

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Humanitarinių ir ugdymo mokslų fakultetas

Pedagogikos katedra

**SOCIALINIO PEDAGOGO PROFESINIS PERDEGIMAS IR
JO RYŠYS SU VADYBINĖMIS KOMPETENCIJOMIS**

Socialinės pedagogikos magistrantūros baigiamasis darbas

Autorius:

M14 ISP0785 gr. stud. Lina Tiškuvienė

Vadovas:

prof. dr. Liudmila Rupšienė

Klaipėda, 2016

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. Perdegimo reiškinių apibūdinimai, p. 11
- 2 lentelė. Vadybos apibrėžimai, p. 21
- 3 lentelė. Kompetencijos apibrėžimai, p. 22
- 4 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal savivaldybes, p. 31
- 5 lentelė. Kiekybinio tyrimo respondentų imties charakteristika, p.33
- 6 lentelė. Socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų struktūriniai elementai kiekybiniu požiūriu (Mažionienė, 2014), p. 35
- 7 lentelė. Socialinių pedagogų vadybinių kompetencijų (SPVK) skalės pavyzdys, p. 35
- 8 lentelė SPVK subskalių patikimumo rodikliai (Kronbacho alfa), p.36
- 9 lentelė. Maslach perdegimo skalė – pedagogo apklausos trijų perdegimo dimensijų teiginiai (Stočkus, 2014), p. 38
- 10 lentelė. Respondentų skirstinys pagal darbo krūvį atskirose MBI-ES dimensijose, p. 42
- 11 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal profesinio perdegimo (PP) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pagal amžių, p. 44
- 12 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal emocinio išsekimo (EE) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pedagoginės kvalifikacijos požiūriu, p. 44
- 13 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės įverčius tarp respondentų grupių pagal darbo stažą, p. 44
- 14 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal emocinio išsekimo (EE) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pagal darbo stažą, p.45
- 15 lentelė. MBI-ES ir SPVK skalių koreliacinis ryšys, p. 46
- 16 lentelė. MBI-ES ir SPVK planavimo subskalės koreliacinis ryšys, p. 46
- 17 lentelė. MBI-ES ir SPVK organizavimo subskalės koreliacinis ryšys, p. 46
- 18 lentelė. MBI-ES ir SPVK valdymo subskalės koreliacinis ryšys, p. 47
- 19 lentelė. MBI-ES ir SPVK kontrolės subskalės koreliacinis ryšys, p. 47
- 20 lentelė. SPVK skalės ir MBI-ES subskalių ryšys, p. 48
- 21 lentelė. (MBI-ES) EE ir SPVK subskalių ryšys, p. 48
- 22 lentelė. (MBI-ES) DP ir SPVK subskalių ryšys, p. 49
- 23 lentelė. (MBI-ES) PA ir SPVK subskalių ryšys, p. 50
- 24 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (IDM) subskalės koreliacinis ryšys, p. 51
- 25 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DMG) subskalės koreliacinis ryšys, p. 51
- 26 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (MTG) subskalės koreliacinis ryšys, p. 51

- 27 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DMB) subskalės koreliacinis ryšys, p. 52
- 28 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DVBI) subskalės koreliacinis ryšys, p. 52
- 29 lentelė. (MBI-ES) EE ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys, p. 53
- 30 lentelė. (MBI-ES) DP ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys, p. 54
- 31 lentelė. (MBI-ES) APSS ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys, p. 55
- 32 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų individualaus darbo su mokiniu mokykloje subskalės ryšys, p. 55
- 33 lentelė. (MBI-ES) PP skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokinių grupėmis mokykloje subskalės ryšys, p. 56
- 34 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis mokykloje subskalės ryšys, p. 57
- 35 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokyklos bendruomene subskalės ryšys, p. 57
- 36 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis subskalės ryšys, p. 58

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav. Perdegimo sindromo komponentai (Ch. Maslach, 2003), p. 13
- 2 pav. Empirinio tyrimo loginė schema, p. 30
- 3 pav. Klausimyno teorinio modelio komponentai, p.34
- 4 pav. Respondentų skirstinys pagal patiriamą profesinio perdegimo lygmenį atskirose MBI-ES subskalėse procentais (N=103), p. 40

