilgainiui tai perauga į lėtinius sutrikimus: depresiją, nerimą, širdies ir kraujagyslių ligas bei imuninės sistemos nusilpimą, kas neretai lemia sprendimą pasitraukti iš profesijos (Salvagioni ir kt., 2017; Shimizu, Feng ir Nagata, 2005; Maslach, 2011).

Perdegimas keičia darbuotojo elgseną: atsirandantis šaltumas ir abejingumas bendraujant su mokiniais ar kolegomis silpnina socialinius ryšius ir provokuoja konfliktus (Maslach, 2005). Tokie pokyčiai trikdo organizacijos darną ir gali sukelti kolektyvinį perdegimą, kai neigiamos emocinės būsenos ima plisti visoje bendruomenėje (Otto, Van Ruysseveldt, Hoefsmit ir Van Dam, 2020).

Organizaciniu lygmeniu perdegimas lemia kūrybiškumo stoką, klaidų gausėjimą, didėjančią darbuotojų kaitą ir lojalumo praradimą (Taris, 2006). Švietimo sistemoje tai turi tiesioginį neigiamą poveikį ugdymo procesui: mažėja mokinių motyvacija, pasitikėjimas mokykla ir prastėja jų akademiniai pasiekimai (Gabriel ir Aguinis, 2022).

Taigi, galima spręsti, jog perdegimo pasekmės yra daugialypės, apimančios individualią psichofizinę būseną, tarpasmeninius santykius bei sisteminę švietimo kokybę. Veiksmingai prevencijai būtinos kompleksinės strategijos, derinančios emocinę paramą darbuotojams su kryptingu organizacinės kultūros tobulinimu. Kadangi perdegimo ir įsitraukimo dimensijos gali pasireikšti skirtingomis kombinacijomis, svarbu identifikuoti specifinius mokytojų profesinės savijautos profilius, kurie atskleidžia nevienalytį šių reiškinių pasireiškimą pedagogų bendruomenėje.

1.2 Darbo reikalavimų ir išteklių modelio teorinis pagrindimas ir taikymas

Šis poskyris supažindina su darbo reikalavimų ir išteklių modelio teoriniu pagrindu. Pateikiama jo struktūra, pagrindinės sąvokos bei dvilypis veikimo principas, taip pat apžvelgiamas modelio taikymas švietimo sektoriuje, akcentuojant jo pritaikomumo lankstumą ir mokslinį pagrįstumą.

1.2.1 Darbo reikalavimų ir išteklių modelio koncepcija ir pritaikymas

JD-R (angl. *Job Demands–Resources*) modelis yra vienas pagrindinių teorinių pagrindų profesiniam stresui, gerovei ir įsitraukimui analizuoti, kurį 2001 m. pristatė Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli, o vėliau išplėtojo Bakker ir Demerouti (2007). Modelis remiasi prielaida, kad visose profesijose egzistuojantys darbo reikalavimai ir ištekliai veikia sveikatos blogėjimo bei motyvacinio stiprinimo kryptimis (Bakker, Demerouti ir Sanz Vergel, 2014). Darbo reikalavimai – krūvis, emocinė įtampa ar vaidmenų neaiškumas – suprantami kaip pastangų reikalaujantys aspektai, galintys sukelti ilgalaikį stresą (Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli, 2001). Nors reikalavimai savaime nėra žalingi, jų poveikis tiesiogiai priklauso nuo prieinamų darbo išteklių (Bakker ir kt., 2003).

Be įprastų darbo išteklių (pvz., organizacinio palaikymo, kontrolės ar augimo galimybių), šiuolaikiniame JD-R modelyje išskiriamas lyderystės vaidmuo, kuris šiame tyrime traktuojamas kaip moderatorius (kintamasis W), galintis pakeisti reikalavimų bei išteklių poveikį mokytojų perdegimui ir darbo įsitraukimui (Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli, 2001; Pereira, Gonçalves ir de Assis, 2021). JD-R modelis yra lankstus, todėl jis itin tinkamas švietimo sektoriui, kuriame emocinis krūvis ir socialinė sąveika yra ypač intensyvūs (Romano, Angelini, Consiglio ir Fiorilli, 2022; Schaufeli ir Taris, 2014). Modelio universalumas leidžia vienu metu paaiškinti perdegimą, kylantį dėl reikalavimų pertekliaus, ir įsitraukimą, skatinamą motyvacinių išteklių (Taris ir Schaufeli, 2016).

Nors JD-R modelis plačiai taikomas, mokslininkai nurodo, kad lyderystės moderuojantis poveikis bei perdegimo kaip mediatoriaus vaidmuo švietimo srityje dar nėra pakankamai išplėtoti (Schaufeli ir Taris, 2014; Taris ir Schaufeli, 2016). Naujausi tyrimai pabrėžia, kad vadovavimo stilius ir asmeniniai veiksniai turi kritinę reikšmę pedagogo perdegimo patyrimui, todėl šių kintamųjų įtraukimas yra būtinas gilesniam reiškinio supratimui (Wei, Subramaniam ir Wang, 2025).

Šis tyrimas užpildo teorines spragas nagrinėdamas mokytojų darbo sąlygų ir įsitraukimo ryšį per perdegimo mediacijos bei lyderystės moderavimo prizmę. JD-R modelio lankstumas leidžia mokslškai pagrįsti specifinę pedagogo patirtį intensyvioje darbo aplinkoje bei kurti strategijas darbuotojų gerovei ir profesiniam įsitraukimui švietimo sistemoje didinti.

1.2.2 Darbo reikalavimų ir išteklių įtaka perdegimui bei įsitraukimui

Darbo reikalavimų ir išteklių modelis (JD-R) modelis paaiškina dvigubą mechanizmą, kur darbo reikalavimai skatina perdegimą, o darbo ištekliai tiesiogiai didina profesinį įsitraukimą. Ši analizė ypač aktuali švietimo sektoriuje, kuriame darbo krūvis, emociniai iššūkiai ir išteklių trūkumas yra pamatini veiksniai, lemiantys mokytojų gerovę.

Darbo reikalavimai – perkrova (apimanti laiko spaudimą bei emocinę įtampą) ir neužtikrintumas dėl darbo – yra pagrindiniai veiksniai, lemiantys emocinį išsekimą bei perdegimą (Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli, 2001; Hilhorst, Hoefsmit ir Van Ruysseveldt, 2025; Schaufeli ir Taris, 2014). Švietimo sektoriuje ši rizika ypač didelė dėl intensyvios emocinės sąveikos, konfliktų bei neapibrėžtumo klasės valdymo aplinkoje (Myers, 2025; Friedman, 2000; Garcia-Carmona, Marin ir Aguayo, 2019). Empiriniai duomenys patvirtina, kad ilgalaikis šių reikalavimų poveikis tiesiogiai koreliuoja su prastėjančia darbuotojų sveikata ir mažėjančiu pasitenkinimu darbu (Paschini, 2025).

Darbo ištekliai, tokie kaip organizacinis palaikymas, kontrolė bei augimo galimybės (apimančios autonomiją ir grįžtamąjį ryšį), veikia kaip apsauginiai mechanizmai, amortizuojantys stresą bei skatinantys darbuotojų energingumą ir atsidavimą (Demerouti, Bakker, Nachreiner ir Schaufeli, 2001; Pereira, Gonçalves ir de Assis, 2021; George, Okon ir Godbless, 2021). Šie motyvaciniai elementai net ir esant dideliems reikalavimams mažina perdegimo riziką ir palaiko profesinį aktyvumą (Hilhorst, Hoefsmit ir Van Ruysseveldt, 2025; Mori ir kt., 2024). JD-R modelio lankstumas leidžia švietimo įstaigoms diegti tikslines paramos priemonės emociniam krūviui ir darbo intensyvumui valdyti (Bakker ir Demerouti, 2007; Schaufeli ir Taris, 2014).

Darbo reikalavimai ir ištekliai leidžia sistemiškai vertinti darbuotojų gerovę per dvikryptę sąveiką: perteklinis krūvis didina perdegimo riziką, o ištekliai skatina profesinį įsitraukimą. Švietimo sektoriuje šių veiksnių balansas yra būtina sąlyga siekiant minimizuoti perdegimą bei stiprinti mokytojų motyvaciją ir psichologinę gerovę.

1.2.3 Darbo reikalavimų ir išteklių tarpusavio sąveika

Pagrindinė JD-R modelio prielaida teigia, kad būtent darbo reikalavimų ir išteklių tarpusavio sąveika, o ne tik jų atskira raiška, lemia darbuotojo patiriamą stresą bei motyvaciją (Bakker ir kt., 2003). Šiame kontekste darbo ištekliai atlieka kritinę apsauginę funkciją, amortizuodami perdegimą sukeliančių veiksnių, tokių kaip laiko spaudimas ar emocinis krūvis, neigiamą poveikį.

Empiriniai tyrimai rodo, kad darbo ištekliai, tokie kaip organizacinis palaikymas (vadovo parama), augimo galimybės (grįžtamasis ryšys) ar santykiai su bendradarbiais, gali sumažinti darbo perkrovos poveikį darbuotojo patiriamam stresui. Pavyzdžiui, Hakanen, Bakker ir Schaufeli (2006) nustatė, kad geri santykiai su vadovu bei konstruktyvus grįžtamasis ryšys padeda darbuotojams efektyviau įveikti užduotis, o tai sumažina įtampos lygį. Tokia moderatorinė sąveika įgalina darbuotoją išlikti efektyviu net ir esant dideliems profesiniams reikalavimams.

Bakker ir Demerouti (2007) identifiko keturias tipines darbo reikalavimų ir išteklių kombinacijas, kurios atskleidžia skirtingą poveikį darbuotojo motyvacijai ir įtampai:

- žemi reikalavimai + dideli ištekliai – maža įtampa, aukšta motyvacija;
- aukšti reikalavimai + dideli ištekliai – aukšta įtampa, bet ir aukšta motyvacija;
- žemi reikalavimai + maži ištekliai – maža įtampa, žema motyvacija;
- aukšti reikalavimai + maži ištekliai – didelė įtampa, žema motyvacija.

Šios teorinės kombinacijos sudaro pagrindą empiriniam mokytojų profesinės savijautos profilių (klasterių) identifikavimui, siekiant nustatyti darbuotojų grupes pagal jiems būdingą reikalavimų ir išteklių balansą. Modelis pabrėžia, kad net esant dideliems reikalavimams, tinkami ištekliai gali *kompensuoti* neigiamą poveikį.

Darbo išteklių ir reikalavimų sąveika daro įtaką ir darbuotojo patiriamo streso bei įsitraukimo lygiui. Pavyzdžiui, Bakker, Demerouti ir Euwema (2005) tyrime nustatyta, kad darbuotojai, turintys pakankamai kontrolės (autonomijos), organizacinio palaikymo bei augimo galimybių (grįžtamojo ryšio), net patirdami didelį darbo krūvį, nejautė ryškių perdegimo požymių. Kita vertus, darbuotojai, kurių pareigose dominavo aukšti reikalavimai ir trūko išteklių, patyrė didžiausią perdegimo riziką.

Galima teigti, kad reikalavimų – išteklių sąveikos efektai leidžia ne tik analizuoti profesinės įtampos šaltinius, bet ir identifikuoti efektyviausias kompensavimo priemones. Praktinis šių sąveikų pritaikymas leidžia kurti tvarią darbo aplinką, kurioje net ir esant intensyviems profesiniams reikalavimams, darbuotojai išlieka motyvuoti, įsitraukę ir psichologiškai atsparesni.

1.2.4 Darbo reikalavimų ir išteklių matavimo instrumentai

Norint pagrįstai taikyti JD-R modelį švietimo kontekste, būtina naudoti kontekstualiai pritaikytus instrumentus, nes universalaus, visoms profesijoms tinkančio vertinimo įrankio nėra. Tyrėjai pabrėžia, kad sėkmingam tyrimui reikalingi specifiniai klausimynai, kurie tiksliai atspindėtų pedagoginio darbo reikalavimų ir išteklių ypatumus (Bakker ir Demerouti, 2007; Sjöblom, Juutinen ir Mäkikangas, 2022).

Remiantis JD-R modeliu, vienas plačiausiai taikomų instrumentų yra Utrechto darbo įsitraukimo skalė (angl. *Utrecht Work Engagement Scale*; toliau – UWES), kurią sukūrė Schaufeli ir Bakker (2003) ir kuri leidžia įvertinti įsitraukimą kaip galutinį rezultatą, kylantį dėl darbo reikalavimų bei išteklių sąveikos. Vis dėlto specifinei pedagogų darbo aplinkai tirti itin tinkamas Jackson ir Rothmann (2005) klausimynas, sudarytas remiantis empirine literatūra bei tiesioginiais interviu su mokytojais. Šį instrumentą sudaro 43 teiginiai, suskirstyti į septynias dimensijas, kurios leidžia sistemškai įvertinti 3 lentelėje pateikiamus mokytojų darbo reikalavimų ir išteklių aspektus.

3 lentelė

Darbo reikalavimų ir išteklių dimensijos

Kategorija	Dimensija	Aprašas
Darbo reikalavimai (X ₁)	Perkrova	Laiko spaudimas, darbo kiekis, emocinis krūvis.
	Neužtikrintumas dėl darbo	Nerimas dėl darbo vietos išsaugojimo, pozicijos stabilumo.
Darbo ištekliai (X ₂)	Organizacinis palaikymas	Informacijos prieinamumas, vadovo palaikymas, dalyvavimas sprendimų priėmimo.
	Augimo galimybės	Savarankiškumas, mokymasis, įgūdžių plėtra, veiklų įvairovė.
	Santykiai su bendradarbiais	Kolegiškumas, pagalba, tarpusavio pasitikėjimas.
	Kontrolė	Įtakos darymas darbo sprendimams, bendravimo galimybės.
	Atlygis	Pasitenkinimas atlyginimu, finansinio augimo galimybės.

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Jackson ir Rothmann (2005).

Taigi, galima teigti, kad Jackson ir Rothmann (2005) klausimynas dėl savo pritaikomumo švietimo sektoriui yra tinkamiausia priemonė tiksliai vertinti specifinius

mokytojų darbo iššūkius bei turimus resursus. Naujausi tyrimai patvirtina šio instrumento sėkmę analizuojant pedagogų gerovę ir perdegimo riziką, sudarant sąlygas duomenimis grįstoms intervencijos strategijoms (Yokoyama ir kt., 2022; Berkovich ir Hassan, 2023). Išsami JD-R modelio principus atspindinti klausimyno struktūra tampa esminiu įrankiu tiek akademinuose tyrimuose, tiek švietimo vadyboje, siekiant stiprinti darbuotojų profesinį įsitraukimą.

1.3 Lyderystė švietimo kontekste ir jos teoriniai modeliai, psichologinis poveikis bei vertinimo metodai

Šiame poskyryje analizuojama, kaip mokytojų lyderystės įgūdžiai pasireiškia švietimo aplinkoje ir kodėl jų vertinimas yra svarbus organizacinei bei pedagoginei veiklai. Aptariami dažniausiai mokslinėje literatūroje taikomi ir empiriškai pagrįsti instrumentai, skirti šiems įgūdžiams kiekybiškai įvertinti, bei pagrindžiamas pasirinkimas naudoti konkrečią metodiką tiriamajame darbe.

1.3.1 Lyderystės modeliai švietimo kontekste

Lyderystė švietimo kontekste evoliucionavo nuo autoritarinių valdymo link įtraukiančių, pasidalintos atsakomybės ir transformuojančio poveikio modelių, darančių tiesioginę įtaką mokytojų įsitraukimui bei perdegimui. Šiame procese lyderystė nebėra tik vadovo funkcija, bet apima ir mokytojų lyderystę, kuri skatina kolegialumą bei sisteminius pokyčius (Harris ir Jones, 2020), todėl toliau analizuojamos transformacinės, pasidalintosios ir mokytojų lyderystė – jų teorinis pagrindas ir svarba švietimo sistemoje.

Transformacinė lyderystė yra plačiai taikomas modelis organizacinėje psichologijoje ir švietimo vadyboje. Šio modelio esmė – vadovo gebėjimas įkvėpti, motyvuoti ir padėti kitiems siekti aukštesnių tikslų, viršijančių individualius interesus (Bass ir Riggio, 2006). Švietimo kontekste transformacinė lyderystė siejama su mokytojų motyvacija, įsitraukimu ir pasitenkinimu darbu (Hellin, Rochel, Libert ir Dehane, 2022).

Transformaciniai lyderiai dažnai demonstruoja tokias savybes kaip vizijos kūrimas, asmeninis dėmesys darbuotojams, intelektinis skatinimas bei charizmatiškas bendravimas (Leithwood ir Jantzi, 2005). Analizės rezultatai rodo, kad tokio tipo lyderystė mažina mokytojų emocinį perdegimą bei didina jų darbo įsitraukimą (Haar, 2022). Remiantis 2020 m. tyrimu, vadovo transformacinis stilius turėjo reikšmingą teigiamą poveikį mokytojų emocinei gerovei ir jų įsitraukimo lygiui (Guthier, Dormann ir Voelkle, 2020).

Pasidalintoji lyderystė išplečia lyderystės sampratą už formalios vadovybės ribų ir skatina atsakomybės paskirstymą visoje organizacijoje. Šis modelis remiasi idėja, kad lyderystė yra kolektyvinis reiškiny, o ne vieno asmens funkcija (Spillane, 2005). Švietimo institucijose pasidalintoji lyderystė pasireiškia per komandų kūrimą, sprendimų priėmimo decentralizavimą ir mokytojų įgalinimą prisidėti prie organizacijos valdymo.

Tyrimai rodo, kad pasidalintoji lyderystė stiprina kolektyvinį atsakomybės jausmą, gerina tarpusavio pasitikėjimą ir prisideda prie profesinio tobulėjimo kultūros kūrimo (Harris ir Jones, 2020). Naujausi duomenys rodo, kad tokia lyderystė padeda sumažinti mokytojų stresą, nes jie jaučiasi vertinami kaip svarbūs sprendimų dalyviai (Wilkie, 2025). Be to, pasidalintoji lyderystė dažnai siejama su organizaciniu lankstumu, kuris leidžia lengviau prisitaikyti prie išorinių pokyčių ir krizių, tokių kaip pandemijos metu išaugę darbo reikalavimai (Costache, 2025).

Mokytojų lyderystė yra specifinė koncepcija, pabrėžianti mokytojų, kaip formalų ar neformalių lyderių, vaidmenį. Tai apima ne tik mokytojo darbą klasėje, bet ir aktyvų dalyvavimą mokyklos sprendimų priėmime, metodinių grupių veikloje, kolegų mentorystėje bei bendradarbiavimą su tėvais ir išorinėmis institucijomis (Guthier, Dormann ir Voelke, 2020).

Pedagoginis vadovavimas apibrėžiamas kaip daugiamatė praktika, apimanti profesinį bendradarbiavimą, dalyvavimą priimanč sprendimus bei veiklą už klasės ribų (Chen, 2020). Ši lyderystės forma, skatindama vidinį įgalinimą ir autonomiją, ne tik gerina mokyklos veiklos rezultatus, bet ir tiesiogiai didina pačių pedagogų darbo pasitenkinimą, įsitraukimą bei emocinę gerovę (Katzenmeyer ir Moller, 2009).

Lyderystė švietime yra kompleksinis reiškiny, apimantis vadovo įkvepiantį vaidmenį (transformacinė lyderystė), bendruomenišką sprendimų priėmimą (pasidalintoji lyderystė) bei mokytojo kaip aktyvaus sistemos dalyvio reikšmę. Visi šie modeliai padeda mažinti perdegimą ir didinti įsitraukimą, todėl yra aktualūs tyrimo moderavimo analizei. Taikant JD-R modelį, šiame darbe lyderystė (matuojama per mokytojų lyderystės raišką) traktuojama kaip moderatorius, galintis transformuoti darbo aplinkos poveikį pedagogo savijautai.

1.3.2 Lyderystės poveikis mokytojų perdegimo ir darbo įsitraukimo sąsajai

Šiuolaikinėje švietimo sistemoje lyderystė veikia kaip psichosocialinė ašis ir filtras, per kurį darbuotojai interpretuoja darbo reikalavimus bei išteklius. Dėl šios priežasties vadovo elgsena tampa esminiu moderuojančiu veiksnium, galinčiu sušvelninti reikalavimų poveikį perdegimui ir stiprinti mokytojų profesinį įsitraukimą.

Transformacinė ir pasidalintoji lyderystė kuria pasitikėjimu grįstą atmosferą, kurioje įkvėpti ir įgalinti mokytojai jaučia didesnę emocinę gerovę (Reintjes, Kaiser, Winter ir Bellenberg, 2025). Vadovo teikiamas emocinis palaikymas, komunikacija ir formuojamas psichologinis saugumas tiesiogiai mažina psichologinį išsekimą bei emocinį atsiribojimą, veikdami kaip kritiniai apsauginiai veiksniai nuo perdegimo (Kazemi Malekmahmoudi, Jabbari ir Niaz Azari, 2024).

Lyderystė taip pat yra glaudžiai susijusi su mokytojų darbo įsitraukimu. Mokytojai, kurie dalyvauja sprendimų priėmimo ir jaučiasi atsakingi už organizacinius pokyčius, patiria didesnę kontrolės ir prasmės pojūtį savo darbe. Wilkie (2025) tyrimas rodo, kad mokytojai, įgalinti veikti kaip pokyčių lyderiai, rečiau patiria perdegimą – tai aiškinama per didesnę vidinę motyvaciją ir tikslo suvokimą. Panašiai, Costache (2025) analizuoja, kaip pasidalintoji lyderystė padeda kurti *reziliensijos* (atsparumo stresui ir gebėjimo atsigauti po iššūkių) kultūrą, kuri skatina darbuotojus įsitraukti net sudėtingomis aplinkybėmis. Ši organizacinė kultūra tampa svarbiu apsauginiu mechanizmu nuo ilgalaikio streso poveikio.

Apibendrinant, galima teigti, kad lyderystė švietimo institucijose veikia ne tik kaip organizacinės struktūros dalis, bet ir kaip psichologinis veiksnys, galintis moderuoti ryšį tarp darbo reikalavimų, perdegimo ir darbo įsitraukimo. Vadovo elgsena, grįsta palaikymu, dalyvavimu ir pasitikėjimu, sukuria aplinką, kurioje mokytojai gali išlaikyti emocinį stabilumą ir profesinį įsitraukimą, nepaisant didelio darbo krūvio ar iššūkių. Tai pabrėžia lyderystės vaidmenį kaip neatsiejamą darbo gerovės ir organizacinės sėkmės elementą. Taigi, lyderystė ne tik amortizuoja perdegimo atsiradimą, bet ir veikia kaip apsauginis veiksnys, padedantis išlaikyti darbo įsitraukimą net ir patiriant emocinį išsekimą.

1.3.3 Lyderystės įgūdžių raiškos vertinimo metodai švietimo tyrimuose

Mokytojų lyderystės raiška šiuolaikinėse švietimo organizacijose tampa reikšmingu veiksnium, susijusiu tiek su profesiniu tobulėjimu, tiek su organizaciniu efektyvumu. Empiriniam lyderystės elgsenų tyrimui reikalingi psichometriškai pagrįsti instrumentai, kurie leistų patikimai įvertinti įvairius lyderystės aspektus.

Šiame tyrime taikomas mokytojų lyderystės inventorių (angl. *Teacher Leadership Inventory*; toliau – TLI), kurį sukūrė Chen (2020), tačiau literatūroje egzistuoja ir kitų validuotų priemonių, leidžiančių analizuoti tiek formalią, tiek neformalią lyderystę švietimo kontekste. TLI pirmiausia naudojamas mokytojų lyderystės raiškai įvertinti, o tolimesnėse šiame darbe taikomose JD-R modelio analizėse lyderystė papildomai nagrinėjama kaip moderuojantis veiksnys, daugiausia akcentuojant transformacines ir įgalinančias vadovavimo formas.

Toliau 4 lentelėje pateikiama pagrindinių instrumentų, taikomų švietimo lyderystės tyrimuose, palyginamoji apžvalga.