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS	2
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	4
TURINYS	5
ĮVADAS	6
I. TEORINIAI TYRIMO PAGRINDAI	10
1.1. Socialinio pedagogo profesinis perdegimas kaip socialinės pedagogikos problema	10
1.1.1. Profesinio perdegimo samprata	10
1.1.2. Veiksniai, įtakojantys profesinio perdegimo formavimąsi	14
1.1.3. Socialinio pedagogo profesinio perdegimo rizika	17
1.2. Socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos kaip socialinio pedagogo profesinio perdegimo veiksnys	18
1.2.1. Vadybinės kompetencijos samprata	18
1.2.2. Socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos bendrojo ugdymo mokykloje	22
1.2.3. Profesinio perdegimo ryšio su vadybinėmis kompetencijomis hipotetinis pagrindimas	27
II. TYRIMO METODOLOGIJA	29
2.1. Tyrimo logika	29
2.2. Tyrimo imtis	30
2.3. Tyrimo instrumentas ir duomenų analizė	34
III. TYRIMO REZULTATAI	40
3.1. Profesinio perdegimo sklaidos lygmuo ir sąajos su sociodemografiniais kintamaisiais	40
3.2. Profesinio perdegimo skalės ir vadybinių kompetencijų skalės bei subskalių ryšys	46
3.3. Vadybinių kompetencijų skalės ir subskalių ryšys su profesinio perdegimo subskalėmis	48
3.4. Profesinio perdegimo skalės ir vadybinių kompetencijų subskalių ryšys pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis	50
3.5. Profesinio perdegimo subskalių ir vadybinių kompetencijų subskalių ryšys pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis	53
3.6. Profesinio perdegimo skalės ir vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalių ryšiai pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis	55
DISKUSIJA	59
IŠVADOS	63
LITERATŪRA	65
SANTRAUKA	71
SUMMARY	73
PRIEDAI	76

IVADAS

Temos aktualumas. XXI amžiuje, veikiami globalizacijos, švietimo darbuotojai turi užtikrinti visapusišką mokinių gerovę, sukurti optimalias sąlygas visavertei kokybiškai realizacijai, tuo pačiu išsaugojant tautos vientisumą ir modernėjimą (Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m.). Šiuo laikotarpiu vis sudėtingesnės tampa vaikų ir jaunimo problemos (Indrašienė ir kt., 2007; Merfeldaitė, 2007a; 2007b; Kvieskienė ir kt., 2006), dideli reikalavimai taikomi ir socialiniams pedagogams, kryptingai padedantiems vaikams jų socializacijos procese (Mažionienė, 2014). Socialinio pedagogo veiklos tikslas – siekti vaiko gerovės, saugumo, pozityvios integracijos ir socializacijos visuomenėje, skatinant visavertę asmenybės raišką ir pilietinę brandą (Socialinio pedagogo rengimo standartas, 2008). Siekdamas šio tikslo, socialinis pedagogas vadovaujasi jo veiklą reglamentuojančiais dokumentais, t.y., socialinio pedagogo pareigine instrukcija, socialinio pedagogo kvalifikaciniais reikalavimais, kuriuose pažymimas vaikų socializacijos proceso valdymas. Vaiko gerovės specialistas, siekdamas vaiko pozityvios socializacijos, vykdo įvairialypį veiklos turinį bei 9 pagrindines funkcijas: įvertinimo (surenka informaciją, analizuoja situacijas, daro išvadas), konsultacinę (padeda, pataria, konsultuoja), korekcinę (aktyvina, skatina, įgalina, mobilizuoja, padeda adaptuotis), vadybinę (planuoja, organizuoja, priima atsakingus sprendimus), šviečiamąją, koordinacinę (palaiko ryšius, teikia, perduoda informaciją), prevencinę, teisinę (atstovauja ir gina vaiko interesus) ir socialinio ugdymo (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2001 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. 1667 „Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo“ (Žin., 2002, Nr. 24-896; Žin., 2002, Nr. 101-4526; 2010, Nr. 2-79; 2011, Nr. 14-628; 2012, Nr. 98-5007). Taigi vykdydamas anksčiau minėtas funkcijas, socialinis pedagogas turi planuoti veiklą, priimti sprendimus, organizuoti, kontroliuoti, vadovauti nepaisant to, kad susiduria su permaininga veikla, klientų konfliktais, krizinėmis situacijomis, delinkvencija bei nuolat išgyvena įtampą darbinėse situacijose. Atlikus tyrimą (Leliūgienė ir kt., 2003) pažymi, kad beveik kas penktas socialinis pedagogas yra nepatenkintas savo darbu, kas ketvirtas teigia, kad nepajėgs jo dirbti visą gyvenimą, šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis galvoja apie darbo keitimą, bet svarbiausia, kad pusė apklaustųjų abejoja savo pajėgumu visą laiką dirbti socialiniu pedagogu ir tai įrodo profesinio nuovargio problemos realumą.

Mokslinės problemos pagrindimas. Lietuvoje profesinis perdegimas, kaip tyrimo objektas, įgauna vis didesnę pagreitį. Mokslinių tyrimų jau atlikta vadybos (Pacevičius, 2006) moksle, medicinos (Vimantaitė ir kt., 2006; Vimantaitė, 2007; Gerikienė ir kt., 2012) srityse, socialines paslaugas teikiančių profesijų veikloje (Gudžinskienė, 2012; Kavaliauskienė ir kt., 2014;

Vaicekauskienė, 2014) sporto pedagogikos (Malinauskas, 2008; Malinauskas ir kt., 2010), kūno kultūros pedagogų (Stočkus, 2014), ikimokyklinio ugdymo (Abromaitienė ir kt., 2014) srityse.

Tuo tarpu socialinių pedagogų profesinio perdegimo problema beveik netyrinėta. Yra tik trys publikacijos, kuriose tyrinėjamas socialinių pedagogų profesinis perdegimas. Pirmajame straipsnyje mokslininkės (Leliūgienė, Rupšienė, Baušytė, 2003) tyrinėja socialinių pedagogų profesinės raidos ir nuovargio priežastis. Tyrimų analizė atskleidė, kad egzistuoja profesinio nuovargio problema ir išskiria veiksnius lemiančius šį procesą. Antrojoje publikacijoje (Žakaitis, Puškorienė, 2007) tyrinėjamas pedagogų ir socialinių pedagogų pasitikėjimo savimi ir perdegimo sindromo raiškos ryšys, analizuojamas pasitikėjimo savimi lygio ir perdegimo sindromo raiškos ryšys su pedagogų amžiumi, stažu, lytimi, šeimine padėtimi, laisvalaikio kokybe. Socialinių pedagogų profesinio perdegimo silpnus požymius (Žakaitis ir kt., 2007) nustatė daugiau kaip pusė (56%) tyrime dalyvavusių respondentų, o stiprius perdegimo sindromo požymius jau patiria beveik ketvirtadalis (23%) socialinių pedagogų. Trečiasis mokslinis šaltinis (Raižienė, Bakšytė, 2010) nagrinėja kaip socialines paslaugas teikiančių darbuotojų perdegimo sindromas yra susijęs su socialine parama bei saviveiksmingumu. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp perdegimo ir socialinės paramos, tarp perdegimo ir saviveiksmingumo.

G. Kvieskienė (2003) akcentuoja, kad socialinis pedagogas privalo būti labai geras pozityvios socializacijos ir socialinės pagalbos proceso vadybininkas. Vadybinių kompetencijų trūkumas vertinamas kaip problema, nes Lietuvos švietimo strategijoje siekiama, kad mokytojai būtų nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalai. Tačiau Lietuvoje atlikti moksliniai tyrimai įrodo, jog didelei daliai socialinių pedagogų trūksta vadybinių kompetencijų (Leliūgienė ir kt., 2008; Indrašienė ir kt., 2008; 2007; Merfeldaitė, 2007b; 2005; Kvieskienė ir kt., 2006; Švedaitė, 2005). Pripažįstama (Leliūgienė ir kt., 2008; Kvieskienė, 2003), kad vadybinių kompetencijų trūkumas, gali būti susijęs su socialinio pedagogo profesiniu perdegimu, nes socialinio ugdymo proceso valdymas, organizavimas, koordinavimas, kontrolė yra sunkus, alinantis darbas, todėl tiksliai neplanuojant ir nereglamentuojant profesinės veiklos, socialiniam pedagogui lengva „perdegti“, tačiau stokojama šio ryšio įrodymų. Todėl šiame magistro darbe pasirinkta tirti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidą ir jo ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

Tyrimo probleminiai klausimai:

1. Koks yra socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidos lygmuo ir kaip jis susijęs su sociodemografiniais kintamaisiais?
2. Koks yra ryšys tarp socialinio pedagogo profesinio perdegimo ir jų vadybinių kompetencijų?

Keliama prielaida, kad geras vadybinių kompetencijų įvaldymas mažina perdegimo sindromą.

Tyrimo objektas – profesinio perdegimo ryšys su vadybinėmis kompetencijomis.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidą, jo sąsajas su sociodemografinėmis charakteristikomis ir nustatyti ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti socialinio pedagogo profesinio perdegimo teorinius pagrindus.
2. Atskleisti socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų teorinius pagrindus.
3. Empiriškai išnagrinėti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidos lygmenį ir sąsajas su sociodemografiniais kintamaisiais: amžiumi, darbo stažu, kvalifikacija, darbo krūviu, geografinė mokyklos padėtimi, mokinių skaičiumi mokykloje.
4. Empiriškai pagrįsti socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

Tyrimo metodai:

Teoriniai: mokslinės ir metodinės literatūros analizė, dokumentų analizė, sisteminimas, abstrachavimas, apibendrinimas.