4 lentelė

Lyderystės vertinimo instrumentų palyginimas

Instrumentas	Autorius / metai	Matavimo dimensijos	Tikslinė grupė
Teacher Leadership Inventory (TLI)	Chen (2020)	Metodinis vadovavimas, profesinis augimas, organizacinė įtaka	Mokytojai
Distributed Leadership Readiness Scale (DLRS)	Tejeiro (2024)	Sprendimų priėmimas, bendradarbiavimas, atsakomybės pasidalijimas	Mokyklų bendruomenė
Servant Leadership Scale for Education	Dami ir kt. (2025)	Tarnavimas, empatija, bendruomeniškumas	Švietimo vadovai
Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)	Hallinger ir Murphy (1985)	Ugdymo tikslai, mokytojų priežiūra, profesinis tobulėjimas	Mokyklų vadovai
Leadership Emotional Intelligence Inventory (LEII)	Deshmukh (2015)	Savivoka, empatija, socialiniai įgūdžiai	Mokytojai ir dėstytojai

Pateikta lentelė sudaryta taikant lyginamosios analizės principus.

Vertinant lyderystės raišką švietimo kontekste, mokslinėje literatūroje aptinkama keletas validuotų instrumentų, leidžiančių kiekybiškai įvertinti skirtingus šio reiškinių aspektus. Taigi, TLI, sukurtas Chen (2020), buvo parengtas siekiant įvertinti mokytojų lyderystės elgsenas ir apima tris pagrindines dimensijas – metodinį vadovavimą, profesinį augimą ir organizacinę įtaką. Jos atspindi mokytojų gebėjimą daryti įtaką kolegoms, dalyvauti sprendimų priėmime bei skatinti profesinį bendradarbiavimą. Tuo tarpu pasidalytosios lyderystės pasirengimo skalė (angl. *Distributed Leadership Readiness Scale*; toliau – DLRS), kurią sukūrė Tejeiro (2024), orientuojasi į mokyklos bendruomenės pasirengimą dalytis lyderyste, matuodama pasitikėjimo lygį ir kolegialumo kultūrą. Kitas dažnai taikomas įrankis – *Servant Leadership Scale for Education*, sukurta Dami ir kt. (2025), kuris leidžia įvertinti vadovų empatiją, tarnystės laikyseną ir bendruomeniškumo skatinimą – bruožus, itin svarbius socialiai atsakingoje švietimo aplinkoje. Tuo metu vadovo instruktavimo valdymo vertinimo skalė (angl. *Principal Instructional Management Rating Scale*; toliau – PIMRS), kurią sukūrė Hallinger ir Murphy (1985), yra skirta mokyklų vadovų instruktavimui ir vertina ugdymo tikslų formavimą, mokytojų veiklos priežiūrą bei tobulėjimo skatinimą. Galiausiai, lyderystės emocinio intelekto inventorių (angl. *Leadership Emotional Intelligence Inventory*; toliau – LEII), kurį sukūrė Deshmukh (2015), išskiria emocinio intelekto komponentus, tokius kaip

savivoka, empatija ir socialiniai įgūdžiai, kurie ypač aktualūs šiuolaikinėje švietimo vadyboje, kur psichologinis saugumas tampa viena iš pagrindinių efektyvios lyderystės sąlygų.

Taigi, lyderystės vertinimo instrumentai švietimo srityje tampa ne tik metodologiniais įrankiais, bet ir leidžia konceptualiai pagrįsti lyderystės raiškos svarbą pedagogų darbinėje veikloje. Šiame tyrime pasirinktas TLI tinka vertinant mokytojų lyderystę bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau literatūrinė analizė atskleidžia, kad kiti instrumentai, ypač orientuoti į emocinį intelektą arba pasidalytąją lyderystę, gali būti vertinga papildoma analizės kryptis ateities tyrimuose. Nors TLI apima tris dimensijas, šiame tyrime jos integruojamos į bendrą lyderystės įgūdžių rodiklį, siekiant nustatyti jo moderuojantį poveikį bendram tyrimo modeliui.

1.4 Darbo įsitraukimo koncepcija ir instrumentų taikymas švietimo kontekste

Toliau analizuojamas darbo įsitraukimo reiškiny, akcentuojant jo struktūrines dimensijas bei reikšmę švietimo aplinkoje. Taip pat aptariami dažniausiai naudojami vertinimo instrumentai ir jų pritaikomumo galimybės pedagoginiame kontekste.

1.4.1 Darbo įsitraukimo samprata ir dimensijos

Darbo įsitraukimas yra esminis emocinis ir kognityvinis darbuotojo ryšys su veikla, lemiantis organizacijos tvarumą, darbo našumą bei profesinę gerovę. Švietimo sektoriuje šis reiškiny tampa kritine ugdymo kokybės ir atsparumo perdegimui prielaida, todėl jo analizei būtina pasitelkti patikimas mokslines koncepcijas bei dimensijas.

Vienas plačiausiai pripažintų darbo įsitraukimo teorinių modelių yra pasiūlytas Schaufeli ir Bakker (2003), kurie įsitraukimą apibrėžia kaip pozityvią, darbu grindžiamą, afektyvią ir motyvuojančią būseną, pasireiškiančią trimis pagrindinėmis dimensijomis: energingumu, atsidavimu ir pasinėrimu:

- energija (angl. *vigor*) reiškia aukštą psichinės ištvermės ir darbingumo lygį bei norą dėti pastangas dirbant, net susidūrus su sunkumais;
- atsidavimas (angl. *dedication*) apima darbuotojo pasididžiavimo, entuziazmo, įkvėpimo ir iššūkių priėmimo jausmus;
- pasinėrimas (angl. *absorption*) – tai gilus susitelkimas į darbą, kai darbuotojas jaučia, kad laikas bėga nepastebimai, o atsiskyrimas nuo darbo tampa sudėtingas (Schaufeli, Salanova, González-Romá ir Bakker, 2002).

Šis trijų komponentų modelis grindžiamas pozityviosios psichologijos principais ir akcentuoja darbo kaip prasmingos veiklos vaidmenį emocinei gerovei bei vidinei motyvacijai. Įsitraukimas skiriasi nuo panašių sąvokų, tokių kaip darbo pasitenkinimas ar organizacinis

įsipareigojimas, nes jis orientuotas į aktyvų, energingą ir į veiklą įsitraukusį darbuotoją (Bakker ir Demerouti, 2008).

Darbo įsitraukimas yra dinamiškas reiškinys, tiesiogiai priklausantis nuo organizacinių sąlygų, lyderystės ir darbuotojo jaučiamos vertės bei autonomijos (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ir Schaufeli, 2009; Saks, 2006). Pagal darbo reikalavimų ir išteklių (JD-R) modelį, būtent darbo ištekliai (X_2) yra pagrindiniai darbo įsitraukimo (Y) prognozuotojai, skatinantys darbuotojų energingumą ir atsidavimą. Remiantis Schaufeli ir Bakker (2003) modeliu, galima daryti išvadą, kad trijų dimensijų struktūra leidžia kiekybiškai įvertinti mokytojų emocinį ryšį su veikla bei padeda lyderiams kurti palankią aplinką, skatinančią darbuotojų atsparumą ir profesinį augimą.

1.4.2 Darbo įsitraukimo psichologinis ir organizacinis poveikis

Darbo įsitraukimas yra esminis organizacinio efektyvumo ir darbuotojų psichologinės gerovės veiksnys, darantis tiesioginę įtaką veiklos tvarumui bei produktyvumui (Van Roekel, Wigger, Veldkamp ir Bakker, 2024). Šiame poskyryje analizuojama, kaip įsitraukimas veikia kaip tarpinis elementas tarp valdymo praktikų ir darbuotojų motyvacijos bei emocinės sveikatos, akcentuojant šio ryšio svarbą švietimo sektoriuje (Saks, 2006).

Darbo įsitraukimas tiesiogiai stiprina darbuotojų psichologinę gerovę, didindamas teigiamų emocijų kiekį bei mažindamas streso lygį ir perdegimo riziką (Shimazu ir kt., 2008; Van Wingerden, Van der Stoep ir Poell, 2018). Ši būseną įgalina asmenį efektyviau susidoroti su profesiniais iššūkiais, kartu stiprindama saviveiksmingumo jausmą bei socialinį susietumą organizacijoje (Rahmadani, Schaufeli ir Stouten, 2020). Moksliniai tyrimai patvirtina, kad profesinis perdegimas veikia kaip neigiamas faktorius, slopinantis darbo įsitraukimą, todėl perdegimo mažinimas yra būtina sąlyga pedagogo energingumui ir pasinėrimui į darbą išlaikyti.

Darbuotojų įsitraukimas stiprina vidinę motyvaciją, todėl prasmingumą jaučiantys specialistai tampa iniciatyvesni ir labiau linkę siekti organizacinių tikslų (Ryan ir Deci, 2020). Švietimo sektoriuje ši būseną tiesiogiai koreliuoja su aukštesne mokymo kokybe, geresniais mokinių pasiekimais bei pedagogų atsparumu stresui, todėl būtina kurti autonomiją ir pasitikėjimu grįstą ugdymo aplinką (Klassen, Perry ir Frenzel, 2012).

Aktyvus darbuotojų įsitraukimas tiesiogiai didina darbo našumą, viršija veiklos lūkesčius ir mažina darbuotojų kaitą (Bakker ir Albrecht, 2018). Investicijos į darbo išteklius, tokius kaip vadovų palaikymas, mokymasis ir krūvio valdymas, kuria sinerginį ryšį tarp darbuotojų gerovės bei aukštų organizacinių rezultatų (Slemp, Kern ir Vella-Brodrick, 2018).

Apibendrinant galima teigti, kad darbo įsitraukimas yra esminis veiksnys, lemiantis pedagogų gerovę, tačiau jo raiškai kritinę įtaką daro perdegimo procesai, kurie gali slopinti teigiamą darbo išteklių poveikį. Todėl šio reiškinio stiprinimas per perdegimo kontrolę turi būti prioritetinė organizacinės politikos kryptis.

1.4.3 Darbo įsitraukimo vertinimo instrumentų taikymo galimybės švietime

Darbo įsitraukimo tyrimų patikimumas priklauso nuo vertinimo priemonių tinkamumo švietimo sektoriaus specifikai, kur pedagogo patirtis tiesiogiai lemia ugdymo kokybę. Kadangi universalaus instrumento nėra, tyrėjai renkasi daugiakomponentes priemones, kurios geriausiai konceptualizuoja emocinius, elgseninius bei motyvacinius darbuotojų aspektus konkrečiame kontekste.

Schaufeli ir Bakker (2003) sukurtas UWES instrumentas yra plačiausiai taikomas įrankis, vertinantis tris įsitraukimo dimensijas: energingumą, atsidavimą ir pasinėrimą. Šis pozityviosios psichologijos principais grįstas klausimynas dažnai pasitelkiamas švietimo tyrimuose dėl jo metodologinio universalumo ir gebėjimo tiksliai įvertinti mokytojų emocinį bei kognityvinį ryšį su veikla (Knight, Patterson ir Dawson, 2017).

Kitas svarbus instrumentas – Rich, LePine ir Crawford (2010) parengta darbo įsitraukimo skalė (angl. *Job Engagement Scale*; toliau – JES), vertinanti fizinį, emocinį ir kognityvinį darbuotojo įsitraukimą. Ši Kahn (1990) teorija grįsta priemonė leidžia išsamiai analizuoti darbuotojo buvimą darbe elgsenos, minties bei jausmo lygmenyse, todėl yra tinkama naudoti ir švietimo sektoriuje (Prieto-Díez, Postigo, Cuesta ir Muñiz, 2022; Mäkikangas ir kt., 2022).

Trečiasis instrumentas yra darbuotojų vidinės motyvacijos vertinimo priemonė (angl. *Employee Work Passion Survey*; toliau – EWPS), kurią parengė Zigarmi ir kt. (2009). Ši priemonė orientuota į darbuotojo aistrą ir prasmės pojūtį darbe, remiantis vidinės motyvacijos ir savirealizacijos principais. Įsitraukimas čia suprantamas kaip asmens subjektyvus ryšys su darbu, kurį formuoja keturi pagrindiniai komponentai: aiškus tikslas, vertybių atitikimas, autonomija ir ryšys su organizacija. Nors dažniau taikoma versle, ši skalė tinkama švietimo sektoriui analizuojant vidinius mokytojų motyvacijos ir savirealizacijos šaltinius.

Lyginant šiuos instrumentus, galima pastebėti, kad UWES leidžia konceptualizuoti įsitraukimą kaip emocinį aktyvumą, JES akcentuoja įsitraukimo integralumą fiziniu, emociniu ir kognityviniu lygmenimis, o EWPS orientuojasi į motyvacinių veiksmų vertinimą. Visos trys skalės turi empiriniuose tyrimuose pagrįstą validumą ir patikimumą, tačiau jų taikymas priklauso nuo tyrimo objekto ir konteksto.

Svarbu pažymėti, kad pastaraisiais metais atsiranda vis daugiau tyrimų, siūlančių taikyti mišrius arba adaptuotus įrankius, derinančius kelias dimensijas ar papildytus kultūriškai jautriais elementais (Van Roekel, Wigger, Veldkamp ir Bakker, 2024). Tokia metodologinė plėtra atskleidžia ne tik darbo įsitraukimo sąvokos kompleksiskumą, bet ir poreikį nuolat tobulinti matavimo priemones, kad jos geriau atlieptų šiuolaikinių organizacijų ir darbuotojų realijas.

Literatūros analizė rodo, kad darbo įsitraukimo instrumentai atspindi skirtingus teorinius akcentus – nuo emocinio aktyvumo iki prasminės motyvacijos. Įrankių pasirinkimas turi būti grindžiamas tyrimo tikslų ir konteksto suderinamumu, o ne tik populiarumu. Švietimo sektoriuje prioritetas teikiamas priemonėms, kurios patikimai identifikuoja giluminį mokytojų motyvacijos bei psichologinio ryšio su darbu pobūdį. Atsižvelgiant į tyrimo tikslus, šiame darbe pasirinktas UWES instrumentas, kuris dėl savo kompaktiškumo ir aukšto psichometrinio patikimumo yra optimalus vertinant mokytojų įsitraukimą perdegimo mediacijos kontekste.

1.5 Mokytojų perdegimo, darbo reikalavimų ir išteklių, lyderystės įgūdžių ir darbo įsitraukimo tarpusavio ryšys

Šiame poskyryje, remiantis JD-R modeliu, nuosekliai analizuojama, kaip darbo reikalavimai ir ištekliai lemia mokytojų perdegimą ir darbo įsitraukimą bei kokį moderuojantį vaidmenį čia gali atlikti lyderystės įgūdžiai. Baigiant suformuojamas konceptualus sąlyginio proceso modelis, kuriame perdegimas veikia kaip tarpinis, o lyderystė – kaip sąlyginis veiksnys, siejantis darbo aplinkos ypatumus su mokytojų įsitraukimu.

1.5.1 Darbo reikalavimų ir išteklių ryšys su perdegimu

Mokytojo profesinė aplinka pasižymi aukštu psichologiniu ir emociniu intensyvumu, sukeliančiu perdegimo riziką, kurios analizei tinkamiausias JD-R modelis. Ši struktūra leidžia tirti darbo reikalavimų ir išteklių sąsajas su perdegimu, sukuriant teorinį pagrindą empiriniam tyrimui.

Bakker ir Demerouti (2007) JD-R modelis išskiria dvi grandines: stresogeninę ir motyvacinę. Stresogeninė grandinė nurodo, kad pertekliniai darbo reikalavimai išsekindami psichologinius resursus skatina perdegimą, kuris pasireiškia emociniu išsekimu, depersonalizacija bei sumažėjusiu asmeniniu efektyvumu (Maslach ir Leiter, 2016b).

Dideli darbo reikalavimai – perteklinis krūvis, laiko spaudimas ir konfliktai su mokiniais ar tėvais – tiesiogiai prognozuoja emocinį išsekimą bei ciniškumą (Schaufeli ir Taris, 2014; Hakanen, Bakker ir Schaufeli, 2006). Suomijos mokytojų tyrimo duomenys patvirtina,

kad kolegų ir vadovų palaikymas bei autonomija veiksmingai sušvelnina neigiamą šių reikalavimų poveikį perdegimui (Hakanen ir kt., 2006).

Be to, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ir Schaufeli (2009) nustatė, kad pakankami asmeniniai ir organizaciniai ištekliai – profesinis tobulėjimas, darbo kontrolė bei pripažinimas – leidžia išvengti perdegimo net esant dideliems reikalavimams. Pedagogų perdegimą dažniausiai skatina sisteminis spaudimas: biurokratija, neaiškus vertinimas, nuolatinės reformos ir neefektyvi vadovybės komunikacija (Aloe ir kt., 2014). Šie ilgalaikiai stresoriai tiesiogiai prisideda prie mokytojų psichologinio išsekimo bei profesinio atsiribojimo.

Ne visi mokytojai į darbo reikalavimus reaguoja vienodai, nes darbo ištekliai veikia kaip amortizatorius, sušvelninantis neigiamą reikalavimų poveikį perdegimui. Pasak Demerouti ir kt. (2001) bei Bakker ir Demerouti (2017), ištekliai yra efektyviausi būtent esant aukšties darbo reikalavimams – ši sąveika yra esminė JD-R modelio prielaida.

Apibendrinant, darbo reikalavimų ir išteklių sąveika yra esminė pedagogų perdegimo rizikos prielaida. Aukšti reikalavimai stiprina emocinį išsekimą, tačiau vadovybės parama, autonomija ir pripažinimas veiksmingai amortizuoja šį poveikį bei palaiko darbuotojų gerovę. Tai suformuoja teorinį pagrindą perdegimą šiame tyrime vertinti kaip mediatorių tarp darbo sąlygų ir profesinio įsitraukimo.

1.5.2 Perdegimo įtaka darbo įsitraukimui

Darbo įsitraukimas pedagoginėje aplinkoje yra teigiamas, energija ir entuziazmu grįstas santykis su veikla, užtikrinantis ugdymo kokybę bei profesinę gerovę (Schaufeli ir Bakker, 2003). Tačiau šią motyvuojančią būseną slopina profesinis perdegimas – ilgalaikio streso sukeltas emocinis išsekimas ir atsiribojimas, mažinantis darbuotojo saviveiksmingumo jausmą (Maslach ir Leiter, 2016a).

Teoriniam mediacinės grandies pagrindimui naudojamas JD-R modelis, kuriame perdegimas veikia kaip tarpinis elementas sveikatos blogėjimo (angl. *health impairment*) procese. Pasak Bakker ir Demerouti (2007), ilgalaikis darbo reikalavimų spaudimas išsekvoja psichologinius resursus ir išprovokuoja perdegimą, kuris tampa tiesiogine mažėjančio įsitraukimo priežastimi. Ši koncepcija paaiškina, kodėl nuolatinį stresą patiriantys pedagogai ilgainiui praranda džiaugsmą veikla bei emocinį ryšį su darbu.

Naujausi tyrimai patvirtina, kad emocinis išsekimas silpnina pasiryžimą dalyvauti profesinėje veikloje (Guitart-Escudero, García-Mina Freire, Muñoz-San Roque ir Escobar-Aguilar, 2025), o didesnis bendras perdegimo lygis tiesiogiai koreliuoja su mažesniu įsitraukimu bei ketinimais palikti profesiją (Hakanen, Bakker ir Schaufeli, 2006). Emocinis

atsiribojimas ypač stipriai mažina pedagogų iniciatyvą bendradarbiauti ir įsitraukti į bendruomenės gyvenimą (Aldana López ir kt., 2024). Nors asmeninis atsparumas ar vidinė motyvacija gali laikinai palaikyti aukštą įsitraukimą net patiriant perdegimą (Bakker, Demerouti ir Sanz Vergel, 2014), emocinio atsiribojimo neigiamas poveikis įsitraukimui išlieka kritinis.

Literatūros analizė patvirtina, kad perdegimas, pasireiškiantis emociniu išsekimu ir atsiribojimu, reikšmingai mažina mokytojų įsitraukimą, veikdamas kaip mediatorius JD-R modelio sveikatos blogėjimo grandinėje. Nors individualūs ir organizaciniai veiksniai gali šį ryšį modifikuoti, teorinės įžvalgos pagrindžia perdegimo konstrukto integravimą į tyrimo modelį, siekiant atskleisti jo vaidmenį mokytojų darbo įsitraukimo dinamikai.

1.5.3 Lyderystės įgūdžių moderuojantis vaidmuo

Remiantis 1.3 skyriuje aptartais lyderystės modeliais švietimo kontekste, šiame poskyryje lyderystė (transformacinė ir įgalinančioji) JD-R modelyje traktuojama kaip moderuojantis kintamasis, keičiantis perdegimo ir darbo įsitraukimo sąsają. Transformacinė lyderystė, apimanti vizijos kūrimą ir individualų palaikymą, tiesiogiai mažina perdegimo riziką bei stiprina įsitraukimą (Breevaart ir Bakker, 2013). Vadovavimo kompetencijos veikia kaip apsauginis veiksnys, kuris ne tik aktyvuoja darbo išteklius, bet ir amortizuoja neigiamą reikalavimų poveikį darbuotojų psichologiniam išsekimui (Schaufeli, 2017).

Harms ir kt. (2017) metaanalizė rodo, kad vadovo emocinis intelektas ir gebėjimas atliepti darbuotojų poreikius yra esminis perdegimą mažinantis moderatorius. Švietimo sektoriuje įgalinanti lyderystė (angl. *empowering leadership*), grindžiama autonomija ir pasitikėjimu, reikšmingai sumažina perdegimo riziką net esant dideliems reikalavimams (Meneghel, Salanova ir Martínez, 2016). Vis dėlto lyderystės efektyvumas priklauso nuo konteksto: dalyvaujamoji lyderystė geriau veikia horizontalios struktūros mokyklose, o transformacinė vizija ne visada kompensuoja emocinio palaikymo trūkumą.

Lyderystės įgūdžiai švietimo kontekste yra esminis moderatorius, keičiantis darbo reikalavimų, perdegimo ir įsitraukimo sąveiką. Transformacinė ir įgalinanti lyderystė stiprina psichologinius išteklius bei motyvaciją, todėl ši dimensija pagrįstai įtraukiama į tyrimo modelį kaip kintamasis, paaiškinantis mokytojų perdegimo ir darbo įsitraukimo ryšio variacijas. Be to, lyderystės įgūdžiai yra reikšmingi ne tik prevenciniame etape, bet ir vėlesnėje grandinėje: jie gali moderuoti jau patiriamo perdegimo įtaką darbo įsitraukimui, neleisdami emociniam išsekimui visiškai nuslopinti darbuotojo motyvacijos.

1.5.4 Moderuojamos mediacijos modelio teorinis pagrindimas

JD-R modelis numato, kad dideli darbo reikalavimai didina perdegimo riziką (Schaufeli ir Taris, 2014), o tai mažina darbo įsitraukimą (Hakanen, Bakker ir Schaufeli, 2006). Vis dėlto šis procesas yra sąlyginis: pasak Hayes (2022), kai poveikis vyksta per tarpinį kintamąjį, bet priklauso nuo trečiojo veiksnio, būtina sąlyginio proceso (angl. *conditional process analysis*) arba moderuojamos mediacijos analizė. Šiame tyrime lyderystė veikia kaip apsauginis moderatorius, švelninantis neigiamą reikalavimų poveikį darbuotojo savijautai (Harms ir kt., 2017).

Literatūros analizė patvirtina šią JD-R principo grandinę:

- perdegimas kaip mediatorius: empiriškai nustatyta, kad perdegimas (emocinis išsekimas) atlieka tarpininko vaidmenį, paaiškinant darbo reikalavimų poveikį neigiamiems rezultatams (Hakanen, Bakker ir Schaufeli, 2006).
- lyderystė kaip moderatorius: lyderystės stiliai, pavyzdžiui, įgalinanti lyderystė, stiprina darbuotojų atsparumą. Tyrimai rodo, kad lyderystė gali sušvelninti (moderuoja) reikalavimų ir išsekimo ryšį (Breevaart ir Bakker, 2013; Meneghel, Salanova ir Martínez, 2016). Tai reiškia, kad geras vadovavimas veikia kaip prevencinis mechanizmas.