Empiriniai: anketinė apklausa, statistinės duomenų analizės metodai: patikimumo analizė, *Pirsono (Pearson) koreliacijos* koeficientas (r), *Kronbacho alfa (Cronbach's Alpha)* koeficientas, *Student'o t kriterijus* ir vienfaktorinės dispersinės analizės metodas (ANOVA). Statistinių duomenų apdorojimui naudota kompiuterinės programos SPSS paketo 17.0 versija.

Teorinės nuostatos ir koncepcijos. Darbas grindžiamas šiomis teorinėmis nuostatomis ir koncepcijomis:

Profesinio perdegimo koncepcija (Ch. Maslach, S. E. Jackson, 1984). Šių autorių pasiūlyta koncepcija – perdegimo fenomenas, kuris apima tris komponentus: emocinį išsekimą, depersonalizaciją, asmeninių profesinių siekų sumažėjimą. Tridimencinis modelis taikomas tyrinėjant profesinį perdegimą, nes apima visas svarbiausias gyvenimo sritis: asmeninę (emocinis išsekimas), socialinę (depersonalizacija) ir karjerą (asmeniniai laimėjimai) (Kavaliauskienė ir kt., 2014). Kaip pažymi A. Stočkus (2014), remdamiesi šia koncepcija, mokslininkai pradėjo kiekybiškai tyrinėti profesinio perdegimo reiškinių sklaidą įvairiose profesinėse srityse.

Klasikinės vadybos teorija (Taylor, 1911; Fayol, 1916). Vadyba suprantama kaip nepertraukiamas procesas, visuma vienas su kitu susijusių veiksmų, kurie vadinami valdymo funkcijomis: planavimu, organizavimu, vadovavimu ir kontrole. Kitaip tariant, valdymo sistemoje visos šios funkcijos sudaro bendrą procesą. Sprendžiant iškilusias problemas, valdymo procesas išskaidomas į valdymo funkcijas, kurias galima įsivaizduoti kaip vadybinės veiklos dalis,

sąveikaujančias su valdomu objektu (Stoškus ir kt., 2005). Visos keturios vadybos funkcijos gyvybiškai svarbios organizacijai ir tarpusavyje glaudžiai susijusios (Želvys, 2003).

Pozityvizmas (A. Conte, 1822; A. J. Ayeris, 1952; 1968; G. Ryle'as, 1949; 1971) Pozityviosios filosofijos diskurse pažymima, kad norint suprasti gyvenime pasireiškiančius reiškinius, reikia juos analizuoti remiantis anksčiau sukurtais ir patvirtintais moksliniais metodais (https://lt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Comte#Darbai), viską reikia aiškinti remiantis mokslu. Ryžtingai siekė „išgryninti“ filosofiją nuo metafizikos „priemaišų“, nuo „nemoksliškumo“. Šios filosofijos atstovai akcentavo kiekybinių tyrimų tinkamumą socialinėms problemoms spręsti. Vadovaujantis šia pozityvistine teorija, atliktas empirinis tyrimas ir išnagrinėtas socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidos lygmuo ir sąsajos su sociodemografiniais kintamaisiais bei pagrįstas socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšys su vadybinėmis kompetencijomis.

Darbo struktūra. Darbą sudaro įvadas, literatūros apžvalga, tyrimo metodologija, rezultatai, diskusija, literatūros sąrašas bei priedai. Darbo apimtis – 75 puslapiai (be priedų), 4 paveikslai, 36 lentelės, 1 priedas. Literatūros sąrašą sudaro 86 šaltiniai.

I. TEORINIAI TYRIMO PAGRINDAI

1.1. Socialinio pedagogo profesinis perdegimas kaip socialinės pedagogikos problema

Siekiant pagrįsti socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį su vadybine kompetencija, būtina teoriškai aptarti socialinio pedagogo perdegimo rizikos galimybes. Remiantis mokslinės literatūros apžvalga, šiame poskyryje atskleidžiame perdegimo sindromo sampratą, jį įtakojančius veiksnius, pateikiame mokslinius tyrimo rezultatus, susijusius su socialinių pedagogų profesiniu perdegimu, tapusių vienu aktualiausių profesinės raidos problemų (Leliūgienė ir kt., 2003).

1.1.1. Profesinio perdegimo samprata

„Perdegimo“ sindromas – sudėtingas reiškinys, per pastaruosius keturis dešimtmečius tapo mokslininkų tyrimo objektu įvairiuose šalyse. Tai patvirtina ir Europoje atlikti tyrimai, kad 23 % dirbančiųjų jau yra patyrę profesinį perdegimo sindromą (Jenaro et.al., 2007).

Sindromo sąvoka dažnai vartojama klinikinės psichologijos srityje (Psichologijos žodynas, 1993), tačiau daugelyje mokslinių straipsnių, tyrinėjančių perdegimo sindromą, nurodo šio reiškinio kompleksškumą, nesuteikdami klinikinės prasmės (Abromaitienė ir kt., 2014). Oxfordo psichologijos žodyne (Oxford dictionary of psychology, 2006) perdegimo sindromas apibūdinamas kaip stiprus nerimas, atsirandantis dėl pervargimo darbe, kurį lydi nuovargis, nemiga, depresija bei sumažėjęs darbo produktyvumas.

Vokiečių kilmės JAV psichoanalitikas H. J. Freudenbergeris 1974 m. pirmasis įvedė perdegimo sindromo sąvoką į mokslinės literatūros terminologiją ir pabrėžė psichinio bei fizinio išsekimo būseną pagalbos specialistų, kurie intensyviai dirba su klientais emociškai įtemptoje aplinkoje (Freudenberger, 1974). Mokslininkas, remdamasis klinikų, sveikatos ir krizių centrų, senelių slaugos namų darbuotojų stebėjimais pagrindė, kad pareigingi, atsakingi ir atsidavę asmenys greitai pervargsta, tampa irzlūs, nervingi, nepatiklūs, nebepasitiki savimi, neigiamai ir ciniškai vertina savo darbą bei klientus, gali pasireikšti depresija (Vimantaitė, 2007). Kaip akcentuoja R. T. Golembiewski ir R. F. Munzenrider (cit. Vimantaitė, 2007) pradžioje perdegimas buvo suvokiamas, kaip psichologinis sindromas, pasireiškiantis tam tikra organizmo reakcija į įsisenėjusius stresą darbe sukeliančius veiksnius. H. J. Freudenbergeris perdegimo sindromo sąvoką naudojo apibūdinamas profesionalų, teikiančių pagalbą žmonėms, psichinį ir fizinį išsekimą. Pirmieji šio autoriaus darbai sulaukė didelio kitų mokslininkų susidomėjimo ir perdegimo sindromas tapo mokslininkų tyrinėjamu objektu.

1976 m. perdegimo sindromą reiškinį pradėjo tyrinėti socialinės psichologijos atstovė, profesorė Ch. Maslach (Wollmer, 1998). Svarbia tyrimo sritimi tapo žmonių, dirbančių aptarnavimo

ir slaugos srityse, emocinė būklė bei jų reakcijos (Maslach, 1982). Pirma, atlikus tyrimus buvo nustatyta, kad darbuotojų emocinis išsekimas nėra tik paprasta reakcija į didelius krūvius darbe. Antra, specialistai, stengdamiesi apsaugoti save nuo emocinio streso, atsitraukia nuo klientų kančios, skausmo, tapdami abejingais, šiurkščiais ir bejausmiai (Gerasimčik-Pulko, 2011). Galiausiai sumažėja darbuotojų savivertė ir profesinė motyvacija. Bendravimas su žmonėmis kelia diskomfortą, gali reikštis psichosomatinės reakcijos ir piktnaudžiavimu psichoaktyviomis medžiagomis (Bubelienė, 2007; Žakaitis ir kt., 2007; Pacevičius, 2006).

Kaip mokslininkė R. Vimantaitė (2007) pažymi, pirmuosiuose straipsniuose ir Freudengeris, ir Maslach aprašo „perdegimo“ sindromą kaip reiškinį, įvardija jį bei akcentuoja, kad tai nėra retai pasitaikanti žmogaus reakciją į darbo metu stresą sukeliančius veiksnius. Iš klinikinės psichologijos srities dėmesys buvo sukonzentruotas į „perdegimo“ sindromo simptomus ir psichinės sveikatos klausimus, iš socialinės pusės – buvo susitelkta į sveikatos priežiūros, pagalbos darbuotojų ir klientų santykius.

Pirmieji H. J. Freudengerio ir Ch. Maslach darbai sulaukė aktyvaus kitų mokslininkų susidomėjimo – perdegimo sindromas tapo mokslinių tyrimų objektu (Abromaitienė ir kt., 2014), kuris nagrinėjamas įvairiuose kontekstuose kaip reikšmingas psichologinis konstruktas (Kavaliauskienė ir kt., 2014). Tačiau vis dar egzistavo skirtingų nuomonių, kas yra „perdegimo“ sindromas, kaip jį galima įveikti (Vimantaitė, 2007). Moksliniuose straipsniuose galima rasti įvairiausių apibrėžimų, kurių keletą pateikiame 1 lentelėje.