Modeliuojama prielaida, kad dideli darbo reikalavimai (X) sukels didelį perdegimą (M), kuris sumažins įsitraukimą (Y). Tačiau šio ryšio stiprumas bus sąlygojamas lyderystės (W) lygio. Šiame tyrime lyderystė (W) veikia abiejose pagrindinėse grandinės dalyse: ji moderuoja tiek darbo aplinkos veiksnių poveikį perdegimui ($X \rightarrow M$), tiek perdegimo poveikį įsitraukimui ($M \rightarrow Y$), taip suformuodama vientisą sąlyginio proceso mechanizmą. Ši teorinė struktūra sudaro pagrindą kompleksiniam sąlyginio proceso modeliui, kuris šiame tyrime tikrinamas taikant daugiamačių regresijų analizę.

2. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS TYRIMO METODIKA

Antrajame magistro darbo skyriuje pristatoma tyrimo metodika, kuria vadovaujantis siekiama empiriškai pagrįsti teoriniame modelyje numatytas sąsajas tarp mokytojų darbo reikalavimų, išteklių, perdegimo, įsitraukimo bei lyderystės įgūdžių. Metodinis nuoseklumas užtikrina, kad pasirinkta tyrimo strategija tiesiogiai koreliuoja su suformuluota mokslo problema ir leidžia objektyviai interpretuoti gautus duomenis. Šiame skyriuje detalizuojama tyrimo eiga, pagrindžiamas pasirinktų instrumentų patikimumas, aprašomos imties formavimo procedūros bei nurodomi statistiniai metodai, skirti kompleksinio sąlyginio proceso modelio analizei atlikti.

2.1 Tyrimo organizavimas ir modelis

Šiame poskyryje pagrindžiamas tyrimo etinis ir teorinis suderinamumas, suformuluojamas tyrimo tikslas bei uždaviniai ir pristatomas kompleksinis sąlyginio proceso modelis su iškeltomis hipotezėmis, siekiant nustatyti darbo reikalavimų, išteklių, perdegimo, įsitraukimo ir lyderystės įgūdžių tarpusavio sąveikas.

2.1.1 Tyrimo pagrįstumas ir etika

Tyrimas grindžiamas darbo reikalavimų ir išteklių modelio (JD-R) išplėtimu, siekiant ištirti dar neištirtą penkių pagrindinių konstrukto – darbo reikalavimų, darbo išteklių, mokytojų perdegimo, darbo įsitraukimo ir lyderystės įgūdžių – sąveikos modelį. Literatūros analizė atskleidė atskiras šių veiksnių tarpusavio sąsajas, tačiau trūksta žinių, kaip jie funkcionuoja viename sąlyginio proceso modelyje. Šis tyrimas vykdomas anonimine anketine apklausa, laikantis Vilniaus universiteto akademinės etikos kodekso ir BDAR reikalavimų: anketos pradžioje respondentams pateiktas informuotas sutikimas, kuriame nurodytas tyrimo tikslas, duomenų naudojimo paskirtis, dalyvavimo savanoriškumas ir atsakymų anonimiškumas, o asmens tapatybės duomenys nerenkami, surinkti duomenys naudojami tik moksliniais tikslais.

2.1.2 Tyrimo tikslas ir uždaviniai

Tyrimo tikslas. Ištirti, koks sąlyginis ryšys sieja darbo reikalavimus ir išteklius, mokytojų perdegimą, darbo įsitraukimą bei lyderystės įgūdžius darbo reikalavimų ir išteklių modelio pagrindu.

Siekiant šio tikslo, tyrimo uždaviniai formuluojami etapais, apimančiais tiek pirminę kintamųjų raiškos analizę, tiek sudėtingų moderuojamos mediacijos efektų tikrinimą.

Tyrimo uždaviniai.

1. Ištirti darbo reikalavimų, darbo išteklių, perdegimo, darbo įsitraukimo ir lyderystės įgūdžių raišką bei nustatyti statistiškai reikšmingus jų skirtumus lyties, amžiaus ir darbo stažo grupėse.
2. Nustatyti tiesiogines sąsajas tarp tirtų konstrukčių ir įvertinti, kaip darbo reikalavimai bei darbo ištekliai prognozuoja mokytojų perdegimą bei darbo įsitraukimą.
3. Įvertinti, ar mokytojų perdegimas medijuoja ryšį tarp darbo reikalavimų / darbo išteklių ir darbo įsitraukimo (mediacijos efektas).
4. Patikrinti, ar lyderystės įgūdžiai moderuoja darbo reikalavimų / darbo išteklių poveikį mokytojų perdegimui bei mokytojų perdegimo poveikį darbo įsitraukimui, taikant sąlyginio proceso analizę regresinės analizės pagrindu.
5. Suskirstyti tirtus pedagogus į specifinius profesinės savijautos profilius (klasterius), remiantis jų perdegimo ir darbo įsitraukimo lygmenimis.

2.1.3 Tyrimo modelis ir hipotezės

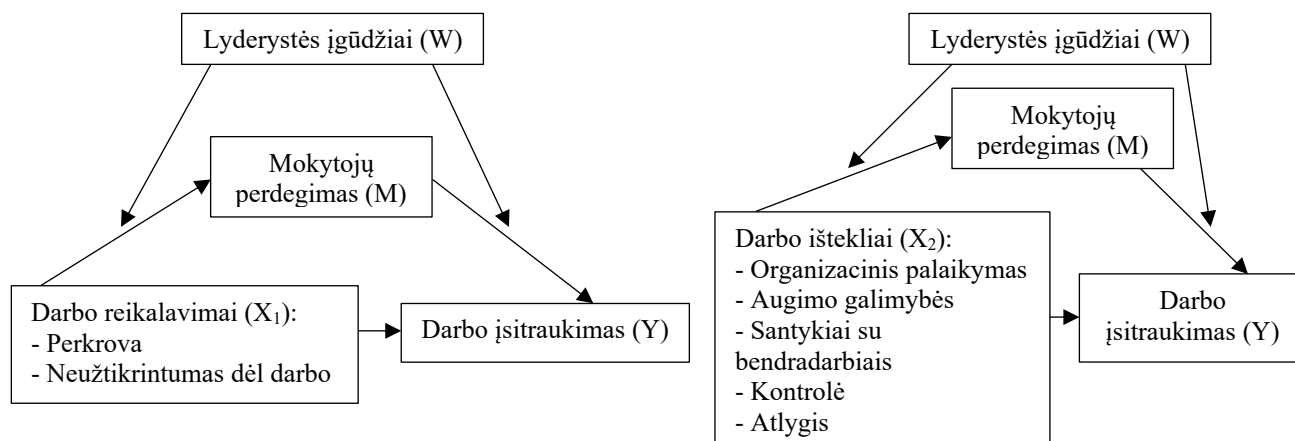
Tyrimo modelis. Literatūros analizėje nustatyti ryšiai tarp darbo reikalavimų ir išteklių, mokytojų perdegimo, lyderystės įgūdžių ir darbo įsitraukimo sudaro pagrindą kompleksiniam sąlyginio proceso modeliui patikrinti taikant regresinę analizę. Šiame modelyje darbo reikalavimai ir ištekliai (X) veikia mokytojų darbo įsitraukimą (Y) tiesiogiai ir netiesiogiai per perdegimą (M), o lyderystės įgūdžiai (W) keičia perdegimo ir darbo įsitraukimo ryšį bei sąlygoja netiesioginį X poveikį Y (žr. 1 pav.).

Šis modelis apima penkis pagrindinius konstruktus:

- Nepriklausomi kintamieji ($X_{1,2}$): darbo reikalavimai ir darbo ištekliai (tiriami atskirai, kaip du skirtingi JD-R modelio keliai).
- Priklausomas kintamasis (Y): darbo įsitraukimas.
- Medijuojantis kintamasis (M): mokytojų perdegimas.
- Moderuojantis kintamasis (W): lyderystės įgūdžiai.

1 paveikslas

Tyrimo modelis



Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Tyrimo hipotezės. Remiantis teorine ir empirine darbo reikalavimų ir išteklių (JD-R) modelio plėtote, formuluojamos šios hipotezės, skirtos kompleksiniam sąlyginio proceso modeliui patikrinti:

I. Tiesioginės sąsajos ($X \rightarrow M$, $X \rightarrow Y$, $M \rightarrow Y$)

Pirma hipotezė (H1). Darbo reikalavimai yra teigiamai susiję su mokytojų perdegimu.

- **H1a:** perkrova teigiamai susijusi su mokytojų perdegimu.
- **H1b:** neužtikrintumas dėl darbo teigiamai susijęs su mokytojų perdegimu.

Antra hipotezė (H2). Darbo ištekliai yra neigiamai susiję su mokytojų perdegimu.

- **H2a:** organizacinis palaikymas neigiamai susijęs su mokytojų perdegimu.
- **H2b:** augimo galimybės neigiamai susijusios su mokytojų perdegimu.
- **H2c:** santykiai su bendradarbiais neigiamai susiję su mokytojų perdegimu.
- **H2d:** kontrolė neigiamai susijusi su mokytojų perdegimu.
- **H2e:** atlygis neigiamai susijęs su mokytojų perdegimu.

Trečia hipotezė (H3). Mokytojų perdegimas daro neigiamą įtaką darbo įsitraukimui, o darbo reikalavimai ir ištekliai – tiesioginį poveikį darbo įsitraukimui.

- **H3a:** mokytojų perdegimas yra neigiamai susijęs su darbo įsitraukimu.
- **H3b:** darbo reikalavimai (perkrova ir neužtikrintumas dėl darbo) yra neigiamai susiję su darbo įsitraukimu.
- **H3c:** darbo ištekliai (visi latentiniai veiksniai) yra teigiamai susiję su darbo įsitraukimu.

II. Mediacija ir Moderacija (sąlyginis netiesioginis poveikis, taikant daugiamačių regresijų analizę, modelis Nr. 58)

Ketvirta hipotezė (H4). Mokytojų perdegimas medijuoja ryšį tarp darbo reikalavimų / darbo išteklių ir darbo įsitraukimo.

- **H4a:** didesni darbo reikalavimai netiesiogiai mažina darbo įsitraukimą, didindami perdegimo lygį.
- **H4b:** didesni darbo ištekliai netiesiogiai didina darbo įsitraukimą, mažindami perdegimo lygį.

Penkta hipotezė (H5). Lyderystės įgūdžiai moderuoja darbo reikalavimų ir darbo išteklių poveikį perdegimui ($X \rightarrow M$ grandis).

- **H5a:** esant aukštesniems lyderystės įgūdžiams, teigiamas darbo reikalavimų poveikis perdegimui yra silpnesnis.
- **H5b:** esant aukštesniems lyderystės įgūdžiams, neigiamas darbo išteklių poveikis perdegimui yra stipresnis (apsauginis efektas).

Šešta hipotezė (H6). Lyderystės įgūdžiai moderuoja netiesioginį darbo reikalavimų ir darbo išteklių poveikį darbo įsitraukimui per perdegimą (sąlyginis netiesioginis poveikis – sąlyginio proceso modelis).

- **H6a:** netiesioginis darbo reikalavimų ir išteklių poveikis darbo įsitraukimui per perdegimą yra moderuojamas lyderystės įgūdžių.
- **H6b:** lyderystės įgūdžiai moderuoja perdegimo (M) neigiamą poveikį darbo įsitraukimui (Y): esant aukštam lyderystės įgūdžių lygiui, neigiamas perdegimo poveikis įsitraukimui yra silpnesnis.

Apibendrinant tyrimo modelį, toliau 2.2 poskyryje detalai pristatomi pasirinkti empiriniai instrumentai, kurie leidžia kiekybiškai įvertinti darbo reikalavimų ir išteklių, perdegimo, lyderystės įgūdžių ir darbo įsitraukimo konstruktus, siekiant patikrinti iškeltas sąlyginio proceso hipotezes (žr. 1 priedas). Kiekvienas instrumentas yra psichometriškai patikimas ir pritaikytas pedagoginio darbo specifikai, kas užtikrina tyrimo validumą.

2.2 Tyrimo instrumentarius

Tyrimo duomenims rinkti sudaryta standartizuota anoniminė anketa, apimanti 67 teiginius ir 11 demografinių klausimų. Ji paremta keturiais validuotais psichometriniais konstruktais – darbo reikalavimais ir ištekliais, mokytojų perdegimu, lyderystės įgūdžiais ir darbo įsitraukimu – bei papildomu demografinių rodiklių bloku. Anketa suskirstyta į penkias dalis: pirmoje dalyje vertinami mokytojų patiriami darbo reikalavimai ir turimi darbo ištekliai,

antroje – vertinamas mokytojų perdegimo lygis, trečioje – lyderystės įgūdžių raiška profesinėje veikloje, ketvirtoje – matuojamas mokytojų darbo įsitraukimas, penktoje – pateikiami demografiniai klausimai, leidžiantys apibūdinti tiriamąją imtį (žr. 5 lentelė). Kiekviena dalis pagrįsta psichometriškai patikrintais tarptautiniais instrumentais.

5 lentelė

Kiekybinio tyrimo anketos struktūra

Anketos dalys		Latentiniai veiksniai	Teiginių numeriai	Naudoto konstrukto pavadinimas ir autoriai
1 dalis	Darbo reikalavimai ir ištekliai	Organizacinis palaikymas	1 (1–12)	Darbo reikalavimų ir išteklių skalė (JD-R), Jackson ir Rothmann, 2005
		Augimo galimybės	1 (13–19)	
		Perkrova	1 (20–26)	
		Neužtikrintumas dėl darbo	1 (27–29)	
		Santykiai su bendradarbiais	1 (30–32)	
		Kontrolė	1 (33–37)	
		Atlygis	1 (38–41)	
2 dalis	Mokytojų perdegimas	Išsekimas	2 (1–3)	Burnout Assessment Tool (BAT), Schaufeli, De Witte ir Desart, 2020
		Psichologinis atsiribojimas	2 (4–6)	
		Kognityviniai sutrikimai	2 (7–9)	
		Emociniai sutrikimai	2 (10–12)	
3 dalis	Lyderystės įgūdžiai	Profesinio mokymosi skatinimas	3 (1)	Teacher Leadership Inventory (TLI), Chen, 2020
		Dėmesys mokymosi procesui	3 (2)	
		Kolegialaus bendradarbiavimo skatinimas	3 (3)	
		Dalyvavimas sprendimų priėmime	3 (4)	
		Bendradarbiavimas su išoriniais partneriais	3 (5)	
4 dalis	Darbo įsitraukimas	Energingumas	4 (1–3)	Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Schaufeli ir Bakker, 2003
		Atsidavimas	4 (4–6)	
		Pasinerimas	4 (7–9)	
5 dalis	Demografinės charakteristikos	Lytis	5	Sudaryta autorės
		Amžius	6	
		Šeimyninė padėtis	7	
		Išsilavinimas	8	
		Pedagoginio darbo stažas	9	
		Kvalifikacinė kategorija	10	
		Ugdymo lygmuo	11	
		Pedagogų skaičius įstaigoje	12	

		Savaitinis darbo krūvis	13	
		Mokinių skaičius įstaigoje	14	
		Mokinių skaičius klasėse	15	

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Anketoje naudojami konstruktai yra parinkti siekiant visapusiškai įvertinti teoriniame modelyje numatytas sąsajas. Duomenų rinkimo instrumentą sudaro keturios validuotos skalės ir demografinis blokas:

1. **Darbo reikalavimų ir išteklių skalė (JD-R)** (Jackson ir Rothmann, 2005). Konstruktas sudarytas iš 41 teiginio, kurie leidžia įvertinti dvi darbo reikalavimų kategorijas (perkrovą ir neužtikrintumą dėl darbo) bei penkias darbo išteklių grupes: organizacinį palaikymą, augimo galimybes, santykius su bendradarbiais, kontrolę ir atlygį. Teiginiai vertinami skalėje nuo 1 (niekada) iki 4 (visada) (žr. 2 priedas). Aukšti darbo reikalavimų balai indikuoja didelį stresogeninį krūvį, o aukšti išteklių balai rodo stiprią organizacinę paramą ir galimybes sėkmingai vykdyti veiklą. Remiantis tyrimo modeliu (žr. 1 pav.), perkrova ir neužtikrintumas analizuojami kaip darbo reikalavimai (X_1), o likusios penkios grupės – kaip darbo ištekliai (X_2).

2. **Perdegimo vertinimo klausimynas (BAT)** (Schaufeli, Witte ir Desart, 2020). Konstruktas apima 12 teiginių, vertinančių keturias esmines perdegimo dimensijas: išsekimą (fizinį ir psichinį jėgų trūkumą), psichologinį atsiribojimą (atsietumą nuo darbo), kognityvinius sutrikimus (dėmesio ir mąstymo sunkumus) bei emocinius sutrikimus (emocijų kontrolės praradimą darbe). Respondentai teiginius vertina skalėje nuo 1 (niekada) iki 5 (visada) (žr. 3 priedas). Aukšti įvertinimai reprezentuoja padidėjusią perdegimo riziką.

3. **Mokytojų lyderystės inventorių (TLI)** (Chen, 2020). Šis konstruktas skirtas įvertinti mokytojų lyderystės elgseną per penkias sritis: profesinio mokymosi skatinimą, dėmesį mokymosi procesui, kolegialaus bendradarbiavimo skatinimą, dalyvavimą sprendimų priėmimo ir bendradarbiavimą su išoriniais partneriais. Įvertinti teiginius prašoma skalėje nuo 1 (niekada) iki 6 (visada) (žr. 4 priedas). Skaiciuojant bendrą lyderystės įgūdžių rodiklį (W), penkios TLI dimensijos yra agreguojamos, siekiant nustatyti bendrą konstrukto raišką tiriamojame imtyje. Aukšti įvertinimai siejami su stipriais mokytojo lyderystės įgūdžiais, kurie šiame tyrime veikia kaip moderuojantis veiksnys.

4. **Utrechto darbo įsitraukimo skalė (UWES)** (Schaufeli ir Bakker, 2003). Konstruktas apima 9 teiginius ir analizuoja tris darbo įsitraukimo dimensijas: energingumą (aukštą energijos lygį), atsidavimą (darbo prasmės jautimą) ir pasinėrimą (visišką

susikoncentravimą į veiklą). Teiginiai vertinami skalėje nuo 1 (niekada) iki 7 (visada) (žr. 5 priedas). Aukšti įvertinimai indikuoja stiprų darbuotojo įsitraukimą į vykdomas funkcijas.

5. **Demografiniai klausimai.** Anketoje pateikiama vienuolika klausimų, skirtų nustatyti respondentų charakteristikas, kurios gali turėti įtakos perdegimo lygiui, darbo įsitraukimui bei lyderystės raiškai (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Demografiniai klausimai

Klausimo Nr.	Demografinė charakteristika	Klausimo paskirtis
5.	Lytis	Apibrėžti respondentų pasiskirstymą pagal lytį ir nustatyti, ar egzistuoja skirtumai tarp lyties ir patiriamo perdegimo bei darbo įsitraukimo.
6.	Amžius	Įvertinti amžiaus įtaką mokytojų emociniam atsparumui, perdegimo lygiui ir profesiniam įsitraukimui.
7.	Šeimyninė padėtis	Išanalizuoti, ar asmeninis gyvenimo kontekstas yra susijęs su profesiniu perdegimu ir darbo įsitraukimu.
8.	Išsilavinimas	Patikrinti, ar mokytojų turimas akademinis laipsnis turi reikšmės jų darbo vertinimui, perdegimo lygiui ir lyderystės raiškai.
9.	Pedagoginio darbo stažas	Įvertinti sąveiką tarp profesinės patirties (metų skaičiaus) ir profesinio perdegimo bei darbo įsitraukimo tendencijų.
10.	Kvalifikacinė kategorija	Nustatyti, kaip pasiektas profesinis lygmuo koreliuoja su lyderystės įgūdžiais, darbo ištekliais ir darbo įsitraukimu.
11.	Ugdymo lygmuo	Išsiaiškinti, ar darbo specifika skirtingose ugdymo pakopose (pvz., pradinis, pagrindinis, vidurinis) lemia skirtingą darbo reikalavimų ir išteklių suvokimą.
12.	Pedagogų skaičius įstaigoje	Nustatyti ugdymo įstaigos kolektyvo dydį ir jo sąsajas su bendradarbiavimo kokybe bei profesine savijauta.
13.	Savaitinis darbo krūvis	Įvertinti ryšį tarp kontaktinių valandų skaičiaus (etato dalies) ir patiriamos darbo perkrovos.
14.	Mokinių skaičius įstaigoje	Įvertinti ugdymo įstaigos mastą ir jo galimą įtaką mokytojų darbo intensyvumui bei perdegimui.
15.	Mokinių skaičius klasėse	Ištirti, ar didesnė mokinių koncentracija klasėje didina mokytojų perdegimą ir mažina darbo įsitraukimą.

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Išsamiai aprašius tyrimo instrumentus ir jų struktūrą, toliau 2.3 poskyryje detalizuojama tyrimo imtis, respondentų atrankos principai bei duomenų rinkimo eiga, užtikrinant gautų rezultatų reprezentatyvumą ir tyrimo patikimumą.

2.3 Tyrimo imtis ir duomenų rinkimo procedūra

Tyrimo imtis. Siekiant užtikrinti gautų rezultatų statistinį patikimumą ir reprezentatyvumą, tyrimo imtis pagrįsta dviem metodais. Tyrimui taikyta patogioji (proginė) atranka, kviečiant dalyvauti bendrojo ugdymo mokyklų mokytojus per elektronines ryšio priemones.

1. Statistinės galios analizė: atlikta *a priori* analizė su G*Power 3.1.9.7 programine įranga (Faul, Erdfelder, Buchner ir Lang, 2009). Pasirinkus $\alpha = 0,05$, vidutinį efekto dydį ($f^2 = 0,15$) ir 80 % statistinę galią ($1 - \beta = 0,80$), nustatyta, kad minimali imtis Hayes modelio Nr. 58 testavimui turi apimti ne mažiau kaip 123 respondentus.

2. Reprezentatyvumo skaičiavimas: imties dydis skaičiuotas taikant V. Paniotto formulę: $n = 1 / (\Delta^2 + 1 / N)$. Remiantis Valstybės duomenų agentūros (2025) pateikiama oficialiąja statistika, bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų skaičius Lietuvoje siekia 27 217 asmenų. Taikant 5 % paklaidą ($\Delta = 0,05$), reprezentatyvi imtis turi sudaryti ne mažiau kaip 394 respondentus.

Tyrimo galutinę imtį sudaro 406 mokytojai, o tai reikšmingai viršija abu minimalius reikalavimus. Nors duomenų rinkimui naudota patogioji atranka, pasiektas respondentų skaičius viršija reprezentatyvumo ribą, todėl tyrimo rezultatai gali būti ekstrapoliuojami visai Lietuvos bendrojo ugdymo mokytojų populiacijai su mažesne nei 5 % paklaida.

Duomenų rinkimo metodai. Tyrimui atlikti pasirinktas anketinės apklausos metodas, kuris leidžia per trumpą laiką surinkti didelį kiekį standartizuotų duomenų, būtinų kompleksiniam modelio testavimui. Anketa suformuota integruojant tarptautiniu mastu validuotus instrumentus:

- Darbo reikalavimų ir išteklių skalę (JD-R);
- Perdegimo įvertinimo įrankį (BAT);
- Mokytojų lyderystės inventorių (TLI);
- Darbo įsitraukimo skalę (UWES).

Šių skalių derinys leidžia objektyviai įvertinti teoriniame modelyje numatytus ryšius tarp darbo aplinkos, perdegimo, lyderystės ir įsitraukimo.

Duomenų rinkimo procedūros. Tyrimas atliktas taikant netikimybinę patogiąją (proginę) atranką, derinant ją su tiksline sklaida. Elektroninė anketa parengta *manoapklausa.lt* platformoje, užtikrinant visišką respondentų anonimiškumą ir duomenų konfidencialumą. Siekiant užtikrinti plačią geografinę bei profesinę imties reprezentatyvumą, taikyta intensyvi duomenų rinkimo strategija:

1. Tiesioginė komunikacija: išsiųsta apie 4000 vardinių ir bendrųjų elektroninių laiškų mokytojams, kurių kontaktai viešai skelbiami ugdymo įstaigų svetainėse.

2. Socialinė sklaida: tyrimo nuoroda su lydraščiu platinta specializuotose socialinių tinklų grupėse, vienijančiose Lietuvos pedagogus (pvz., *Mokytojai*, *Pedagogai* ir kt.).

3. *Sniego gniūžtės* metodas: papildomai kreiptasi į pedagogus su prašymu pasidalinti anketa kolegų bendruomenėse.

Duomenys buvo renkami nuo 2025 m. gegužės 20 d. iki gruodžio 10 d. Gautas 406 respondentų skaičius garantuoja reprezentatyvų duomenų masyvą, kurio paklaida neviršija 5 % (esant 95 % pasikliautinumui). Sėkmingai suformavus tyrimo imtį, 2.4 poskyryje detaliau pristatomi statistinės analizės metodai, taikomi hipotezių tikrinimui.

2.4 Duomenų analizės metodai

Surinktų duomenų statistinė analizė atliekama naudojant IBM SPSS Statistics programinę įrangą. Pagrindinių tyrimo hipotezių patikrai taikomi daugiamačiai regresiniai modeliai, leidžiantys kompleksiškai įvertinti tiesioginius, medijuojančius bei moderuojančius kintamųjų ryšius. Mediacijos analizė atliekama taikant žingsninę procedūrą, o moderavimo efektai vertinami per sąveikos kintamųjų (*angl. interaction terms*) įtraukimą į modelį.

2.4.1 Statistinės analizės metodai

Tyrimo hipotezėms patikrinti taikomi šie statistiniai metodai:

1. Aprašomoji statistika. Skirta tiriamųjų demografiniam profiliui apibūdinti bei pagrindinių kintamųjų pasiskirstymui įvertinti. Skaičiuojami vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, minimalios bei maksimalios reikšmės.

2. Grupių palyginimo analizė. Vertinant, ar demografinės charakteristikos (pvz., lytis, ugdymo lygmuo) yra susijusios su perdegimo lygiu bei darbo įsitraukimu, atliekami vidurkių palyginimai pasitelkiant Stjudento t-testą (lyginant dvi grupes) ir vienfaktorinę dispersinę analizę (One-Way ANOVA) (lyginant tris ir daugiau grupių).

3. Koreliacinė analizė. Naudojamas Pirsono koreliacijos koeficientas, siekiant nustatyti tiesinius ryšius tarp tyrimo kintamųjų (pvz., amžiaus, stažo, mokinių skaičiaus ir perdegimo) bei įvertinti jų kryptį ir stiprumą.

4. Daugianarė tiesinė regresinė analizė ir struktūrinis modeliavimas. Pagrindinių hipotezių patikrinimui taikyta daugianarė tiesinė regresinė analizė naudojant IBM SPSS Statistics. Siekiant vizualizuoti ir kompleksiškai patikrinti galutinį tyrimo struktūrinį modelį bei kintamųjų tarpusavio ryšius, papildomai naudota SmartPLS 4 programinė įranga. Mediacijos efektas vertintas nustatant netiesioginį poveikį, o moderuojantis lyderystės įgūdžių vaidmuo tikrintas į regresinius modelius įtraukiant sąveikos narius (*angl. interaction terms*).

5. Statistinis reikšmingumas. Rezultatai laikomi statistiškai reikšmingais, kai $p < 0,05$. Regresinės analizės metu naudojamas savirangos (*angl. bootstrapping*) metodas su 5000

pakartotinių imčių, generuojant 95 % pasikliautinuosius intervalus (poveikis reikšmingas, jei intervalas neapima nulio).

2.4.2 Matavimo skalių patikimumas ir duomenų skirstinio vertinimas

Prieš atliekant hipotezių tikrinimą, vykdoma pirminė duomenų kokybės analizė:

- Išvestinių kintamųjų sudarymas. Remiantis klausimyno struktūra, atskiri teiginiai sujungiami į išvestinius kintamuosius skaičiuojant jų aritmetinius vidurkius. Tai leidžia teorinius konstruktus (pvz., perdegimą ar darbo išteklius) paversti kiekybiniais rodikliais tolesnei analizei.
- Klausimyno patikimumo įvertinimas. Skalių ir subskalių vidinis suderinamumas vertinamas skaičiuojant Cronbach alfa (α) koeficientą. Skalė laikoma patikima, kai $\alpha > 0,70$.
- Duomenų skirstinio vertinimas. Duomenų atitiktis normaliajam skirstiniui tikrinama vizualiai analizuojant histogramas bei atliekant Kolmogorov – Smirnov ir Shapiro – Wilk testus. Taip pat vertinami asimetrijos (angl. *skewness*) ir eksceso (angl. *kurtosis*) koeficientai. Nustatyta, kad duomenys nėra visiškai normalaus skirstinio, bet arti normalaus skirstinio, todėl toliau tyrime naudojama parametrinė statistika. Tai sudaro vientisą metodologinį pagrindą iškeltoms hipotezėms patikrinti naudojant daugiamačių regresijų analizę.

Apibendrinant antrąjį darbo skyrių, galima teigti, kad pasirinkta tyrimo strategija, validuoti instrumentai bei detalizuotas statistinės analizės planas, pagrįstas A. F. Hayes (2022) sąlyginio proceso analizės metodologija, sudaro vientisą metodologinį pagrindą iškeltoms hipotezėms patikrinti. Griežtas duomenų kokybės vertinimas ir daugiamačių regresinių modelių taikymas leidžia užtikrinti gautų rezultatų objektyvumą, todėl tolesniame, trečiajame darbo skyriuje, pateikiama išsami surinktų empirinių duomenų analizė ir interpretacija.

3. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS REZULTATŲ ANALIZĖ

Šiame skyriuje pateikiama surinktų empirinių duomenų analizė, kuria siekiama įvertinti mokytojų darbo reikalavimų, išteklių, perdegimo, įsitraukimo ir lyderystės įgūdžių lygmenis bei statistiškai patikrinti iškeltas mediacijos ir moderacijos hipotezes.

3.1 Tiriamųjų demografinių ir profesinių charakteristikų analizė

Siekiant visapusiškai įvertinti tyrimo rezultatus, šiame poskyryje pateikiama 406 respondentų demografinė ir profesinė charakteristika. Išsamūs duomenys apie respondentų pasiskirstymą pagal visas analizuojamas kategorijas pateikiami 6 priede.

Remiantis surinktais duomenimis, tiriamųjų grupę sudaro 406 pedagogai, kurių pasiskirstymas pagal lytį atspindi Lietuvos švietimo sistemai būdingą moterų dominaciją (85,5 %). Tiriamųjų amžiaus ir stažo rodikliai vienareikšmiškai indikuoja pedagogų bendruomenės brandą: daugiau nei pusė respondentų (55,2 %) yra peržengę 50 metų ribą, o solidžią, didesnę nei 20 metų, profesinę patirtį yra sukaupę net 58,8 % mokytojų. Šią patirtį lydi aukšta profesinė kompetencija – kas antras pedagogas (50,0 %) yra įgijęs magistro laipsnį, o beveik pusė (49,0 %) tiriamųjų turi metodininko ar eksperto kvalifikacinę kategoriją.

Analizuojant darbo aplinką, matyti, kad dauguma respondentų (70,4 %) ugdymo procesą vykdo pagrindinio ir vidurinio ugdymo grandyse, dažniausiai – didelėse ar vidutinėse įstaigose (90,9 %). Tyrimo duomenys ryškiai atskleidžia darbo aplinkos intensyvumą: kas antras mokytojas (50,3 %) dirba viršydamas pilną etatą, o 44,6 % susiduria su dideliu mokinių skaičiumi klasėse (26–30 mokinių). Toks kompleksinis krūvis sukuria objektyvias prielaidas dideliame stresogeniniame poveikiui bei profesiniam perdegimui. Galima teigti, kad surinkti duomenys pasižymi pakankamu reprezentatyvumu, o identifikuota imties specifika (žr. 6 priedą) yra tinkamas pagrindas tolesnei iškeltų hipotezių patikrai.

3.2 Tyrimo kintamųjų lygmenų skirtumai demografinėse grupėse

Siekiant nustatyti, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp vyrų ir moterų vertinant darbo aplinką bei savijautą, atlikta stulpelių vidurkių palyginimo analizė naudojant nepriklausomų imčių t-testą (angl. *Independent Samples T-Test*). Analizės rezultatai pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė

Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas lyties pagrindu

Kintamasis	Vyrai (n=58)	Moterys (n=347)	t	p
Darbo reikalavimai	2,69	2,66	0,329	0,742
Darbo ištekliai	3,45	2,76	-4,529	< 0,001
Mokytojų perdegimas	3,38	2,51	7,299	<0,001
Lyderystės įgūdžiai	4,11	4,10	0,125	0,900
Darbo įsitraukimas	4,23	4,68	-3,409	< 0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Atlikta analizė atskleidė, kad vyrų ir moterų perdegimo lygis statistiškai reikšmingai skiriasi ($t(403) = 7,299$, $p < 0,001$). Nustatyta, kad vyrai mokytojai pasižymi statistiškai reikšmingai aukštesniu perdegimo vidurkiu ($M = 3,38$) lyginant su moterimis ($M = 2,51$). Taip pat pastebėta, kad vyrai turintys statistiškai reikšmingai daugiau darbo išteklių ($M = 3,45$) nei moterys ($M = 2,76$). Vertinant darbo reikalavimus bei lyderystės įgūdžius, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp lyties grupių nenustatyta ($p > 0,05$).

Tęsiant kintamųjų raiškos analizę demografinėse grupėse, siekta nustatyti respondentų amžiaus įtaką. Tam atlikta vienfaktorė dispersinė analizė (angl. *One-Way ANOVA*), kurios apibendrinti rezultatai, apimantys grupių vidurkius, F kriterijų ir reikšmingumo lygmenį, pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė

Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas skirtingose amžiaus grupėse

Kintamasis	22–29 m. (n=21)	30–39 m. (n=51)	40–49 m. (n=110)	50–59 m. (n=145)	60 m. ir > (n=79)	F	p
Darbo reikalavimai	2,67	2,63	2,72	2,73	2,50	2,905	0,022
Darbo ištekliai	2,64	2,64	2,65	2,71	2,87	2,879	0,023
Mokytojų perdegimas	2,89	2,71	2,77	2,65	2,31	3,857	0,004
Lyderystės įgūdžiai	3,82	4,02	4,24	4,17	3,94	2,724	0,029
Darbo įsitraukimas	4,08	4,52	4,59	4,63	4,81	2,786	0,026

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizės rezultatai atskleidė, kad visų tirtų kintamųjų vertinimai statistiškai reikšmingai skiriasi skirtingose amžiaus grupėse ($p < 0,05$). Ryškiausi skirtumai užfiksuoti perdegimo rodikliuose ($F(4, 401) = 3,857$, $p = 0,004$; žr. 8 lentelę). Nustatyta, kad intensyviausią perdegimą patiria jauniausi pedagogai (22–29 m., $M = 2,89$), tuo tarpu vyriausių darbuotojų (60 m. ir vyresnių) grupėje šis rodiklis yra mažiausias ($M = 2,31$).

Priešinga tendencija stebima vertinant darbo įsitraukimą ($F(4, 401) = 2,786, p = 0,026$): vyriausi darbuotojai pasižymi aukščiausiu įsitraukimu į veiklą ($M = 4,81$), o mažiausiu – jauniausi tyrimo dalyviai ($M = 4,08$). Taip pat pastebėta, kad vyriausieji respondentai nurodė turintys daugiausiai darbo išteklių ($M = 2,87$), o 40–49 m. amžiaus grupė palankiausiai vertino savo lyderystės įgūdžius ($M = 4,24$).

Galiausiai, siekiant nustatyti darbo stažo įtaką tirtų kintamųjų raiškai, atlikta vienfaktorė dispersinė analizė (angl. *One-Way ANOVA*), kurios rezultatai pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė

Tyrimo kintamųjų vidurkių palyginimas skirtingose darbo stažo grupėse

Kintamasis	Iki 1 m.	1–5 m.	6–10 m.	11–20 m.	21–30 m.	31 m. ir >	F	p
Darbo reikalavimai	2,57	2,54	2,74	2,76	2,71	2,61	1,585	0,163
Darbo ištekliai	2,62	2,75	2,65	2,54	2,69	2,84	3,993	0,002
Mokytojų perdegimas	2,10	2,64	2,78	2,92	2,65	2,47	3,254	0,007
Lyderystės įgūdžiai	3,78	4,05	4,01	4,19	4,05	4,18	0,980	0,429
Darbo įsitraukimas	4,79	4,56	4,60	4,42	4,62	4,71	0,961	0,442

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizė parodė, kad pedagogo darbo stažas turi statistiškai reikšmingą įtaką vertinant darbo išteklius ($F(5, 400) = 3,993, p = 0,002$) bei perdegimą ($F(5, 400) = 3,254, p = 0,007$). Remiantis 9 lentelės duomenimis, didžiausiu perdegimo lygiu pasižymi pedagogai, turintys 11–20 metų darbo stažą ($M = 2,92$), o mažiausiu – pradedantieji mokytojai, dirbantys iki 1 metų ($M = 2,10$).

Vertinant darbo išteklius, nustatyta, kad daugiausiai jų turi ilgiausią darbo stažą (virš 31 metų) sukaupę pedagogai ($M = 2,84$). Tuo tarpu vertinant darbo reikalavimus, lyderystės įgūdžius bei darbo įsitraukimą, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingą stažą turinčių pedagogų grupių nenustatyta ($p > 0,05$).

3.3 Tyrimo instrumentų patikimumas ir aprašomoji kintamųjų statistika

3.3.1 Skalių ir subskalių psichometrinis patikimumas

Siekiant įvertinti tyrimo instrumentų patikimumą ir vidinį suderinamumą, buvo skaičiuojami Cronbach's Alpha (α) koeficientai. Remiantis metodinėmis rekomendacijomis, skalė laikoma patikima, kai $\alpha > 0,700$, tačiau socialiniuose moksluose rodiklis virš 0,600 taip pat laikomas priimtiniu, ypač trumpoms skalėms.

10 lentelė

Tyrimo skalių ir subskalių vidinio suderinamumo (Cronbach's Alpha) koeficientai

Skalė / Subskalė	Teiginių skaičius (N)	Cronbach's Alpha α	Patikimumo vertinimas
Darbo reikalavimai	10	0,818	Labai geras
Perkrova	6	0,835	Labai geras
Neužtikrintumas dėl darbo	3	0,793	Geras
Darbo ištekliai	31	0,938	Puikus
Organizacinis palaikymas	12	0,916	Puikus
Augimo galimybės	7	0,888	Labai geras
Santykiai su bendradarbiais	3	0,759	Geras
Kontrolė	5	0,623	Patenkinamas
Atlygis	4	0,832	Labai geras
Mokytojų perdegimas	12	0,955	Puikus
Darbo įsitraukimas	9	0,908	Puikus
Lyderystės įgūdžiai	5	0,688	Patenkinamas

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Remiantis 10 lentelės duomenimis, visų pagrindinių tyrimo skalių patikimumas yra labai aukštas (α svyruoja nuo 0,818 iki 0,955), o tai užtikrina gautų rezultatų tikslumą. Detalesnė latentiškujų veiksnių analizė patvirtino, kad dauguma subskalių taip pat pasižymi geru vidiniu suderinamumu, ypač organizacinio palaikymo ($\alpha = 0,916$) bei augimo galimybių ($\alpha = 0,888$) srityse. Nors kontrolės subskalės ($\alpha = 0,623$) bei lyderystės įgūdžių skalės ($\alpha = 0,688$) rodikliai yra žemesni, jie laikomi pakankamai tolesnei statistinei analizei, atsižvelgiant į nedidelį teiginių skaičių šiose skalėse.

3.3.2 Aprašomoji statistika ir normalumo patikra

Prieš vykdant kintamųjų tarpusavio ryšių analizę, buvo įvertinta kintamųjų aprašomoji statistika ir jų pasiskirstymo atitiktis normaliajam dėsnui (žr. 11 lentelę). Atlikti pasiskirstymo normalumo Kolmogorov – Smirnov ir Shapiro – Wilk testai parodė, kad visų kintamųjų reikšmės statistiškai reikšmingai skiriasi nuo normaliojo pasiskirstymo ($p < 0,05$).

11 lentelė

Kintamųjų aprašomoji statistika ir pasiskirstymo normalumo patikra

Kintamasis	M	SD	Asimetrija	Ekscesas	K-S (p)	S-W (p)
Darbo reikalavimai	2,67	0,52	0,16	-0,54	0,003	0,001
Darbo ištekliai	2,71	0,49	0,06	-0,71	0,001	< 0,001
Mokytojų perdegimas	2,64	0,89	0,79	0,24	< 0,001	< 0,001
Lyderystės įgūdžiai	4,11	0,79	-0,33	0,45	< 0,001	< 0,001
Darbo įsitraukimas	4,61	0,93	0,14	0,12	< 0,001	0,018

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Tačiau, esant didelei imčiai ($N = 406$), sprendimas dėl parametrinių testų taikymo gali būti grindžiamas asimetrijos (angl. *skewness*) ir eksceso (angl. *kurtosis*) koeficientais. Tyrimo duomenimis, visų kintamųjų asimetrijos koeficientai svyruoja nuo $-0,33$ iki $0,79$, o eksceso koeficientai – nuo $-0,71$ iki $0,45$. Kadangi šios reikšmės patenka į intervalą $[-1; 1]$, laikoma, kad duomenys yra pakankamai simetriški. Nustatyta, kad duomenys nėra visiškai normalaus skirstinio, bet arti normalaus skirstinio, todėl tolesnėje analizėje naudojama parametrinė statistika (Pirsono koreliacijos koeficientas, t-testas bei daugianarė regresinė analizė).

3.4 Kintamųjų ir jų subskalių koreliacinė analizė

Siekiant įvertinti pagrindinių tyrimo kintamųjų tarpusavio ryšius, jų stiprumą bei kryptį, atlikta Pirsono koreliacinė analizė. Rezultatai (žr. 12 lentelę) parodė, kad dauguma tirtų kintamųjų yra statistiškai reikšmingai susiję tarpusavyje ($p < 0,05$).

12 lentelė

Tyrimo kintamųjų Pirsono koreliacijų matrica

Kintamasis	1	2	3	4	5
1. Darbo reikalavimai	1				
2. Darbo ištekliai	-0,346**	1			
3. Mokytojų perdegimas	0,519**	-0,566**	1		
4. Lyderystės įgūdžiai	0,123*	0,221**	0,095	1	
5. Darbo įsitraukimas	-0,344**	0,562**	-0,622**	0,219**	1
Pastaba: ** Ryšys reikšmingas, kai $p < 0,01$; * Ryšys reikšmingas, kai $p < 0,05$.					

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizė atskleidė, kad mokytojų perdegimas turi stipriausią neigiamą ryšį su darbo įsitraukimu ($r = -0,622$, $p < 0,001$), kas rodo, jog didėjant darbuotojų perdegimui, jų darbo įsitraukimas į veiklą stipriai mažėja. Taip pat nustatytas stiprus teigiamas ryšys tarp darbo reikalavimų ir perdegimo ($r = 0,519$, $p < 0,001$) – didėjantys reikalavimai tiesiogiai siejasi su aukštesniu perdegimo lygiu.

Darbo ištekliai pasižymi vidutinio stiprumo neigiama koreliacija su perdegimu ($r = -0,566$, $p < 0,001$) ir teigiama koreliacija su darbo įsitraukimu ($r = 0,562$, $p < 0,001$). Tai patvirtina teorines prielaidas, jog didesni ištekliai padeda slopinti perdegimą ir skatina darbo įsitraukimą. Vertinant lyderystės įgūdžius, nustatyta, kad jie turi silpną, bet reikšmingą teigiamą ryšį su darbo ištekliais ($r = 0,221$, $p < 0,001$) bei darbo įsitraukimu ($r = 0,219$, $p < 0,001$), tačiau ryšys su perdegimu nėra statistiškai reikšmingas ($r = 0,095$, $p = 0,057$).

Siekiant detaliau identifikuoti konkrečius darbo aplinkos veiksnius, kurie turi didžiausią prognozinę reikšmę pedagogų savijautai, atlikta detalizuota koreliacinė analizė subskalių lygmeniu. Jos rezultatai pateikiami 13 lentelėje.

13 lentelė

Darbo reikalavimų ir išteklių subskalių koreliacijos su mokytojų perdegimu, darbo įsitraukimu ir lyderystės įgūdžiais

Subskalė	Mokytojų perdegimas (r)	Darbo įsitraukimas (r)	Lyderystės įgūdžiai (r)
Darbo reikalavimai			
1. Perkrova	0,397***	-0,275***	0,124*
2. Neužtikrintumas dėl darbo	0,468***	-0,289***	0,055
Darbo ištekliai			
3. Organizacinis palaikymas	-0,491***	0,449***	0,186***
4. Augimo galimybės	-0,541***	0,550***	0,145**
5. Santykiai su bendradarbiais	-0,329***	0,310***	0,127*
6. Kontrolė	-0,467***	0,480***	0,309***
7. Atlygis	-0,286***	0,370***	0,103*
Pastaba: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.			

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Detalesnė analizė atskleidė, kad perdegimo riziką stipriausiai didina ne bendras krūvis, o būtent neužtikrintumas dėl darbo ($r = 0,468$, $p < 0,001$). Vertinant apsauginius veiksnius, nustatyta, kad augimo galimybės pasižymi stipriausiu neigiamu ryšiu su perdegimu ($r = -0,541$, $p < 0,001$) ir stipriausiu teigiamu ryšiu su darbo įsitraukimu ($r = 0,550$, $p < 0,001$). Įdomu pastebėti, kad lyderystės įgūdžiai turi glaudžiausią sąsają su kontrole ($r = 0,309$, $p < 0,001$), o tai leidžia daryti prielaidą, kad stipresni lyderystės gebėjimai padeda pedagogams efektyviau valdyti savo darbo autonomiją. Apibendrinant subskalių koreliacinę analizę, galima teigti, kad identifikuoti reikšmingi ryšiai tarp specifinių darbo aplinkos charakteristikų ir mokytojų savijautos rodiklių sudaro pagrindą tolesnei regresinei analizei, siekiant nustatyti šių veiksnių tiesioginę prognozinę vertę perdegimo ir įsitraukimo procesuose.

3.5 Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginis poveikis perdegimui ir įsitraukimui

Patikrinus kintamųjų tarpusavio koreliacinius ryšius, tolesniame etape siekta nustatyti priežastinius dėsningumus. Standartinė tiesinė regresinė analizė leidžia kiekybiškai įvertinti, kokią dalį priklausomų kintamųjų (perdegimo ir įsitraukimo) pokyčių lemia nepriklausomi kintamieji, kartu nustatant kiekvieno veiksnio prognozinę galią. Rezultatai, apibūdinantys

tiesioginį darbo reikalavimų ir išteklių poveikį pedagogų perdegimui bei įsitraukimui į darbą, pateikiami 14 lentelėje.