1 lentelė. Perdegimo reiškinio apibūdinimai

Šaltinis	Apibūdinimas
H. J Freudengeris et al. (cit. Igodan et al., 1986)	<i>Perdegimas</i> - tai savęs išsisėmimas. Išsisėmę fiziniai ir psichiniai ištekliai. Savęs išsikvojimas siekiant nerealių lūkesčių, kuriuos sau išsikelia asmuo arba, kuriems įtakos turi visuomenės vertybės.
C. Cherniss (cit. Igodan et al., 1986)	<i>Perdegimas</i> yra procesas, pirmiausia apimantis perdėtus ir ilgai trunkančius darbinio streso lygius. Stresas sukelia įtampą darbuotojui t.y.: išsekimą, irzlumą, išsisėmimą. Procesas užsibaigia, kai darbuotojas tampa apatišku, cinišku, nelanksčiu, frigidišku.
Ch. Maslach (cit. Igodan et al., 1986)	<i>Perdegimas</i> yra emocinio išsekimo, depersonalizacijos ir sumažėjusio asmeninio pajėgumo sindromas, kuris būdingas specialistams, dirbantiems bet kokią darbą su žmonėmis.

Psichologijos žodynas (1993)	<i>Profesinis perdegimo sindromas</i> apibūdinamas kaip stiprus nerimas, atsirandantis dėl pervargimo darbe, jį lydi nuovargis, nemiga, depresija, sumažėjęs darbo našumas.
H. Vollmer (1998)	<i>Profesinis perdegimo sindromas</i> – tai psichinis sindromas, kuris apibūdina idealistiškai nusiteikusių ir atsidavusių žmonių būseną, kai dėl per didelio profesinio ar asmeninio pobūdžio krūvio žmogus pasijunta visiškai išsekęs.
J. Pacevičius (2006)	<i>Profesinis perdegimas</i> – tai chroniško streso fone susiformavęs sindromas, ilgainiui išsekinantį darbuotojo emocinius (energetinius) ir asmenybinius išteklius.

Būtina akcentuoti, kad mokslinėje literatūroje vieningos profesinį perdegimą apibrėžiančios sąvokos kol kas nėra (Kavaliauskienė ir kt., 2014). Šis sindromas apibūdinamas tokiais terminais kaip profesinis nuovargis, emocinis išsekimas, psichinis perdegimas, psichinis išsekimas, emocinis perdegimas. Iš esmės, visi pateikti terminai žymi vieną tą patį reiškinį (Pacevičius, 2006).

Ch. Maslach (2003) pateiktas perdegimo reiškinio apibrėžimas yra labiausiai paplitęs šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje (Kavaliauskienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014). Perdegimas – emocinio, psichinio ir fizinio išsekimo būseną, prasidėjusi veikiant ilgalaikiams neišspręstiems stresams, kurie kyla darbinėse situacijose (Maslach, 1993). Tai ilgai trunkanti darbuotojo reakcija į nuolatinius emocinius ir tarpasmeninius stresorius darbe, kurie apibūdinami trimis dimensijomis: emociniu išsekimu, depersonalizacija ir asmeninių laimėjimų sumažėjimu (Maslach et al., 2001). Mokslinėje literatūroje šis perdegimo sindromo vystymosi modelis turi tvirtesnę teorinę ir empirinę pagrindą lyginant su kitų autorių modeliais (Stočkus, 2011). Taigi, perdegimo sindromas traktuojamas kaip sudėtingas konstruktas ir sutariama dėl trijų pagrindinių komponentų (Maslach, 2003):