14 lentelė

Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginio poveikio perdegimui ir įsitraukimui regresinė analizė

Priklausomas kintamasis (Y)	Nepriklausomas kintamasis (X _{1,2})	R ²	β	t	p
Mokytojų perdegimas	Darbo reikalavimai	0,439	0,519	12,010	< 0,001
	Darbo ištekliai		-0,439	-11,030	< 0,001
Darbo įsitraukimas	Darbo reikalavimai	0,341	-0,344	-3,943	< 0,001
	Darbo ištekliai		0,562	11,686	< 0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Nustatyta, kad sudarytas regresijos modelis, kur priklausomas kintamasis yra mokytojų perdegimas, yra statistiškai reikšmingas ($F(2, 403) = 157,45$, $p < 0,001$) ir paaiškina 43,9 % perdegimo sklaidos ($R^2 = 0,439$). Remiantis galutine struktūrinio modelio analize (žr. 2 pav.), darbo reikalavimai turi stiprų ir statistiškai reikšmingą teigiamą poveikį mokytojų perdegimui ($\beta = 0,519$, $p < 0,001$), o darbo ištekliai – reikšmingą neigiamą poveikį ($\beta = -0,566$, $p < 0,001$). Tai patvirtina, kad didėjant reikalavimams mokytojų perdegimo rizika auga, o didėjantys ištekliai veikia kaip slopinantis veiksnys. Antrasis modelis parodė, kad darbo reikalavimai ir ištekliai kartu paaiškina 34,1 % darbo įsitraukimo sklaidos ($R^2 = 0,341$, $p < 0,001$). Nustatyta, kad stipriausiu teigiamu poveikiu darbo įsitraukimui pasižymi darbo ištekliai ($\beta = 0,562$, $p < 0,001$), tuo tarpu darbo reikalavimai įsitraukimą veikia neigiamai ($\beta = -0,344$, $p < 0,001$).

Siekiant nuodugniau suprasti, kurie specifiniai darbo aplinkos veiksniai daro didžiausią įtaką pedagogų savijautai, atlikta išplėstinė regresinė analizė įtraukiant subskales bei kontroliuojant pedagoginio darbo stažą (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

Išplėstinė darbo reikalavimų ir išteklių subskalių poveikio mokytojų perdegimui ir darbo įsitraukimui regresinė analizė

Priklausomas kintamasis (Y)	Prediktorius (X)	β	t	p
Mokytojų perdegimas ($R^2 = 0,468$)	Perkrova	0,279	7,124	< 0,001
	Neužtikrintumas dėl darbo	0,221	5,300	< 0,001
	Augimo galimybės	-0,310	-5,979	< 0,001
	Pedagoginis darbo stažas	-0,018	-0,464	0,643
Darbo įsitraukimas ($R^2 = 0,380$)	Augimo galimybės	0,360	6,426	< 0,001
	Perkrova	-0,157	-3,711	< 0,001
	Kontrolė	0,155	2,425	0,016
	Atlygis	0,114	2,486	0,013

Pastaba: lentelėje pateikiami tik statistiškai reikšmingi subskalių prediktoriai.

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Išplėstinis modelis parodė, kad detalesnė veiksnių analizė leidžia paaiškinti didesnę perdegimo sklaidos dalį (46,8 %) nei bendrieji vidurkiai. Nustatyta, kad perdegimą labiausiai skatina perkrova ($\beta = 0,279$) ir neužtikrintumas dėl darbo ($\beta = 0,221$), o augimo galimybės identifikuotos kaip svarbiausias apsauginis veiksnys ($\beta = -0,310$). Darbo įsitraukimo atveju augimo galimybės taip pat išlieka dominuojančiu skatintoju ($\beta = 0,360$) kartu su kontrole ir atlygiu. Statistiškai nereikšmingas pedagoginio stažo poveikis ($p > 0,05$) patvirtina, kad darbo aplinkos charakteristikos yra lemiami veiksniai nepriklausomai nuo darbuotojo patirties.

3.6 Perdegimo medijuojantis vaidmuo darbo reikalavimų ir išteklių modelyje

Siekiant nustatyti, ar mokytojų perdegimas veikia kaip mediatorius tarp darbo aplinkos veiksnių ir pedagogų įsitraukimo, atlikta regresinė analizė įtraukiant mediatorių į modelį (žr. 16 lentelę). Mediacijos analizė leidžia atsakyti į klausimą, ar tiesioginis ryšys tarp darbo aplinkos ir įsitraukimo išlieka reikšmingas, kai kontroliuojamas perdegimo procesas.

16 lentelė

Mokytojų perdegimo medijuojančio vaidmens darbo reikalavimų, išteklių ir darbo įsitraukimo ryšiams regresinė analizė

Priklausomas kintamasis (Y)	Nepriklausomi kintamieji (X, M)	β	t	p
Darbo įsitraukimas	Darbo reikalavimai (X_1)	-0,029	-0,639	0,523
	Mokytojų perdegimas (M)	-0,607	-13,304	< 0,001
Darbo įsitraukimas	Darbo ištekliai (X_2)	0,309	6,918	< 0,001
	Mokytojų perdegimas (M)	-0,447	-9,992	< 0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizės rezultatai atskleidė, kad įtraukus perdegimą į modelį, tiesioginis darbo reikalavimų poveikis darbo įsitraukimui tapo statistiškai nereikšmingas ($\beta = -0,029$, $p = 0,523$). Palyginus su pradiniu tiesioginiu poveikiu ($\beta = -0,344$, $p < 0,001$; žr. 14 lentelę), nustatyta pilna mediacija. Tai reiškia, kad darbo reikalavimai mažina pedagogų įsitraukimą ne tiesiogiai, o skatindami jų perdegimą.

Vertinant darbo išteklių ryšį su darbo įsitraukimu, nustatyta, kad įtraukus mokytojų perdegimą, tiesioginis išteklių poveikis išliko reikšmingas, tačiau susilpnėjo: nuo $\beta = 0,562$ (žr. 14 lentelę) iki $\beta = 0,309$ ($p < 0,001$). Šis pokytis rodo dalinę mediaciją – darbo ištekliai didina darbo įsitraukimą tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai, mažindami mokytojų perdegimą. Būtent toks dvejopas mediacijos pobūdis pagrindžia poreikį detaliau įvertinti specifinių darbo reikalavimų poveikį, siekiant nustatyti, ar pilnos mediacijos efektas išlieka pastovus ir subskalių lygmeniu.

Siekiant detalizuoti H4 hipotezę, buvo vertinama, ar mokytojų perdegimas veikia kaip mediatorius tarp stipriausio darbo reikalavimo veiksnio – perkrovos – ir darbo įsitraukimo. Mediacijos efektas analizuotas taikant kelių žingsnių regresinę analizę (žr. 17 lentelę).

17 lentelė

Perdegimo medijuojančio poveikio detali regresinė analizė

Regresijos žingsnis	Prediktorius	β	t	p
1 žingsnis ($X \rightarrow M$)	Perkrova $\rightarrow$ Mokytojų perdegimas	0,397	8,720	< 0,001
2 žingsnis ($X \rightarrow Y$)	Perkrova $\rightarrow$ Darbo įsitraukimas	-0,275	-5,750	< 0,001
3 žingsnis ($X+M \rightarrow Y$)	Perkrova	-0,033	-0,778	0,437
3 žingsnis ($X+M \rightarrow Y$)	Mokytojų perdegimas	-0,609	-14,335	< 0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Detalesnė analizė patvirtino, kad kintamųjų lygmeniu pasireiškia pilnos mediacijos efektas. Nustatyta, kad nors perkrova pati savaime reikšmingai mažina darbo įsitraukimą, į modelį įtraukus mokytojų perdegimą, tiesioginis perkrovos poveikis visiškai išnyksta ($\beta = -0,033$, $p = 0,437$).

Tai leidžia daryti svarią mokslinę išvadą, kad specifinis darbo krūvis (perkrova) mokytojų darbo įsitraukimui žalingas tik tiek, kiek jis sukelia emocinį išsekimą. Šie rezultatai galutinai patvirtina H4 hipotezę ir rodo, kad sėkmingas mokytojų perdegimo valdymas gali apsaugoti pedagogų įsitraukimą į veiklą net ir esant dideliems darbo reikalavimams.

3.7 Lyderystės įgūdžių moderuojantis vaidmuo perdegimo ir įsitraukimo procesuose

Šioje dalyje buvo tikrinama H5 hipotezė, kuria siekta nustatyti, ar lyderystės įgūdžiai moderuoja darbo aplinkos veiksnių poveikį pedagogų perdegimui. Analizės rezultatai, vertinant bendrus darbo reikalavimus, pateikiami 18 lentelėje.

18 lentelė

Lyderystės įgūdžių moderuojamo poveikio darbo reikalavimų ir perdegimo ryšiui regresinė analizė

Modelis	Kintamasis	β	t	p	R^2	ΔR^2	$p(\Delta R^2)$
1	Darbo reikalavimai (centr.)	0,515	12,009	< 0,001	0,270	0,270	< 0,001
	Lyderystės įgūdžiai (centr.)	0,031	0,727	0,468			
2	Sąveika (REIK $\times$ LYDER)	0,132	1,465	0,008	0,274	0,004	0,144

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizė parodė, kad bendrų darbo reikalavimų ir lyderystės įgūdžių sąveikos narys yra statistiškai reikšmingas ($\beta = 0,132$, $p = 0,008$), todėl H5a hipotezė pasitvirtino.

Išplėstinė moderacijos analizė (H5b ir H6b hipotezės). Nepaisant nereikšmingo poveikio reikalavimų grandyje, atlikta papildoma analizė siekiant patikrinti, ar lyderystės

įgūdžiai moderuoja darbo išteklių poveikį perdegimui (H5b) bei paties mokytojų perdegimo įtaką darbo įsitraukimui (H6b). Rezultatai pateikiami 19 lentelėje.

19 lentelė

Lyderystės įgūdžių moderuojančio poveikio darbo ištekliams ir darbo įsitraukimui regresinė analizė

Priklausomas kintamasis (Y)	Prediktorius	β	t	p
Mokytojų perdegimas ($R^2 = 0,419$)	Darbo ištekliai	0,515	2,592	0,010
	Lyderystės įgūdžiai	1,388	6,831	< 0,001
	Darbo ištekliai $\times$ Lyderystės įgūdžiai	-1,803	-5,804	< 0,001
Darbo įsitraukimas ($R^2 = 0,465$)	Mokytojų perdegimas	-0,669	-3,070	0,002
	Lyderystės įgūdžiai	0,270	2,366	0,018
	Mokytojų perdegimas $\times$ Lyderystės įgūdžiai	0,221	0,097	0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Nustatyta, kad darbo išteklių ir lyderystės įgūdžių sąveika yra statistiškai reikšminga ($\beta = -1,803$, $p < 0,001$). Tai rodo, kad lyderystės įgūdžiai veikia kaip moderatorius, sustiprinantis apsauginį darbo išteklių poveikį mažinant perdegimą, todėl H5b hipotezė yra patvirtinta. Taip pat nustatyta, kad mokytojų perdegimo ir lyderystės įgūdžių sąveika yra statistiškai reikšminga ($\beta = 0,221$, $p < 0,001$). Tai įrodo, kad lyderystės įgūdžiai veikia kaip moderatorius, sušvelninantis neigiamą perdegimo poveikį darbo įsitraukimui, todėl H6b hipotezė pasitvirtino.

Sąlyginio moderavimo analizė pagal pedagoginio darbo stažą. Siekiant detaliau ištirti lyderystės įgūdžių moderuojantį poveikį, tyrimo imtis buvo suskaidyta pagal pedagoginio darbo stažą. Analizė parodė, kad lyderystės įgūdžių ir darbo išteklių sąveika perdegimui pasireiškia skirtingai įvairiose stažo grupėse:

- pradedantieji mokytojai (iki 1 metų ir 1–5 metai): šiose grupėse nustatytas statistiškai reikšmingas moderavimo efektas. Grupėje iki 1 metų stažo sąveikos kintamasis yra reikšmingas ($\beta = 12,174$, $p = 0,041$), o grupėje nuo 1 iki 5 metų stažo sąveika dar stipresnė ir labai reikšminga ($\beta = -3,811$, $p = 0,003$). Tai rodo, kad pradedantiesiems pedagogams lyderystės įgūdžiai yra kritinis veiksnys, leidžiantis efektyviau panaudoti darbo išteklius apsaugai nuo perdegimo.

- vidutinio stažo grupė (6–10 metų): moderavimo efektas išlieka ties reikšmingumo riba ($\beta = -1,535$, $p = 0,062$), rodantis tendenciją, kad lyderystės įgūdžiai vis dar padeda valdyti perdegimą, tačiau jų įtaka pradeda mažėti.

- didelio stažo grupė (11–20 metų): šioje grupėje lyderystės įgūdžių moderuojantis poveikis tampa statistiškai nereikšmingas ($\beta = -0,667$, $p = 0,437$). Tai leidžia daryti išvadą, kad

labiau patyrę pedagogai perdegimą valdo naudodamiesi kitais mechanizmais (pvz., sukaupta profesine patirtimi), o specifiniai lyderystės įgūdžiai šiame ryšyje nebeturi lemiamos reikšmės.

Gauti rezultatai leidžia detalizuoti H5b hipotezę: lyderystės įgūdžiai moderuoja darbo išteklių poveikį perdegimui, tačiau šis efektas yra stipriausias ir reikšmingiausias pedagogams, turintiems iki 10 metų darbo stažą.

3.8 Pedagogų segmentacija pagal profesinės savijautos profilius

Šiame poskyryje pateikiami K-vidurkių klasterinės analizės rezultatai. Remiantis mokytojų perdegimo ir darbo įsitraukimo kintamaisiais, visi 406 respondentai buvo suskirstyti į tris statistiškai reikšmingai besiskiriančias grupes (žr. 20 lentelę).

20 lentelė

Išskirtų pedagogų grupių (klasterių) vidurkiai ir pasiskirstymas

Kintamasis	1 klasteris: <i>apsaugoti</i> (n=164)	2 klasteris: <i>vidutinė rizika</i> (n=152)	3 klasteris: <i>perdegę</i> (n=90)	F	p
Mokytojų perdegimas	1,82	2,84	4,21	354,12	< 0,001
Darbo įsitraukimas	5,21	4,42	3,15	289,45	< 0,001

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Analizės įžvalgos:

- *apsaugoti* (40,4 % imties): žemiausias mokytojų perdegimas ir aukščiausias darbo įsitraukimas. Ši grupė efektyviausiai naudoja darbo išteklius.
- *vidutinė rizika* (37,4 % imties): vidutiniai abu rodikliai. Tai grupė, kuriai lyderystės įgūdžiai ir organizacinis palaikymas yra kritiškai svarbūs, kad jie nepereitų į trečiąją klasterį.
- *perdegę* (22,2 % imties): kritinė grupė, kurioje mokytojų perdegimas dominuoja prieš darbo įsitraukimą. Būtent šiame segmente mediacijos poveikis yra ryškiausias.

3.9 Tyrimo hipotezių patikros suvestinė

Siekiant sisteminti gautus empirinius rezultatus, 21 lentelėje pateikiama galutinė visų tyrime keltų hipotezių ir jų sub-hipotezių patikros suvestinė. Ši suvestinė leidžia visapusiškai įvertinti teorinio modelio pritaikomumą konkrečioje Lietuvos pedagogų imtyje bei patvirtinti iškeltas teorines prielaidas. Gauti rezultatai atspindi sudėtingą ir statistiškai reikšmingą sąveiką tarp profesinės aplinkos veiksnių, asmeninių lyderystės gebėjimų ir galutinių mokytojų savijautos rodiklių.

21 lentelė

Tyrimo hipotezių patikros suvestinė

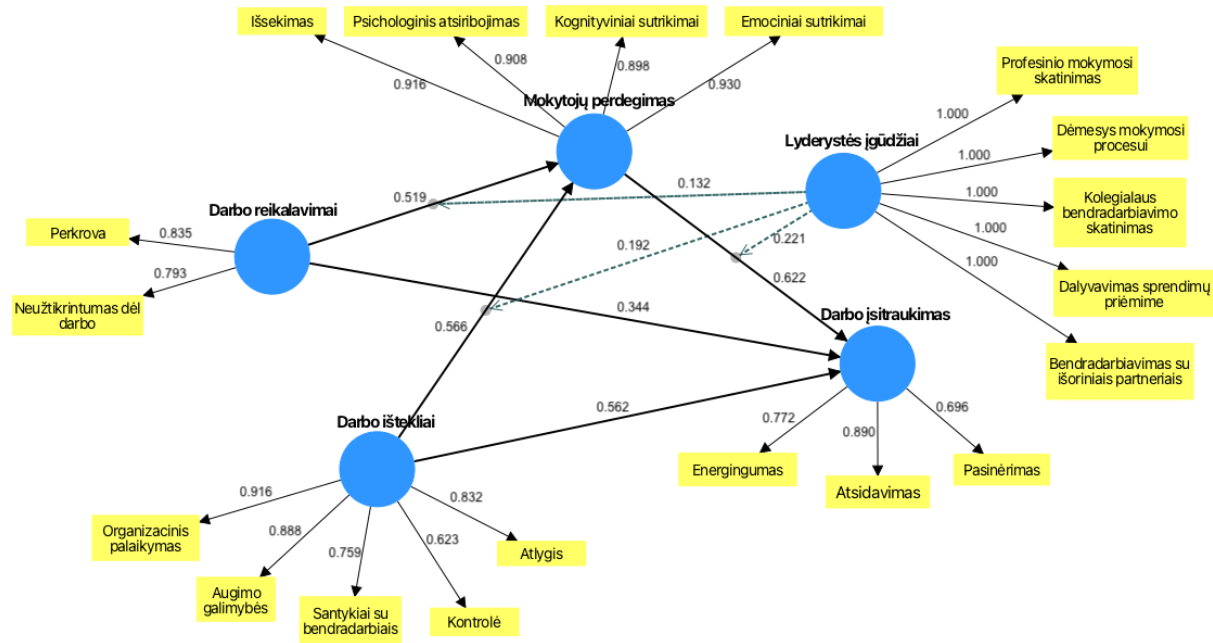
Grupė	Hipotezė	Teiginys	Rezultatas
I. Tiesioginės sąsajos	H1	Darbo reikalavimai yra teigiamai susiję su mokytojų perdegimu.	Pasitvirtino
	H1a	Perkrova teigiamai susijusi su mokytojų perdegimu.	Pasitvirtino
	H1b	Neužtikrintumas dėl darbo teigiamai susijęs su mokytojų perdegimu.	Pasitvirtino
	H2	Darbo ištekliai yra neigiamai susiję su mokytojų perdegimu.	Pasitvirtino
	H2a–e	Visi išteklių veiksniai neigiamai susiję su mokytojų perdegimu.	Pasitvirtino*
	H3	Mokytojų perdegimas daro neigiamą įtaką darbo įsitraukimui, o darbo reikalavimai ir ištekliai – tiesioginį poveikį darbo įsitraukimui.	Pasitvirtino
	H3a	Mokytojų perdegimas yra neigiamai susijęs su darbo įsitraukimu.	Pasitvirtino
	H3b	Darbo reikalavimai (perkrova ir neužtikrintumas dėl darbo) yra neigiamai susiję su darbo įsitraukimu.	Pasitvirtino
	H3c	Darbo ištekliai (visi latentiniai veiksniai) yra teigiamai susiję su darbo įsitraukimu.	Pasitvirtino
II. Mediacija ir moderacija	H4	Mokytojų perdegimas medijuoja ryšį tarp darbo reikalavimų / darbo išteklių ir darbo įsitraukimo.	Pasitvirtino
	H4a	Didesni darbo reikalavimai netiesiogiai mažina darbo įsitraukimą, didindami perdegimo lygį.	Pasitvirtino
	H4b	Didesni darbo ištekliai netiesiogiai didina darbo įsitraukimą, mažindami perdegimo lygį.	Pasitvirtino
	H5	Lyderystės įgūdžiai moduoja darbo reikalavimų ir darbo išteklių poveikį perdegimui ($X \rightarrow M$).	Pasitvirtino
	H5a	Esant aukštesniems lyderystės įgūdžiams, teigiamas darbo reikalavimų poveikis perdegimui yra silpnesnis.	Pasitvirtino
	H5b	Esant aukštesniems lyderystės įgūdžiams, neigiamas darbo išteklių poveikis perdegimui yra stipresnis (apsauginis efektas).	Pasitvirtino
	H6	Lyderystės įgūdžiai moduoja netiesioginį darbo reikalavimų ir darbo išteklių poveikį darbo įsitraukimui per perdegimą (sąlyginis netiesioginis poveikis – sąlyginio proceso modelis).	Pasitvirtino
	H6a	Netiesioginis darbo reikalavimų ir išteklių poveikis darbo įsitraukimui per perdegimą yra moduojamas lyderystės įgūdžių.	Pasitvirtino
	H6b	Lyderystės įgūdžiai moduoja perdegimo (M) neigiamą poveikį darbo įsitraukimui (Y): esant aukštam lyderystės įgūdžių lygiui, neigiamas perdegimo poveikis įsitraukimui yra silpnesnis.	Pasitvirtino
*H2a-e sub-hipotezės patvirtintos koreliaciniame lygmenyje (13 lentelė), nors daugiamatėje regresijoje dominuojantį vaidmenį išlaikė augimo galimybės.			

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

Apibendrinant visą hipotezių tikrinimo eigą, 2 paveiksle pateikiamas galutinis struktūrinis modelis su standartizuotaisiais takų koeficientais, apskaičiuotas naudojant SmartPLS 4 programinę įrangą.

2 paveikslas

Struktūrinis SmartPLS 4 tyrimo modelis



Šaltinis: sudaryta autorės naudojant SmartPLS 4 programinę įrangą.

Atlikta statistinė analizė patvirtino bazinius darbo reikalavimų ir išteklių modelio dėsningumus, perdegimo medijuojantį vaidmenį bei reikšmingą lyderystės įgūdžių moderuojantį poveikį visose trijose tikrintose sąveikose. Nustatyta, kad lyderystės įgūdžiai veikia kaip svarbus apsauginis veiksnys, padedantis ne tik stiprinti išteklių poveikį, bet ir švelninti neigiamą perdegimo įtaką mokytojų darbo įsitraukimui. Išskirti trys pedagogų profesinės savijautos profiliai (klasteriai) papildomai pagrindė tyrimo kintamųjų raiškos nevienalytiškumą ir poreikį diferencijuoti prevencines priemones. Ketvirtajame darbo skyriuje šios išvalgos bus išsamiai interpretuojamos lyginant jas su ankstesnių mokslinių tyrimų rezultatais, pateikiant galimus nustatytų dėsningumų paaiškinimus bei suformuluojant praktines rekomendacijas švietimo įstaigų veiklos tobulinimui.

4. MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS REZULTATŲ DISKUSIJA

Šiame skyriuje atliekama gautų empirinių duomenų interpretacija, susiejant juos su teorinėje darbo dalyje aptartais moksliniais modeliais bei ankstesnių tyrimų išvalgomis. Remiantis nustatytais tiesioginiais, medijuojančiais bei moderuojamais ryšiais, diskutuojama apie specifinius Lietuvos pedagogų profesinės savijautos dėsningumus. Galiausiai, įvertinus tyrimo ribotumus, suformuluojamos praktinės rekomendacijos švietimo organizacijų vadybai ir politikai.

4.1 Pedagogų demografinių charakteristikų ir profesinės patirties reikšmė perdegimo raiškai

Apibendrinant demografinių ir profesinių veiksnių analizę, nustatyta, kad mokytojų savijauta nėra vienalytė, o tam tikros grupės pasižymi padidintu pažeidžiamumu profesiniam perdegimui. Atliktas tyrimas išryškino statistiškai reikšmingą lyties įtaką: vyrai mokytojais pasižymi aukštesniu perdegimo vidurkiu ($M = 3,38$) ir žemesniu darbo įsitraukimu nei moterys. Šis radinys yra itin reikšmingas, nes mokslinėje literatūroje demografinių rodiklių, įskaitant lytį, įtaka perdegimui dažnai įvardijama kaip nevienareikšmė. Visgi gauti rezultatai diskutuoti Lietuvos švietimo sistemos kontekste, kur pedagogų bendruomenė yra itin feminizuota (šiuo tyrimu moterys sudaro 85,5 % imties). Galima kelti prielaidą, kad vyrų pedagogų patiriamas stipresnis perdegimas yra susijęs su socialine izoliacija *mažumos grupės* kolektyve. Be to, kaip nurodo Maslach ir Leiter (2016a), mokytojo profesija reikalauja nuolatinio emocinio įsitraukimo ir empatijos, o vyrų patiriamas stipresnis emocinis išsekimas gali būti susijęs su skirtingais lyčių socializacijos aspektais, kurie daro įtaką emocinių resursų valdymui intensyvaus tarpasmeninio bendravimo aplinkoje.