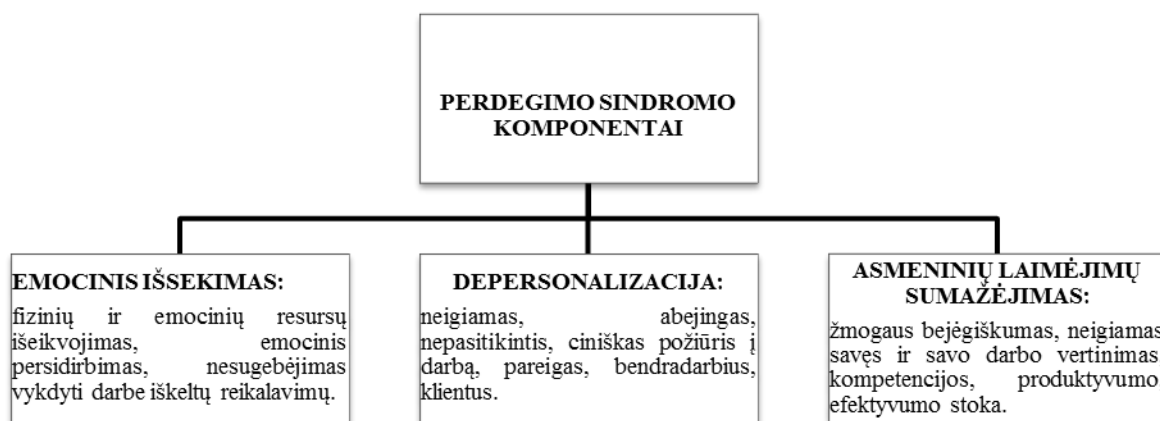
- emociniu išsekimu;
- depersonalizacija;
- asmeninių laimėjimų sumažėjimu.

Emocinis išsekimas – tai žmogaus emocinis persidirbimas, emocinių išteklių išsekvojimas, fizinių resursų išnaudojimas. Bendravimas su klientais tampa iššūkiu, darbuotojas nebepajėgia vykdyti keliamus reikalavimus, jaučia frustraciją, įtampą, energijos stoką. Emocinis išsekimas - pagrindinis perdegimo sindromo komponentas (Maslach et al., 2001).

Depersonalizacija pasireiškia per neigiamą, cinišką elgesį, emocinį atsitraukimą, kuris apima nusivylimą, nepasitikėjimą, beviltiškumą arba vyrauja perdėtas šaltumas, abejingumas į darbą, bendradarbius bei klientus. Santykiai su žmonėmis tampa formalūs, beasmeniai, taip tarsi siekiama apsisaugoti nuo išsekimo ir nusivylimo (Maslach et al., 2001). Kaip pažymi mokslininkai, depersonalizacijos komponentas paliečia tarpasmeninį perdegimo aspektą.

Asmeninių laimėjimų sumažėjimas – tai žmogaus bejėgiškumas, savęs ir savo gebėjimų neigimas, kompetencijos, produktyvumo ir efektyvumo jausmo sumažėjimas darbe bei atliekamo darbo nuvertinimas (Maslach et al., 2001).

„Taikant šį modelį aiškėja, kad perdegimo sindromas yra atsakomoji reakcija į ilgai trunkantį profesinės, tarpasmeninės komunikacijos stresą“ (Kavaliauskienė, 2014, 22 p., 2 f.). Šis struktūrinis modelis (žr. 1 pav.) taikomas tyrinėjant profesinį perdegimo sindromą, nes apima pačias svarbiausias žmogaus gyvenimo sritis: asmeninę, tarpusavio santykių su kitais žmonėmis ir darbo (Kavaliauskienė ir kt., 2014; Žakaitis ir kt., 2007).



1 pav. Perdegimo sindromo komponentai (Ch. Maslach, 2003)

Apibendrinant galima teigti, kad moksliniais tyrimais siekta paaiškinti perdegimo sindromo proceso struktūrą bei esmę. Dažniausiai mokslinėje literatūroje perdegimas apibrėžiamas kaip emocinė, fizinė ir psichinė išsekimo būseną, susiformavusi veikiamą ilgalaikio darbinio streso bei nusakomas trimis komponentais – emociiniu išsekimu, depersonalizacija ir asmeninių laimėjimų sumažėjimu, šių komponentų pagrindu sukurtas struktūrinis profesinio perdegimo modelis, nusakoma profesinio perdegimo struktūra, atsiradimo priežastys bei pasekmės.

1.1.2. Veiksniai, įtakojantys profesinio perdegimo formavimąsi

Perdegimo sindromo formavimasis - ilgalaikis procesas (Abromaitienė ir kt., 2014; Raižienė ir kt., 2010; Vimantaitė, 2007; Pacevičius, 2006), kuris pasireiškia individualiai, yra įvairaus intensyvumo ir pasižymi psichinio (didelio krūvio pojūtis menkiausios įtampos metu, bendras nuovargis, susijaudinimas, dirglumas) ir fizinio (skausmai įvairiose kūno vietose, ilgai trunkantys miego ir virškinimo sutrikimai, galvos skausmai, migrenos priepuoliai, dažnos peršalimo ligos bei kiti negalavimai) pobūdžio simptomais (Vimantaitė ir kt., 2006).