Analizuojant amžiaus kintamąjį, identifikuota, kad jauniausi pedagogai (22–29 m.) susiduria su didžiausia perdegimo rizika ($M = 2,89$). Tai patvirtina teorinėje dalyje aptartą prielaidą apie atskirtį tarp idealistinių lūkesčių ir darbo realybės, su kuria susiduria pradedantieji mokytojai. Šią būseną Friedman (2000) įvardija kaip vieną pagrindinių perdegimą provokuojančių veiksnių. Priešinga tendencija stebima vyriausių mokytojų (virš 60 m.) grupėje, kurie pasižymi aukščiausiu įsitraukimu. Tai galima paaiškinti per sukaupą asmeninį atsparumą, kuris literatūroje minimas kaip veiksnys, galintis laikinai palaikyti aukštą įsitraukimą net sudėtingomis sąlygomis.

Ypatingo dėmesio reikalauja nustatytas *perdegimo pikas* 11–20 m. stažo grupėje ($M = 2,92$). Nors Grayson ir Alvarez (2008) nurodo, kad stažo įtaka perdegimui nėra vienalytė, gauti empiriniai duomenys rodo aiškią profesinės karjeros vidurio krizę (angl. *mid-career crisis*). Šiame etape pasireiškia lėtinis profesinis stresas, kuris, anot Maslach ir Leiter (2016a), ilgainiui tampa pagrindine darbuotojų psichologinės gerovės praradimo priežastimi. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad būtent po dešimties darbo metų sukaupti reikalavimai, tokie kaip biurokratija ar nuolatinės švietimo reformos, pradeda dominuoti prieš turimus išteklius. Remiantis Bakker ir Demerouti (2007) teorija, toks disbalansas neišvengiamai veda į sveikatos blogėjimo procesus bei profesinį išsekimą.

4.2 Darbo reikalavimų ir išteklių tiesioginio poveikio dėsningumai bei teorinio modelio patvirtinimas

Atliktas tyrimas visapusiškai patvirtino klasikinės Bakker ir Demerouti (2007) darbo reikalavimų ir išteklių modelio prielaidas Lietuvos pedagogų imtyje. Remiantis gautais rezultatais, nustatyta, kad darbo reikalavimai (perkrova ir neužtikrintumas dėl darbo) tiesiogiai ir reikšmingai didina mokytojų perdegimą ($\beta = 0,519$, $p < 0,001$). Šis dėsningumas atitinka teorinę sveikatos blogėjimo grandinę, teigiančią, kad pertekliniai profesiniai reikalavimai išsekvoja darbuotojo psichofizinius resursus ir sukelia emocinį išsekimą.

Ypatingą mokslinę vertę turi išplėstinis regresinis modelis, kuris paaiškino net 46,8 % perdegimo sklaidos. Šioje analizėje augimo galimybės identifikuotos kaip svarbiausias apsauginis veiksnys, pasižymintis stipriausia neigiama prognozinė verte perdegimo procese ($\beta = -0,310$, $p < 0,001$). [...] Vertinant motyvacinį procesą, nustatytas stiprus teigiamas darbo išteklių poveikis pedagogų įsitraukimui ($\beta = 0,562$, $p < 0,001$).

4.3 Profesinio perdegimo kaip mediatoriaus vaidmuo vertinant darbo reikalavimų poveikį įsitraukimui

Atlikta mediacijos analizė atskleidė esminį priežastingumo dėsningumą: mokytojų perdegimas veikia kaip kritinis procesinis kintamasis tarp darbo aplinkos reikalavimų ir profesinio įsitraukimo. Tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukus perdegimą į regresinį modelį, tiesioginis darbo reikalavimų ir perkrovos poveikis įsitraukimui tapo statistiškai nereikšmingas ($\beta = -0,029$, $p = 0,523$; $\beta = -0,033$, $p = 0,437$). Tai indikuoja pilnos mediacijos fenomeną – nustatytas dėsningumas rodo, kad dideli reikalavimai bei darbo krūvis patys savaime nemažina mokytojų įsitraukimo, kol jie nesukelia emocinio išsekimo ir perdegimo simptomų.

Ši įžvalga turi didelę mokslinę reikšmę, nes patvirtina teorinėje dalyje aptartą Bakker ir Demerouti (2007) sveikatos blogėjimo grandinę. Perdegimas šiame procese veikia kaip energijos išsekimo mechanizmas, kuris galutinai suardo darbuotojo motyvacinį potencialą. Rezultatai leidžia daryti praktinę prielaidą, kad pedagogas gali sėkmingai dirbti intensyviu režimu ir išlikti įsitraukęs, jei jo turimi ištekliai yra pakankami, kad būtų išvengta emocinio perdegimo ribos. Kita vertus, vertinant darbo išteklius, nustatyta dalinė mediacija: ištekliai didina įsitraukimą ne tik tiesiogiai, bet ir netiesiogiai, saugodami pedagogą nuo perdegimo. Tai patvirtina teorinę prielaidą, jog ištekliai atlieka dvejopą funkciją: skatina motyvaciją ir amortizuoja neigiamus reikalavimų padarinius. Nustatyta pilna mediacija reikalavimų grandyje leidžia teigti, kad profesinio perdegimo prevencija yra pamatinė sąlyga siekiant išlaikyti mokytojų įsitraukimą į veiklą Lietuvos švietimo sistemoje.

4.4 Lyderystės įgūdžių moderuojamo poveikio ribos ir sąlyginė svarba skirtinguose profesinio stažo etapuose

Analizuojant lyderystės įgūdžių vaidmenį tyrimo modelyje, gauti rezultatai visapusiškai patvirtino keltas H5a ir H6b hipotezes, parodydami reikšmingą individualių kompetencijų galią modifikuoti neigiamus darbo aplinkos procesus. Nustatyta, kad lyderystės įgūdžiai sėkmingai sušvelnina neigiamą perdegimo poveikį darbo įsitraukimui ($\beta = 0,221$, $p < 0,001$) bei modifikuoja darbo reikalavimų spaudimą ($\beta = 0,132$, $p = 0,008$). Šis radinys leidžia teigti, kad asmeninės lyderystės savybės Lietuvos švietimo sistemoje veikia kaip veiksmingas vidinis resursas, saugantis pedagogų motyvacinį potencialą net ir pasiekus tam tikrą emocinio išsekimo ribą.

Priešingai nei teigta pirminėse prielaidose, lyderystės įgūdžiai nėra tik biurokratinis įrankis; jie suteikia realius psichologinius svertus valdyti savo profesinę savyją. Nustatytas stiprus moderavimo efektas darbo išteklių grandyje ($\beta = -1,803$, $p < 0,001$) įrodo, kad pedagogai, turintys aukštesnius lyderystės įgūdžius, sugeba kur kas efektyviau panaudoti organizacinį palaikymą bei augimo galimybes apsaugai nuo perdegimo.

Ypatingos svarbos turi sąlyginis moderavimo efektas pagal darbo stažą. Nustatyta, kad lyderystės įgūdžiai stipriausiai saugo pradedančiuosius mokytojus, turinčius iki 5 metų stažą ($p = 0,003$), padėdami jiems sėkmingiau adaptuotis profesinėje aplinkoje. Nors vyresnėse grupėse šis specifinis moderuojantis poveikis tampa mažiau išreikštas, bendri imties rezultatai patvirtina, kad lyderystės įgūdžiai veikia kaip universalus apsauginis skydas, padedantis išlaikyti profesinį įsitraukimą visoje pedagogų bendruomenėje.

4.5 Pedagogų profesinės savijautos profilių interpretacija bei praktinės rekomendacijos švietimo vadybai

Atlikta klasterinė analizė leido identifikuoti tris nevienalyčius pedagogų profilius, kurie pagrindžia nevienodą darbo aplinkos veiksnių poveikį savijautai. Nustatyta, kad didžiausią dalį (40,4 %) sudaro *apsaugotų* pedagogų grupė, pasižyminti aukščiausiu įsitraukimu ir žemiausiu perdegimu, o tai rodo jų gebėjimą efektyviai naudoti turimus išteklius. Tačiau nerimą kelia *perdegusių* pedagogų segmentas (22,2 %), kuriame emocinis išsekimas dominuoja prieš profesinę motyvaciją. Šiame segmente mediacijos poveikis yra ryškiausias, todėl standartinės motyvavimo priemonės čia gali būti neefektyvios be pirminio emocinio krūvio mažinimo.

Vertinant atlikto tyrimo rezultatus, būtina įvardyti tam tikrus metodologinius ribotumus. Pripažįstama, kad lyderystės įgūdžių skalės vidinis suderinamumas ($\alpha = 0,688$) yra ties žemiausia priimtina riba. Nepaisant to, gauti rezultatai atskleidė statistiškai reikšmingą moderuojantį lyderystės poveikį, kas rodo pakankamą instrumento jautrumą nustatant sąveikos efektus. Be to, tyrimas rėmėsi savirefleksijos būdu surinktų duomenų subjektyvumu, kas gali lemti socialinio pageidaujamumo šališkumą vertinant asmeninius gebėjimus bei darbo aplinką.

Remiantis empirinėmis išvalgomis, suformuluotos šios praktinės rekomendacijos švietimo vadybos tobulinimui:

1. Sisteminės rekomendacijos (švietimo politikos formuotojams): nors būtina sisteminė darbo reikalavimų optimizacija, atliktas tyrimas įrodė, kad lyderystės įgūdžių stiprinimas pasitvirtino kaip efektyvus vidinis *skydas*, reikšmingai amortizuojantis neigiamą reikalavimų poveikį savijautai. Todėl pagalba mokytojams turi derinti struktūrinius pokyčius su tiksliniu asmeninių lyderystės kompetencijų ugdymu, kuris yra ypač kritiškas pradedantiesiems pedagogams siekiant išvengti ankstyvojo perdegimo.

2. Organizacinės rekomendacijos (mokyklų vadovams):

- a) prioritetą teikti augimo galimybių užtikrinimui (profesinei autonomijai, grįžtamajam ryšiui), nes tai nustatyta kaip stipriausias universalus perdegimo slopintojas;

- b) taikyti diferencijuotą paramos strategiją: pradedantiesiems mokytojams stiprinti lyderystės įgūdžius kaip adaptacijos įrankį, o vidurio karjeros pedagogams (11–20 m. stažo) kurti tikslines emocinio išsekimo prevencijos programas.

Apibendrinant galima teigti, kad atlikta rezultatų diskusija patvirtino JD-R modelio dėsningumus, perdegimo mediaciją bei lyderystės įgūdžių, kaip moderatoriaus, svarbą. Identifikuoti ryšiai pagrindžia būtinybę derinti individualių kompetencijų stiprinimą su sistetine darbo aplinkos optimizacija visuose pedagoginio stažo etapuose.

IŠVADOS

1. Mokslinės literatūros analizė patvirtino, kad darbo reikalavimų ir išteklių (JD-R) modelis leidžia kompleksiškai paaiškinti pedagogų savijautą per sveikatos prastėjimo ir motyvacinius procesus. Nustatyta, kad lyderystės įgūdžiai teoriniame lygmenyje veikia kaip asmeninis išteklius, kuris ne tik tiesiogiai stiprina mokytojo atsparumą, bet ir modifikuoja neigiamą reikalavimų poveikį profesinei sveikatai.

2. Tyrimas atskleidė, kad jauniausių ir 11–20 m. stažą turinčių pedagogų grupėse perdegimo raiška yra statistiškai reikšmingai aukštesnė, o tai patvirtina šių profesinių etapų pažeidžiamumą Lietuvos švietimo sistemoje. Aukščiausiu įsitraukimu pasižymi mokytojai, turintys didesnę profesinę autonomiją ir gaunantys konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, o lyderystės įgūdžių raiška tiesiogiai koreliuoja su pedagogų gebėjimu efektyviai valdyti emocinį krūvį.

3. Patvirtinta, kad visi tirti darbo reikalavimai (perkrova ir neužtikrintumas dėl darbo) teigiamai prognozuoja perdegimą, o darbo ištekliai – ypač augimo galimybės – yra esminis barjeras perdegimo vystymuisi bei pagrindinis įsitraukimo stimulatorius. Nustatyta, kad perdegimas yra stipriausias neigiamas įsitraukimo veiksnys, tiesiogiai slopinantis pedagogo motyvacinį potencialą.

4. Empiriškai įrodyta, kad perdegimas atlieka pilno mediatoriaus vaidmenį: didesni darbo reikalavimai netiesiogiai mažina darbo įsitraukimą būtent per išaugusį perdegimo lygį. Svarbiausias tyrimo radinys patvirtino lyderystės įgūdžių sąlyginį poveikį: esant aukšties lyderystės įgūdžiams, ne tik sušvelninamas reikalavimų poveikis perdegimui, bet ir reikšmingai susilpninama neigiama perdegimo įtaka darbo įsitraukimui. Tai įrodo, kad lyderystės kompetencijos veikia kaip esminis apsauginis mechanizmas visose JD-R modelio grandyse.

5. Klasterinė analizė leido identifikuoti tris nevienalyčius profilius (apsaugotus, rizikos ir perdegusius), o tai pagrindžia būtinybę švietimo vadyboje taikyti diferencijuotas paramos strategijas. Nustatyta, kad perdegusių pedagogų grupėje (22,2 %) reikalavimų ir perdegimo sąsajos yra ryškiausios, todėl šiame segmente standartinės motyvavimo priemonės be emocinio krūvio mažinimo ir tikslinio lyderystės kompetencijų stiprinimo yra neefektyvios.

PASIŪLYMAI

Švietimo politikos formuotojams rekomenduojama integruoti asmeninių lyderystės kompetencijų ugdymą į valstybines pedagogų kvalifikacijos kėlimo programas, akcentuojant lyderystę ne kaip administracinę funkciją, o kaip vidinį įrankį profesiniam atsparumui didinti. Tyrimas įrodė, kad aukštesni lyderystės įgūdžiai veikia kaip apsauginis mechanizmas, todėl tikslinga peržiūrėti pradedančiųjų mokytojų mentorystės turinį, papildant jį moduliais, kurie padėtų formuoti savireguliacijos įgūdžius prieš profesinę perkrovą. Taip pat būtina vykdyti sistemingą darbo reikalavimų ir išteklių monitoringą nacionaliniu lygmeniu, skiriant diferencijuotą finansavimą emocinio krūvio auditui tose įstaigose, kuriose identifikuotas didelis perdegusių pedagogų skaičius.

Mokyklų vadovams siūloma taikyti individualizuotą išteklių valdymo strategiją, pirmenybę teikiant augimo galimybių užtikrinimui ir konstruktyviam grįžtamajam ryšiui, nes šie veiksniai nustatyti kaip universalieji perdegimo slopintojai visose stažo grupėse. Siekiant išlaikyti mokytojų įsitraukimą net esant padidėjusiam streso lygiui, vadovai turėtų įgalinti mokytojus aktyviau dalyvauti priimant strateginius sprendimus, nes tai stiprina jų lyderystės pojūtį ir veikia kaip buferis prieš neigiamą perdegimo poveikį. Ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas 11–20 m. stažo pedagogams, taikant jiems specifines krizių intervencijos programas bei suteikiant naujas profesines roles, kurios atnaujintų profesinio augimo perspektyvą.

Pedagogams rekomenduojama sąmoningai vystyti asmenines lyderystės kompetencijas ir taikyti darbo perkonstravimo (angl. *job crafting*) principus, siekiant aktyviai formuoti savo darbo aplinką bei turimus išteklius. Kadangi tyrimas patvirtino perdegimo mediacinį vaidmenį, mokytojai turėtų ankstyvosiose stadijose identifikuoti reikalavimų disbalansą ir naudoti lyderystės įgūdžius kaip vidinį skydą, padedantį išlaikyti profesinį įsitraukimą bei saugoti emocinę sveikatą.

LITERATŪROS IR ŠALTINIŲ SĄRAŠAS

Abromaitienė, L., & Stanišauskienė, V. (2015). Profesinis perdegimas karjeros raidos kontekste: ikimokyklinio ugdymo pedagogų atvejis. *Andragogika*, 5(1), 10–26.

Aguinis, H., & Gabriel, K. P. (2021). International business studies: Are we really so uniquely complex? *Journal of International Business Studies*, 53, 2023–2036.

<https://doi.org/10.1057/s41267-021-00462-x>

Aldana López, J. A., Huerta, J. C., Chávez Sánchez, A. V., Flores Bizarro, A. D., Blanco Sierra, J. A., Escamilla Galindo, K. I., Prieto Mendoza, L. N., Herrera Cárdenas, E., Lahud García, T., & Páez Venegas, N. (2024). *Mental health, professional burnout, and substance use screening among high school education staff in Jalisco, Mexico: A digital survey from 2021*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4165725/v1>

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

Avanzi, L., Zaniboni, S., Balducci, C., & Fraccaroli, F. (2014). The relation between overcommitment and burnout: Does it depend on employee job satisfaction? *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(4), 455–465. <https://doi.org/10.1080/10615806.2013.86623>

Bakker, A. B., & Albrecht, S. L. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23(1), 4–11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands – Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>

Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands–resources model in four home care organizations.

International Journal of Stress Management, 10(1), 16–38. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.16>

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

Berkovich, I., & Hassan, T. (2023). Principals' digital transformational leadership, teachers' commitment, and school effectiveness. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(1), 177–194. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2173705>

Breevaart, K., & Bakker, A. B. (2013). How leaders influence their followers' work engagement. *European Work and Organizational Psychology in Practice*, (5)31–35. <https://doi.org/10.21825/ewopinpractice.87077>

Chen, J. (2020). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630–648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>

Costache, B. (2025). Distributed Leadership and Instructional Effectiveness. *Journal of Research and Innovation in Social Sciences*. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.2025.908000481>

Dami, Z. A., Pardede, R. J., Ingunau, T. M. E., Isu, R. J., Sekoni, R. P., & Lopo, F. L. (2025). Development and validation of a servant leadership scale in Indonesian Christian higher education: Pretest and post-test. *Christian Higher Education*, 24(1), 54–82. <https://doi.org/10.1080/15363759.2024.2390866>

De Beer, L. T., Schaufeli, W. B., & De Witte, H. (2022). *The psychometric properties and measurement invariance of the Burnout Assessment Tool (BAT-23) in South Africa*. BMC Public Health, 22, 1555. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13978-0>

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait–multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>

Deshmukh, A. S. (2015). Emotional intelligence and leadership in higher education institutes: A viable research area in management science. In B. Navle & S. Kadam (Eds.), *Contours & nuances of research and research methodology: Proceedings of the UGC-sponsored national conference on “Research & research methodology in humanities, commerce & science”* (pp. 341–344). Chinmay Prakashan.

https://www.researchgate.net/publication/365605797_Emotional_Intelligence_and_Leadership_in_Higher_Education_Institutes_A_viable_Research_Area_in_Management_Science

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)
- Gabriel, A. S., & Aguinis, H. (2022). How to prevent and combat employee burnout and create healthier workplaces during crises and beyond. *Business Horizons*, 65(4), 411–421. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.037>
- Garcia-Carmona, M., Marin, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, (22)189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- George, O. J., Okon, S. E., & Godbless, A. (2021). Psychological capital and work engagement among employees in the Nigerian public sector: The mediating role of emotional intelligence. *International Journal of Public Administration*, 46(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.2001010>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Guitart-Escudero, F., García-Mina Freire, A., Muñoz-San Roque, I., & Escobar-Aguilar, G. (2025). Burnout and Work Engagement in Early Childhood Teachers: A Global Scoping Review of Risk and Protective Factors. *Early Education and Development*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2589839>
- Guthier, C., Dormann, C., & Voelkle, M. C. (2020). Reciprocal effects between job stressors and burnout: A continuous time meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1146–1173. <https://doi.org/10.1037/bul0000304>
- Haar, J. (2022). What are the odds of burnt-out risk after leaving the job? Turnover intent consequences of worker burnout using a two sample New Zealand study. *International Journal of Selection and Assessment*. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12393>
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). *Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study*. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415–424.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/02678370500340728>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Hellin, E., Rochel, A., Libert, B., & Dehanne, F. (2022). Assessing the risk of burnout in three Belgian hospitals. *International Nursing Health Care Research*, 5, 1344. <https://doi.org/10.29011/2688-9501.101344>
- Herman, K., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2). <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hilhorst, F. E. J., Hoefsmit, N., & Van Ruysseveldt, J. (2025). Understanding engaging and disengaging leadership behaviours within the Dutch Police Force: A qualitative study. *Policing: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2025-0110>
- Jackson, L. T. B., & Rothmann, S. (2005). An adapted model of burnout for educators in South Africa. *South African Journal of Education*, 25(2), 100–108.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (3rd ed.). Corwin Press.
- Kazemi Malekmahmoudi, A., Jabbari, N., & Niaz Azari, K. (2024). Presenting the model of antecedents affecting moral-emotional acting in education. *Journal of Management and Educational Perspective*, 6(3), 39–57. <https://doi.org/10.22034/jmep.2024.461406.1372>
- Kim, Y., Youngs, P., & Frank, K. A. (2017). Burnout contagion: Is it due to early career teachers' social networks or organizational exposure? *Teaching and Teacher Education*, 66, 250–260. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.017>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 792–812. <https://doi.org/10.1002/job.2167>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Krompa, A., & Hyz, A. (2025). Burnout among administrative staff in the Greek Ministry of Education: The role of demographic factors, job satisfaction, and turnover intention. *Problems and Perspectives in Management*, 23(1). <https://search.proquest.com/openview/cc5321ae10842b62a6266204ce07f8db>
- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H., & Van de Ven, A. H. (2004). Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*, 47(4), 703–719. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.4001>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (Vol. 3, pp. 91–134). Elsevier.
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (2014). *Burnout at work: A psychological perspective*. In *Burnout at work* (pp. 145–167). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/978131589416>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Mäkikangas, A., Juutinen, S., Mäkinen, J.-P., Sjöblom, K., & Oksanen, A. (2022). Work engagement and its antecedents in remote work: A person-centered view. *Work & Stress*, 36(4), 392–416. <https://doi.org/10.1080/02678373.2022.2080777>
- Mamprin, C., Thiam, M., Clément, L., & Fiorilli, C. (2025). French-Canadian Validation of the Burnout Assessment Tool Among Teachers: Results and Perspectives. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440251379632>
- Mao, Z. (2025). Advancements in research on psychological and emotional aspects of student-athletes. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1645177>
- Maslach, C. (2005). *Understanding job burnout*. In A. M. Rossi, P. L. Perrewé, & S. L. Sauter (Eds.), *Stress and quality of working life: Current perspectives in occupational health* (pp. 37–51). Information Age Publishing.

Maslach, C. (2011). *Burnout and engagement in the workplace: New perspectives*. European Health Psychologist, 13(3), 44–47.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016a). *Burnout*. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016b). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Leiter, M. P., & Jackson, S. E. (2017). Maslach burnout inventory. Manual (4th ed.). *Mind Garden*.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Meneghel, I., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2016). Feeling good makes us stronger: How team resilience mediates the effect of positive emotions on team performance. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 239–255. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9592-6>

Merkys, G., & Bubelienė, D. (2013). Perdegimo sindromas tarp mokytojų: Diagnostiniai kriterijai ir rizikos veiksniai. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 12(1), 49–59.

Mori, K., Odagami, K., Inagaki, M., Moriya, K., Fujiwara, H., & Eguchi, H. (2024). Work engagement among older workers: A systematic review. *Journal of Occupational Health*, 66(1), uiad008. <https://doi.org/10.1093/joccuh/uiad008>

Myers, K. W. (2025). *The lived experiences and stressors of elementary school teachers during the COVID-19 pandemic: A phenomenological study* [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations]. <https://search.proquest.com/openview/cbe2fec4baa15c430a0fd4c7c870dc93>

Otto, M. C. B., Van Ruysseveldt, J., Hoefsmit, N., & Van Dam, K. (2020). The development of a proactive burnout prevention inventory: How employees can contribute to reduce burnout risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1711. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051711>

Paschini, F. (2025). *Leadership positiva e work engagement: Un'analisi nella prospettiva delle domande e delle risorse lavorative* [Master's thesis, University of Padua]. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/96465>

- Pereira, H., Gonçalves, V. O., & de Assis, R. M. (2021). Burnout, organizational self-efficacy and self-esteem among Brazilian teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
- Poškienė, A., & Istomina, I. (2007). Mokytojo profesinės veiklos vertinimo problemos. *Tiltai*, 38(1), 135–146.
- Prieto-Díez, F., Postigo, Á., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2022). Work engagement: Organizational attribute or personality trait? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 38(2), 85–92. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a7>
- Rahmadani, V. G., Schaufeli, W. B., & Stouten, J. (2020). How engaging leaders foster employees' work engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(8), 1155–1169. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2020-0014>
- Reintjes, C., Kaiser, T., Winter, I., & Bellenberg, G. (2025). *Buffer or Boost? The Role of Job Resources in Predicting Teacher Work Engagement and Emotional Exhaustion in Different School Types*. *Education Sciences*, 15(6), 708. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/6/708>
- Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2022). An Italian adaptation of the Burnout Assessment Tool-Core sSymptoms (BAT-C) for students. *Educational Science*, 12(2), 124. <https://doi.org/10.3390/educsci12020124>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). *Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies*. PLOS ONE, 12(10), e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Santin, L. J. J., Martins, B. G., Campos, J. A. D. B., Vázquez, A. C. S., Marziale, M. H. P., Mendes, I. A. C., & others. (2025). Psychometric properties of the Burnout Assessment Tool – General version in nursing workers. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 33, e4425. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.7367.4425>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256–262.
<https://doi.org/10.1080/02678370500385913>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands–Resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer.

Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0*. KU Leuven. <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/02/BAT-Manual-EN.pdf>

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
<https://doi.org/10.1108/13620430910966406>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. UWES.
http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_87.pdf

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., Goto, R., & Kitaoka-Higashiguchi, K. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 510–523.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00333.x>

Shimizu, T., Feng, Q. and Nagata, S. (2005). Relationship between Turnover and Burnout among Japanese Hospital Nurse. *Journal of Occupational Health*, 47(4), 334–336.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 4, pp. 25–48). Wiley.

Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 263–270.
<https://doi.org/10.1080/02678370500376649>

Sjöblom, K., Juutinen, S., & Mäkikangas, A. (2022). The importance of self-leadership strategies and psychological safety for well-being in the context of enforced remote work. *Challenges*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.3390/challe13010014>

Slemp, G. R., Kern, M. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Workplace well-being: The role of job crafting and autonomy support. *Psychology of Well-Being*, 8, 2.
<https://doi.org/10.1186/s13612-018-0070-8>

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Taris, T. W. (2006). *Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies*. *Work & Stress*, 20(4), 316–334.
<https://doi.org/10.1080/02678370601065893>
- Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2016). The Job Demands–Resources model. In S. Clarke, T. M. Probst, F. Guldenmund & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Occupational Safety and Workplace Health* (pp. 157–180). Wiley Blackwell.
- Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 36–56.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.10997>
- Valstybės duomenų agentūra. (2025). *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų skaičius bendrojo ugdymo mokyklose metų pradžioje*. Oficialiosios statistikos portalas. Paimta iš <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize>
- Van den Boogert, F., Spaan, P., Sizoo, B., Bouman, Y. H. A., Hoogendijk, W. J. G., & Roza, S. J. (2022). Sensory processing, perceived stress and burnout symptoms in a working population during the COVID-19 crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 2043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042043>
- Van Roekel, H., Wigger, E. F. J., Veldkamp, B. P., & Bakker, A. B. (2024). What is work engagement? A text mining approach using employees’ self-narratives. *Applied Psychology*, 73(3), 1071–1102. <https://doi.org/10.1111/apps.12501>
- Van Wingerden, J., van der Stoep, J., & Poell, R. (2018). Meaningful work and work engagement: The mediating role of perceived opportunities to craft and job crafting behavior. *International Journal of Human Resource Studies*, 8(2), 1–15.
<https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i2.12635>
- Vazquez, A. C. S., Freitas, C. P. P., & Schaufeli, W. B. (2025). Evidence of Validity for the Brazilian Burnout Assessment Tool (BAT-Brazil). *Avaliação Psicológica*, 24.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v24/2175-3431-avp-24-e23574.pdf>
- Wei, Y., Subramaniam, G., & Wang, X. (2025). The glass ceiling perception and female teacher burnout: The mediating role of work–family conflict. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1612846. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1612846>
- Wilkie, K. J. (2025). Maintaining momentum: Teacher-leaders’ identity narratives about transforming school practice. *Teaching and Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105234>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200.
<https://doi.org/10.1348/096317908X285633>

Yokoyama, K., Nakatai, A., Kannari, Y., Nickel, F., Deci, N., Krause, A., & Dettmers, J. (2022). Burnout and poor perceived health in flexible working time in Japanese employees: The role of self-endangering behavior in relation to workaholism, work engagement, and job stressors. *Industrial Health*, 60, 295–306. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2022-0063>

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, 8(3), 300–326. <https://doi.org/10.1177/1534484309338171>

MOKYTOJŲ DARBO REIKALAVIMŲ IR IŠTEKLIŲ RYŠYS SU DARBO ĮSITRAUKIMU MEDIJUOJANT PERDEGIMUI IR MODERUOJANT LYDERYSTĖS ĮGŪDŽIAMS

AKVILĖ GERBENYTĖ

Magistro baigiamasis darbas

Žmogiškųjų išteklių valdymas

Vilniaus universiteto Ekonomikos ir verslo administravimo fakultetas

Darbo vadovas – doc. dr. Virginijus Tamaševičius

Vilnius, 2026

SANTRAUKA

87 puslapiai, 21 lentelė, 2 paveikslai, 7 priedai ir 114 literatūros šaltinių.

Pagrindinis šio magistro darbo tikslas – įvertinti mokytojų darbo reikalavimų ir išteklių ryšį su darbo įsitraukimu, nustatant perdegimo medijuojantį vaidmenį bei lyderystės įgūdžių moderuojantį poveikį šiam procesui.

Darbą sudaro keturios dalys: teorinė literatūros analizė, metodologija, tyrimo rezultatai bei diskusija su rekomendacijomis. Teorinėje dalyje sisteminamas JD-R modelis bei pagrindžiamas lyderystės įgūdžių vaidmuo pedagogų profesinei savijautai.

Atliekant tyrimą apklausti 406 pedagogai. Duomenys apdoroti SPSS ir *SmartPLS 4* programomis, taikant koreliacinę, klasterinę bei Hayes (2022) sąlyginio proceso (modelis Nr. 58) analizes. Dirbtinis intelektas naudotas kaip pagalbinė priemonė statistinių parametrų interpretavimui.

Tyrimas atskleidė, kad darbo reikalavimai (perkrova) didina perdegimą, o ištekliai (augimo galimybės) stiprina įsitraukimą. Nustatyta, kad perdegimas yra pilnas mediatorius reikalavimų ir įsitraukimo ryšyje. Patvirtintas lyderystės įgūdžių moderuojantis vaidmuo: aukštesnė jų raiška reikšmingai silpnina neigiamą perdegimo poveikį įsitraukimui ir stiprina apsauginį išteklių efektą. Identifikuoti trys pedagogų profiliai (apsaugoti, rizikos, perdegę) pagrindžia diferencijuotų vadybinių intervencijų poreikį.

Išvadose pateikiamos gairės švietimo politikos formuotojams ir vadovams dėl darbo aplinkos optimizavimo bei tikslinio asmeninės lyderystės ugdymo siekiant valdyti perdegimo riziką.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' JOB DEMANDS AND RESOURCES AND WORK ENGAGEMENT AS MEDIATED BY BURNOUT AND MODERATED BY LEADERSHIP COMPETENCE

AKVILĖ GERBENYTĖ

Master thesis

Human Resource Management

Vilnius University, Faculty of Economics and Business Administration

Thesis Supervisor – doc. dr. Virginijus Tamaševičius

Vilnius, 2026

SUMMARY

87 pages, 21 tables, 2 figures, 7 appendices, and 114 references.

The main objective of this master's thesis is to evaluate the relationship between teachers' job demands and resources and work engagement, determining the mediating role of burnout and the moderating effect of leadership skills on this process.

The thesis consists of four parts: theoretical literature review, methodology, research results, and discussion with recommendations. The theoretical part systematizes the JD-R model and justifies the role of leadership skills in the professional well-being of educators.

The empirical study involved a survey of 406 teachers. Data were processed using SPSS and *SmartPLS 4* software, employing correlation, cluster, and Hayes (2022) conditional process (Model No. 58) analyses. Artificial intelligence was utilized as an auxiliary tool for interpreting statistical parameters.

The results revealed that job demands (overload) increase burnout, while resources (growth opportunities) strengthen engagement. Burnout was found to act as a full mediator in the relationship between demands and engagement. The study confirmed the moderating role of leadership skills: higher levels of these skills significantly weaken the negative impact of burnout on engagement and enhance the protective effect of resources. Three identified teacher profiles (protected, at-risk, and burned-out) justify the need for differentiated managerial interventions.

The conclusions provide guidelines for educational policymakers and school leaders on optimizing the work environment and developing personal leadership to effectively manage burnout risk.

PRIEDAI

1 priedas. Kiekybinio tyrimo anketa

Gerbiama (-as) Respondente, Esu Akvilė Gerbenytė, Vilniaus universiteto žmogiškųjų išteklių valdymo magistrantė. Atlieku tyrimą, kuriame siekiu išsiaiškinti, kaip darbo reikalavimai ir ištekliai veikia mokytojų perdegimą ir darbo įsitraukimą, bei kokią reikšmę šiame procese turi lyderystės įgūdžiai. Dalyvauti tyrime kviečiami visi dirbantys bendrojo ugdymo mokyklose Lietuvoje. Garantuoju visų respondentų anonimiškumą. Tyrimo duomenys bus panaudoti tik moksliniais tikslais. Šiai anketai užpildyti prireiks maždaug 10 minučių.

Nuoširdžiai dėkoju už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

1. Įsivertinkite, su kokiais darbo reikalavimais ir ištekliais susiduriate kasdien. Prašome pažymėti, kaip dažnai tai patiriate savo darbe, skalėje nuo 1 (niekada) iki 4 (visada).

Eil. Nr.		1	2	3	4
I. Organizacinis palaikymas					
1.	Ar gaunate pakankamai informacijos apie savo darbo rezultatus?	1	2	3	4
2.	Ar gaunate pakankamai informacijos apie savo darbo tikslus?	1	2	3	4
3.	Ar jūsų tiesioginis vadovas informuoja jus apie tai, kaip jums sekasi?	1	2	3	4
4.	Ar tiksliai žinote, ką mano jūsų vadovas apie jūsų atliekamą darbą?	1	2	3	4
5.	Ar esate pakankamai laiku informuojamas apie įstaigos, kurioje dirbate, problemas?	1	2	3	4
6.	Ar savo darbe jaučiatės vertinamas savo vadovo?	1	2	3	4
7.	Ar gerai sutariate su savo vadovu?	1	2	3	4
8.	Ar tiksliai žinote, ko kiti žmonės iš jūsų tikisi jūsų darbe?	1	2	3	4
9.	Ar galite aptarti darbo problemas su savo tiesioginiu vadovu?	1	2	3	4
10.	Ar galite pasikliauti savo vadovu, kai susiduriate su sunkumais?	1	2	3	4
11.	Ar tiksliai žinote, už ką esate atsakingas savo darbe, o už ką ne?	1	2	3	4
12.	Ar galite dalyvauti priimant sprendimus dėl savo darbo pobūdžio?	1	2	3	4
II. Augimo galimybės					
13.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę savarankiškai mąstyti?	1	2	3	4
14.	Ar turite pakankamai laisvės vykdant savo darbinę veiklą?	1	2	3	4
15.	Ar jūsų darbas suteikia jums jausmą, kad galite kažko pasiekti?	1	2	3	4
16.	Ar galite daryti kokią nors įtaką planuojant savo darbo veiklą?	1	2	3	4
17.	Ar jūsų darbe yra pakankamai panaudojami visi jūsų įgūdžiai?	1	2	3	4
18.	Ar jūsų darbas suteikia jums asmeninio augimo galimybių?	1	2	3	4
19.	Ar darbo metu turite pakankamai veiklų įvairovės?	1	2	3	4
III. Perkrova					
20.	Ar savo darbe jaučiate didelį laiko spaudimą?	1	2	3	4
21.	Ar savo darbe turite būti dėmesingi daugeliui dalykų vienu metu?	1	2	3	4
22.	Ar savo profesinėje veikloje turite per daug darbo?	1	2	3	4
23.	Ar savo darbe turite atsiminti daug dalykų?	1	2	3	4
24.	Ar savo darbe susiduriate su dalykais, kurie liečia jus asmeniškai?	1	2	3	4
25.	Ar jūsų darbas sukelia emociškai nerimą keliančias situacijas?	1	2	3	4
26.	Ar savo darbe kontaktuojate su sunkumus keliančiais vaikais?	1	2	3	4
IV. Neužtikrintumas dėl darbo					
27.	Ar jaučiate neužtikrintumą dėl savo darbo pozicijos išlaikymo kitais metais?	1	2	3	4

28.	Ar jaučiate baimę, kad galite prarasti savo darbą per vienerius metus?	1	2	3	4
29.	Ar jaučiate neužtikrintumą dėl savo darbo lygio išlaikymo kitais metais?	1	2	3	4
V. Santykiai su bendradarbiais					
30.	Ar esant reikalui galite paprašyti savo bendradarbių pagalbos?	1	2	3	4
31.	Ar galite pasikliauti savo bendradarbiais, kai susiduriate su sunkumais?	1	2	3	4
32.	Ar gerai sutariate su savo bendradarbiais?	1	2	3	4
VI. Kontrolė					
33.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę būti paaugštinam?	1	2	3	4
34.	Ar žinote, į ką turėtumėte kreiptis įstaigoje, kurioje dirbate, kai jums kyla klausimų?	1	2	3	4
35.	Ar turite galimybę daryti tiesioginę įtaką sprendimams, kurie priimami jūsų mokykloje?	1	2	3	4
36.	Ar jums aiškus įstaigos, kurioje dirbate, sprendimų priėmimo procesas?	1	2	3	4
37.	Ar turite ryšį su kolegomis savo darbe?	1	2	3	4
VII. Atlygis					
38.	Ar galite patogiai gyventi iš savo atlyginimo?	1	2	3	4
39.	Ar manote, kad už atliekamą darbą gaunate pakankamą finansinį atlyginimą?	1	2	3	4
40.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę tobulėti finansiškai?	1	2	3	4
41.	Ar manote, kad įstaiga, kurioje dirbate, moka gerus atlyginimus?	1	2	3	4

2. Įvertinkite, kaip dažnai darbe patiriate toliau išvardytas būsenas ar situacijas. Prašome pasirinkti atsakymo variantą skalėje nuo 1 (niekada) iki 5 (visada).

Eil. Nr.		1	2	3	4	5
I. Išsekimas						
1.	Darbo metu jaučiu nuolatinį psichologinį išsekimą.	1	2	3	4	5
2.	Po darbo dienos man labai sunku atgauti jėgas.	1	2	3	4	5
3.	Darbe jaučiu nuolatinį fizinį išsekimą.	1	2	3	4	5
II. Psichologinis atsiribojimas						
4.	Aš nebejaučiu entuziazmo savo darbui.	1	2	3	4	5
5.	Aš jaučiu stiprų nepasitenkinimą savo darbu.	1	2	3	4	5
6.	Aš abejoju savo darbo reikšmingumu kitiems.	1	2	3	4	5
III. Kognityviniai sutrikimai						
7.	Darbe jaučiuosi negalintis (-i) valdyti savo emocijų.	1	2	3	4	5
8.	Darbe kartais jaučiu pyktį ar liūdesį, nors pats(-i) nesuprantu kodėl.	1	2	3	4	5
9.	Darbo metu kartais reaguojau perdėtai.	1	2	3	4	5
IV. Emociniai sutrikimai						
10.	Darbe man sunku sutelkti dėmesį.	1	2	3	4	5
11.	Kai dirbu, man sunku aiškiai mąstyti.	1	2	3	4	5
12.	Darbe darau klaidų, nes galvoju apie kitus dalykus.	1	2	3	4	5

3. Įvertinkite, kaip dažnai profesinėje veikloje patiriate žemiau pateiktas situacijas, susijusias su lyderyste, bendradarbiavimu ir ryšiais su bendruomene. Pažymėkite atsakymą skalėje nuo 1 (niekada) iki 6 (visada).

Eil. Nr.		1	2	3	4	5	6
I. Profesinio mokymosi skatinimas							
1.	Pastebiu išskirtinius komandos kolegų rezultatus ir juos paskatinu.	1	2	3	4	5	6

II. Dėmesys mokymosi procesui							
2.	Bendrauju su mokiniais neformaliai per pertraukas ar laisvu metu.	1	2	3	4	5	6
III. Kolegialaus bendradarbiavimo skatinimas							
3.	Kartu su komanda rengiu veiklos planus ir priimu sprendimus, atsižvelgdamas į mokyklos tikslus.	1	2	3	4	5	6
IV. Dalyvavimas sprendimų priėmimo							
4.	Dalyvauju sprendimų priėmimo mokykloje.	1	2	3	4	5	6
V. Bendradarbiavimas su išoriniais partneriais							
5.	Bendrauju su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais), kad informuočiau apie jų vaikų pažangą ir pasiekimus.	1	2	3	4	5	6

4. Įvertinkite, kiek jaučiatės įsitraukę į savo darbą kaip mokytojas. Šioje dalyje pateikti teiginiai atspindi darbo energingumą, atsidavimą ir pasinėrimą į veiklą. Prašome pažymėti, kaip dažnai kiekvienas teiginys jums tinka, skalėje nuo 1 (niekada) iki 7 (visada).

Eil. Nr.		1	2	3	4	5	6	7
I. Energingumas								
1.	Darbo metu jaučiu energijos antplūdį.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Savo darbe jaučiuosi fiziškai ir psichologiškai tvirtai.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ryte jaučiu norą eiti į darbą.	1	2	3	4	5	6	7
II. Atsidavimas								
4.	Darbe jaučiu entuziazmą ir motyvaciją.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mano darbas mane įkvepia.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Didžiuojuosi savo atliekamu darbu.	1	2	3	4	5	6	7
III. Pasinėrimas								
7.	Intensyvus darbas man teikia džiaugsmą.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Visiškai įsitraukiu į atliekamą darbą.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Dirbant taip įsitraukiu, kad prarandu laiko pojūtį.	1	2	3	4	5	6	7

- 5. Jūsų lytis:**
- ◇ Vyras
 - ◇ Moteris
 - ◇ Kita (įrašykite): _____
- 6. Jūsų amžius:**
- ◇ 22-29 m.
 - ◇ 30-39 m.
 - ◇ 40-49 m.
 - ◇ 50-59 m.
 - ◇ 60 m. ir daugiau
- 7. Jūsų šeimyninė padėtis:**
- ◇ Gyvenu poroje su partneriu (-e)
 - ◇ Nevedęs/netekėjusi
 - ◇ Vedęs/ištekėjusi
 - ◇ Išsiskyręs (-usi)
 - ◇ Našlys (-ė)
- 8. Jūsų išsilavinimas:**
- ◇ Daktaro laipsnis
 - ◇ Aukštasis universitetinis išsilavinimas (magistro kvalifikacinis laipsnis)
 - ◇ Aukštasis universitetinis išsilavinimas (bakalauro kvalifikacinis laipsnis)
 - ◇ Aukštasis neuniversitetinis
 - ◇ Vidurinis išsilavinimas
 - ◇ Kita (įrašykite): _____
- 9. Jūsų pedagoginio darbo stažas:**
- ◇ Iki 1 metų
 - ◇ 1-5 metų
 - ◇ 6-10 metų
 - ◇ 11-20 metų
 - ◇ 21-30 metų
 - ◇ 31 ir daugiau metų
- 10. Jūsų kvalifikacinė kategorija:**
- ◇ Mokytojas
 - ◇ Vyresnysis mokytojas
 - ◇ Mokytojas metodininkas
 - ◇ Mokytojas ekspertas
 - ◇ Kita (įrašykite): _____
- 11. Kokiame ugdymo lygmenyje šiuo metu dirbate?**
- ◇ Ikimokyklinis ugdymas
 - ◇ Priešmokyklinis ugdymas
 - ◇ Pradinis ugdymas
 - ◇ Pagrindinis ugdymas
 - ◇ Vidurinis ugdymas
 - ◇ Kita (įrašykite): _____
- 12. Kiek pedagogų šiuo metu dirba jūsų mokykloje (įstaigoje)?**
- ◇ (Įrašykite skaičių) _____
- 13. Kaip apibūdintumėte savo savaitinį darbo krūvį?**
- ◇ Dirbu ne visą etatą (iki 30 val. per savaitę)
 - ◇ Dirbu pilnu etatu (31-40 val. per savaitę)
 - ◇ Dirbu daugiau nei pilnu etatu (41-50 val. per savaitę)
 - ◇ Dirbu gerokai virš pilno etato (daugiau kaip 50 val. per savaitę)
 - ◇ Kita (įrašykite): _____
- 14. Koks yra bendras mokinių skaičius įstaigoje, kurioje dirbate?**
- ◇ < 199
 - ◇ Nuo 200 iki 399
 - ◇ Nuo 400 iki 599
 - ◇ > 600
 - ◇ Nežinau/sunku pasakyti
- 15. Koks yra vidutinis mokinių skaičius klasėse, kuriose dirbate?**
- ◇ (Įrašykite skaičių) _____

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Jackson ir Rothmann (2005); Schaufeli, Witte ir Desart (2020); Chen (2020); Schaufeli ir Bakker (2003).

2 priedas. Darbo reikalavimų ir išteklių skalė

Eil. Nr.		1	2	3	4
I. Organizacinis palaikymas					
1.	Ar gaunate pakankamai informacijos apie savo darbo rezultatus?	1	2	3	4
2.	Ar gaunate pakankamai informacijos apie savo darbo tikslus?	1	2	3	4
3.	Ar jūsų tiesioginis vadovas informuoja jus apie tai, kaip jums sekasi?	1	2	3	4
4.	Ar tiksliai žinote, ką mano jūsų vadovas apie jūsų atliekamą darbą?	1	2	3	4
5.	Ar esate pakankamai laiku informuojamas apie įstaigos, kurioje dirbate, problemas?	1	2	3	4
6.	Ar savo darbe jaučiatės vertinamas savo vadovo?	1	2	3	4
7.	Ar gerai sutariate su savo vadovu?	1	2	3	4
8.	Ar tiksliai žinote, ko kiti žmonės iš jūsų tikisi jūsų darbe?	1	2	3	4
9.	Ar galite aptarti darbo problemas su savo tiesioginiu vadovu?	1	2	3	4
10.	Ar galite pasikliauti savo vadovu, kai susiduriate su sunkumais?	1	2	3	4
11.	Ar tiksliai žinote, už ką esate atsakingas savo darbe, o už ką ne?	1	2	3	4
12.	Ar galite dalyvauti priimant sprendimus dėl savo darbo pobūdžio?	1	2	3	4
II. Augimo galimybės					
13.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę savarankiškai mąstyti?	1	2	3	4
14.	Ar turite pakankamai laisvės vykdant savo darbinę veiklą?	1	2	3	4
15.	Ar jūsų darbas suteikia jums jausmą, kad galite kažko pasiekti?	1	2	3	4
16.	Ar galite daryti kokią nors įtaką planuojant savo darbo veiklą?	1	2	3	4
17.	Ar jūsų darbe yra pakankamai panaudojami visi jūsų įgūdžiai?	1	2	3	4
18.	Ar jūsų darbas suteikia jums asmeninio augimo galimybių?	1	2	3	4
19.	Ar darbo metu turite pakankamai veiklų įvairovės?	1	2	3	4
III. Perkrova					
20.	Ar savo darbe jaučiate didelį laiko spaudimą?	1	2	3	4
21.	Ar savo darbe turite būti dėmesingi daugeliui dalykų vienu metu?	1	2	3	4
22.	Ar savo profesinėje veikloje turite per daug darbo?	1	2	3	4
23.	Ar savo darbe turite atsiminti daug dalykų?	1	2	3	4
24.	Ar savo darbe susiduriate su dalykais, kurie liečia jus asmeniškai?	1	2	3	4
25.	Ar jūsų darbas sukelia emociškai nerimą keliančias situacijas?	1	2	3	4
26.	Ar savo darbe kontaktuojate su sunkumus keliančiais vaikais?	1	2	3	4
IV. Neužtikrintumas dėl darbo					
27.	Ar jaučiate neužtikrintumą dėl savo darbo pozicijos išlaikymo kitais metais?	1	2	3	4
28.	Ar jaučiate baimę, kad galite prarasti savo darbą per vienerius metus?	1	2	3	4
29.	Ar jaučiate neužtikrintumą dėl savo darbo lygio išlaikymo kitais metais?	1	2	3	4
V. Santykiai su bendradarbiais					
30.	Ar esant reikalui galite paprašyti savo bendradarbių pagalbos?	1	2	3	4
31.	Ar galite pasikliauti savo bendradarbiais, kai susiduriate su sunkumais?	1	2	3	4
32.	Ar gerai sutariate su savo bendradarbiais?	1	2	3	4
VI. Kontrolė					
33.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę būti paaugštinam?	1	2	3	4
34.	Ar žinote, į ką turėtumėte kreiptis įstaigoje, kurioje dirbate, kai jums kyla klausimų?	1	2	3	4
35.	Ar turite galimybę daryti tiesioginę įtaką sprendimams, kurie priimami jūsų mokykloje?	1	2	3	4
36.	Ar jums aiškus įstaigos, kurioje dirbate, sprendimų priėmimo procesas?	1	2	3	4

37.	Ar turite ryšį su kolegomis savo darbe?	1	2	3	4
VII. Atlygis					
38.	Ar galite patogiai gyventi iš savo atlyginimo?	1	2	3	4
39.	Ar manote, kad už atliekamą darbą gaunate pakankamą finansinį atlyginimą?	1	2	3	4
40.	Ar jūsų darbas suteikia jums galimybę tobulėti finansiškai?	1	2	3	4
41.	Ar manote, kad įstaiga, kurioje dirbate, moka gerus atlyginimus?	1	2	3	4

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Jackson ir Rothmann (2005).

3 priedas. Perdegimo vertinimo klausimynas

Eil. Nr.		1	2	3	4	5
I. Išsekimas						
1.	Darbo metu jaučiu nuolatinį psichologinį išsekimą.	1	2	3	4	5
2.	Po darbo dienos man labai sunku atgauti jėgas.	1	2	3	4	5
3.	Darbe jaučiu nuolatinį fizinį išsekimą.	1	2	3	4	5
II. Psichologinis atsiribojimas						
4.	Aš nebejaučiu entuziazmo savo darbui.	1	2	3	4	5
5.	Aš jaučiu stiprų nepasitenkinimą savo darbu.	1	2	3	4	5
6.	Aš abejoju savo darbo reikšmingumu kitiems.	1	2	3	4	5
III. Kognityviniai sutrikimai						
7.	Darbe jaučiuosi negalintis (-i) valdyti savo emocijų.	1	2	3	4	5
8.	Darbe kartais jaučiu pyktį ar liūdesį, nors pats(-i) nesuprantu kodėl.	1	2	3	4	5
9.	Darbo metu kartais reaguojau perdėtai.	1	2	3	4	5
IV. Emociniai sutrikimai						
10.	Darbe man sunku sutelkti dėmesį.	1	2	3	4	5
11.	Kai dirbu, man sunku aiškiai mąstyti.	1	2	3	4	5
12.	Darbe darau klaidų, nes galvoju apie kitus dalykus.	1	2	3	4	5

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Schaufeli, Witte ir Desart (2020).

4 priedas. Mokytojų lyderystės inventoriųs

Eil. Nr.		1	2	3	4	5	6
I. Profesinio mokymosi skatinimas							
1.	Pastebiu išskirtinius komandos kolegų rezultatus ir juos paskatinu.	1	2	3	4	5	6
II. Dėmesys mokymosi procesui							
2.	Bendrauju su mokiniais neformaliai per pertraukas ar laisvu metu.	1	2	3	4	5	6
III. Kolegialaus bendradarbiavimo skatinimas							
3.	Kartu su komanda rengiu veiklos planus ir priimu sprendimus, atsižvelgdamas į mokyklos tikslus.	1	2	3	4	5	6
IV. Dalyvavimas sprendimų priėmimo							
4.	Dalyvauju sprendimų priėmimo mokykloje.	1	2	3	4	5	6
V. Bendradarbiavimas su išoriniais partneriais							
5.	Bendrauju su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais), kad informuočiau apie jų vaikų pažangą ir pasiekimus.	1	2	3	4	5	6

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Chen (2020).

5 priedas. Utrechto darbo įsitraukimo skalė

Eil. Nr.		1	2	3	4	5	6	7
I. Energingumas								
1.	Darbo metu jaučiu energijos antplūdį.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Savo darbe jaučiuosi fiziškai ir psichologiškai tvirtai.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ryte jaučiu norą eiti į darbą.	1	2	3	4	5	6	7
II. Atsidavimas								
4.	Darbe jaučiu entuziazmą ir motyvaciją.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mano darbas mane įkvepia.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Didžiuojuosi savo atliekamu darbu.	1	2	3	4	5	6	7
III. Pasinėrimas								
7.	Intensyvus darbas man teikia džiaugsmą.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Visiškai įsitraukiu į atliekamą darbą.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Dirbant taip įsitraukiu, kad prarandu laiko pojūtį.	1	2	3	4	5	6	7

Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis Schaufeli ir Bakker (2003).

6 priedas. Tiriamųjų demografinės ir profesinės charakteristikos

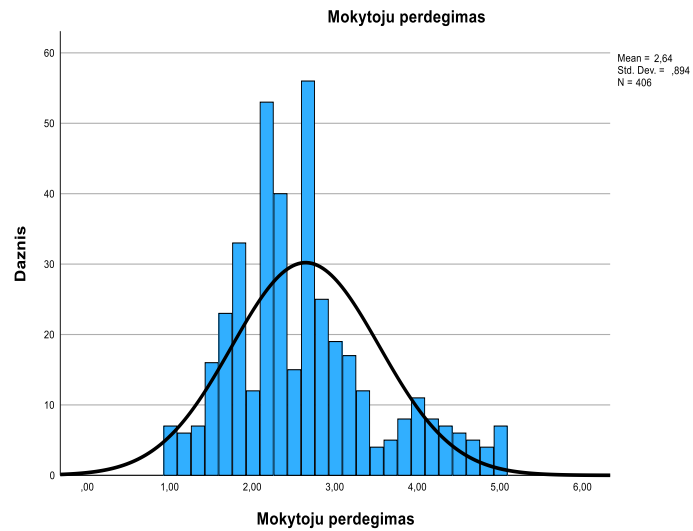
Nr.	Charakteristika	Grupė	Dažnis (N)	Dalis (%)
1.	Lytis	Moterys	347	85,5
		Vyrai	58	14,3
		Kita (įrašykite)	1	0,2
2.	Amžius	22-29 m.	21	5,2
		30-39 m.	51	12,6
		40-49 m.	110	27,1
		50-59 m.	145	35,7
		60 m. ir daugiau	79	19,5
3.	Šeimyninė padėtis	Gyvenu poroje su partneriu (-e)	55	13,5
		Nevedęs/netekėjusi	39	9,6
		Vedęs/ištekėjusi	220	54,2
		Išsiskyręs (-usi)	56	13,8
		Našlys (-ė)	36	8,9
4.	Išsilavinimas	Daktaro laipsnis	8	2,0
		Aukštasis universitetinis išsilavinimas (magistro kvalifikacinis laipsnis)	203	50,0
		Aukštasis universitetinis išsilavinimas (bakalauro kvalifikacinis laipsnis)	166	40,9
		Aukštasis neuniversitetinis	22	5,4
		Vidurinis išsilavinimas	4	1,0
		Kita (įrašykite)	3	0,7
5.	Pedagoginis darbo stažas	Iki 1 metų	9	2,2
		1-5 metų	39	9,6
		6-10 metų	53	13,1
		11-20 metų	66	16,3
		21-30 metų	102	25,1
		31 ir daugiau metų	137	33,7
6.	Kvalifikacinė kategorija	Mokytojas	73	18,0
		Vyresnysis mokytojas	105	25,9
		Mokytojas metodininkas	166	40,9
		Mokytojas ekspertas	33	8,1
		Kita (įrašykite)	29	7,1
7.	Ugdymo lygmuo	Ikimokyklinis ugdymas	8	2,0
		Priešmokyklinis ugdymas	17	4,2
		Pradinis ugdymas	61	15,0
		Pagrindinis ugdymas	136	33,5
		Vidurinis ugdymas	150	36,9
		Kita (įrašykite)	34	8,4
8.	Pedagogų skaičius įstaigoje	Iki 20 pedagogų	18	4,4
		21–40 pedagogų	99	24,4
		41–60 pedagogų	139	34,2
		61–80 pedagogų	96	23,6
		81–100 pedagogų	25	6,2
		Virš 100 pedagogų	15	3,7
		Nenurodė/nežino	14	3,5
9.	Savaitinis darbo krūvis	Dirbu ne visą etatą (iki 30 val. per savaitę)	62	15,3
		Dirbu pilnu etatu	130	32,0

		(31-40 val. per savaitę)		
		Dirbu daugiau nei pilnu etatu (41-50 val. per savaitę)	140	34,5
		Dirbu gerokai virš pilno etato (daugiau kaip 50 val. per savaitę)	64	15,8
		Kita (įrašykite)	10	2,5
10.	Mokinių skaičius įstaigoje	<199	29	7,1
		Nuo 200 iki 399	72	17,7
		Nuo 400 iki 599	137	33,7
		>600	160	39,4
		Nežinau/sunku pasakyti	8	2,0
11.	Mokinių skaičius klasėse	Iki 15 mokinių	43	10,6
		16–20 mokinių	51	12,6
		21–25 mokiniai	122	30,0
		26–30 mokinių	181	44,6
		Virš 30 mokinių	3	0,7
		Nenurodė/nežino	6	1,5

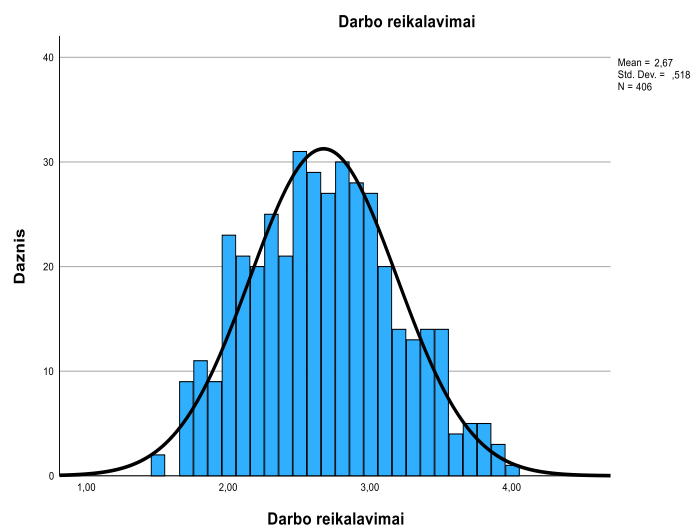
Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.

7 priedas. Duomenų pasiskirstymo histogramos

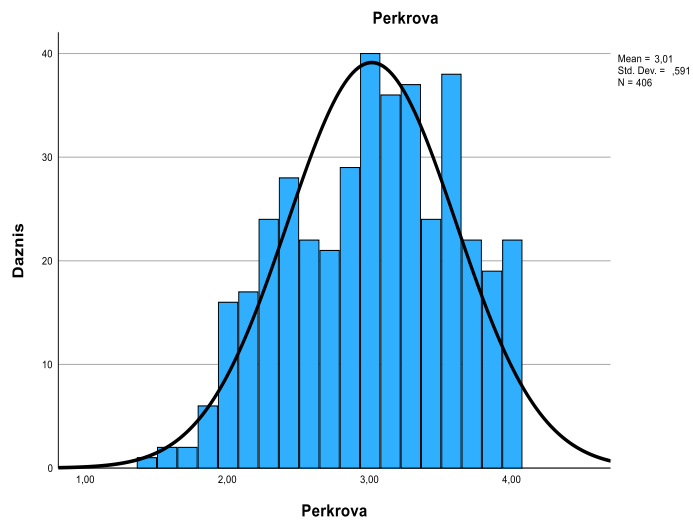
Mokytojų perdegimas:



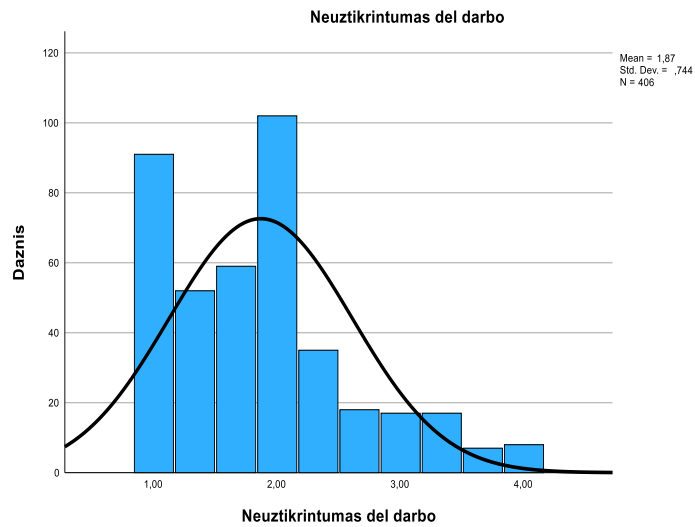
Darbo reikalavimai:



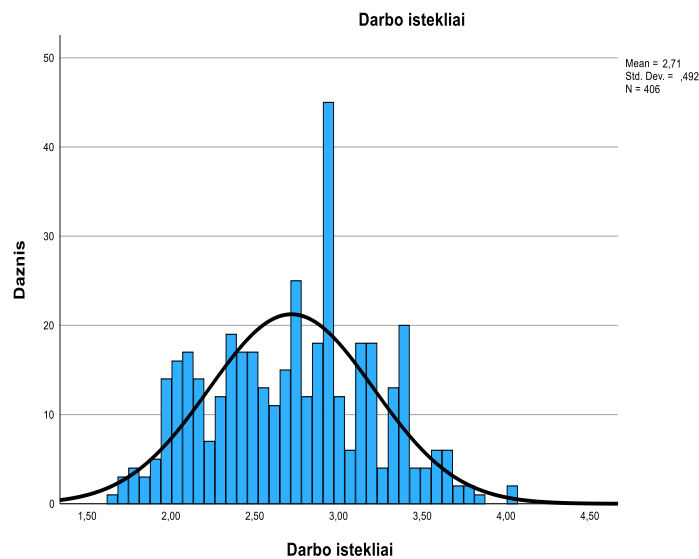
Perkrova:



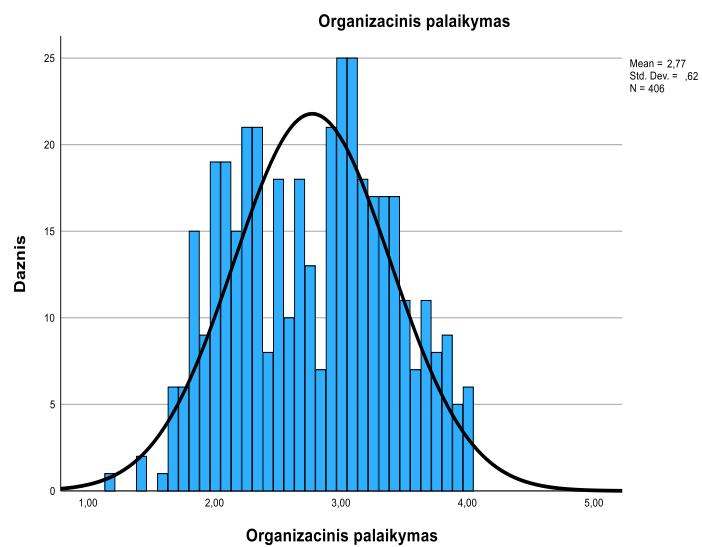
Neužtikrintumas dėl darbo:



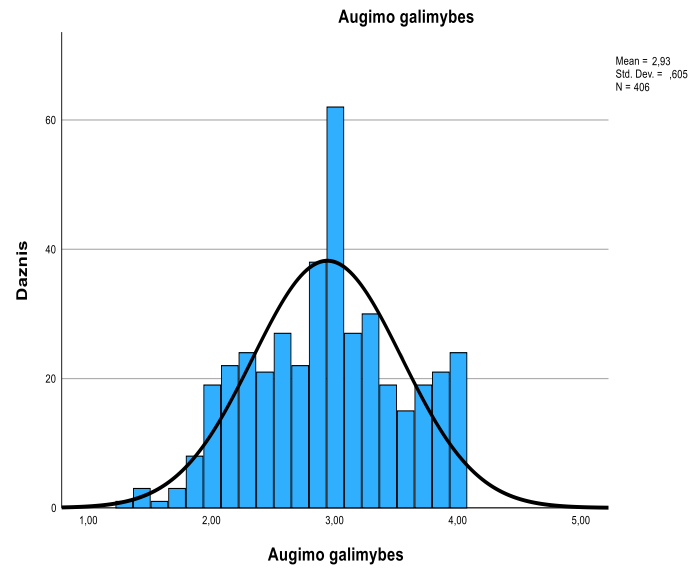
Darbo ištekliai:



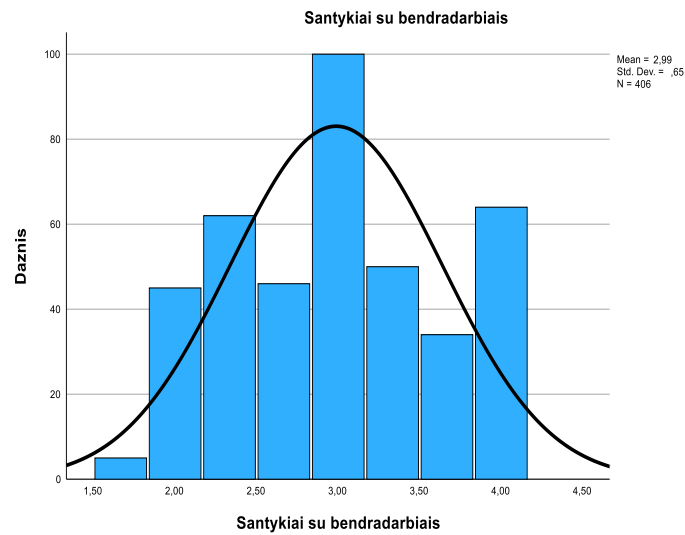
Organizacinis palaikymas:



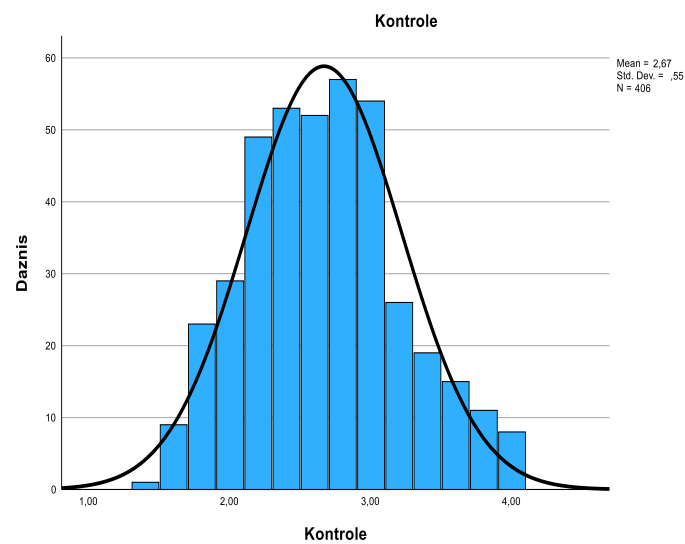
Augimo galimybės:



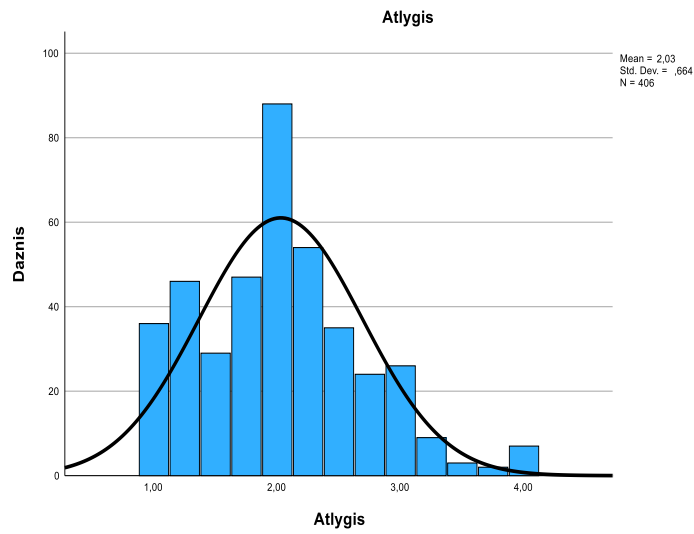
Santykiai su bendradarbiais:



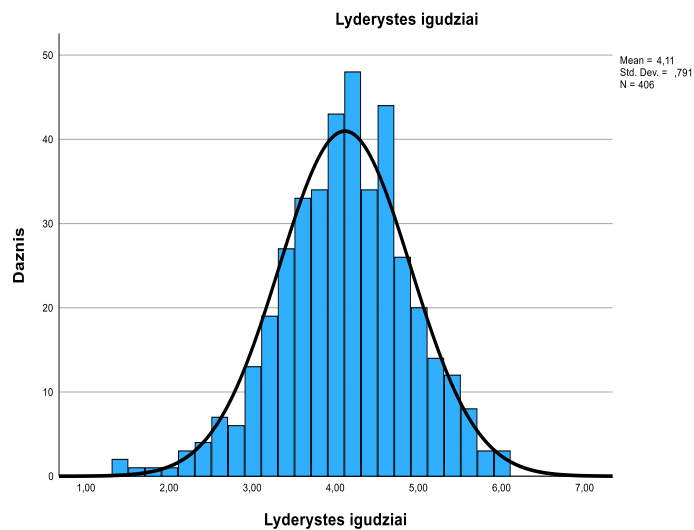
Kontrolė:



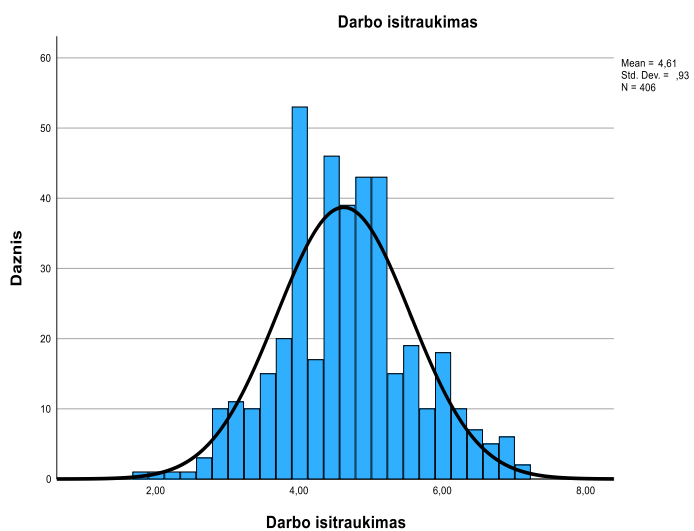
Atlygis:



Lyderystės įgūdžiai:



Darbo įsitraukimas:



Šaltinis: sudaryta autorės remiantis tyrimo duomenimis.