Šis procesas prasideda nuo per didelių įsipareigojimų profesijai, karjerai, darbui, pasiaukojimo klientams, nuo maksimalių idėjų, tikslų, kurių žmogus siekia (Stočkus, 2014; Maslach et al., 2001).

Profesinėje veikloje, kaip teigia Abromaitienė ir kt. (2014, 12 p., 3f.) „perdegimą lemia ne stresas apskritai, o stresas, kylantis dėl ilgalaikio ir įtempto bendravimo darbe“, kada darbuotojai turi nepatenkintų poreikių, neišsipildžiusių lūkesčių bei nesijaučia reikšmingi darbe.

Mokslinėje literatūroje, nagrinėjant perdegimo sindromo pasireiškimo priežastis, ryškios dvi tyrimų kryptys: pirma – **individualūs** veiksniai, t.y., žmonių demografinės charakteristikos ir asmenybės savybės, antra – **situaciniai** veiksniai, t.y., darbo, organizaciniai ir profesiniai ypatumai (Abromaitienė ir kt., 2014; Kavaliauskienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014; Vaicekauskienė, 2014; Pacevičius, 2006; Maslach, 2003). Užsienio mokslininkų tyrimai įrodo individualių ir situacinių priežasčių ryšį su perdegimo komponentais: emociniu išsekimu, depersonalizacija ir asmeninių laimėjimų sumažėjimu (Stočkus, 2014).

Iš visų demografinių charakteristikų stipriausią įtaką perdegimui turi **amžius** (Pacevičius, 2006). Mokslininkai (Maslach et al., 2001; Maslach et al., 1997) nurodo, kad perdegti labiau linkę jaunesni darbuotojai ir vidutinio amžiaus specialistai (40-50 metų), lyginant su 30 - 40 metų darbuotojais. Yra nustatyta, perdegimo rizika didesnė ankstyvuojau karjeros laikotarpiu, nes jaunesni darbuotojai, dar nėra įvaldę tam tikrų vidinių mechanizmų, kurie reikalingi darbo procese (Raižienė ir kt., 2010). Peržvelgus Lietuvoje atliktus tyrimų rezultatus, nustatyta skirtinga amžiaus įtaka profesiniam perdegimui. S. Raižienė ir A. Bakšytė (2010) nurodo, kad vyresni, kurie yra brandesni, pastovesni, įgiję daugiau išminties, turi susiformavusį požiūrį į pasaulį, linkę mažiau perdegti (šie tyrimo rezultatai skiriasi nuo Maslach ir kitų autorių išvadų) (Raižienė ir kt., 2010). P. Žakaitis, J. Puškorienė (2007) nustatė, kad didėjant mokytojų amžiui, darbo stažui, stiprėja perdegimo sindromo raiška.

Remiantis perdegimo pasireiškimo dažniu, paaiškėjo, kad didelio skirtumo tarp **lyčių** nėra. Moterims ir vyrams būdingos skirtingos perdegimo dimensijos. Nustatyta, kad vyrai, kurie patyrė

perdegimą – įvertinami aukštesniais depersonalizacijos balais, moterų – emocinio išsekimo (Stočkus, 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011).

Atliekant mokslinius tyrimus pastebėta, kad perdegimui įtakos turi ir **šeiminė padėtis**: nesusituokusiems ar išsiskyrusiems žmonėms, būdingi aukštesnio profesinio perdegimo rodikliai, lyginant su asmenimis, kurie yra sukūrę šeimą (Maslach, 2003; Žakaitis ir kt., 2007). Didesnę riziką patirti perdegimą turi vieniši žmonės, ypač vyrai. Nevedę vyrai linkę labiau perdegti nei išsiskyrę, tačiau profesinį perdegimą gali įtakoti ir kiti veiksniai (Gerasimčik-Pulko, 2011).

Darbuotojai, kurie yra įgiję aukštesnį **išsilavinimą** dažniau patiria profesinį perdegimą arba aukštesnį jo lygį nei mažiau išsimokslinę asmenys (Stočkus, 2014). Priežastis gali slypėti aukštesniuose jų lūkesčiuose darbo atžvilgiu arba šie asmenys užima svarbesnes, aukštesnes pareigas (Stočkus, 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011; Pacevičius, 2006).

Nagrinėjant individualias priežastis, kurios gali turėti įtaką perdegimui, turime aptarti ir žmogaus **asmenines savybės**. Manoma, kad perdegimą patiria silpni, nekompetentingi, itin griežti, nelankstūs, mažesnę savivertę turintys darbuotojai (Freudenberger, 1975; Maslach, 2003). Apžvelgus mokslinę literatūrą, galime teigti, kad profesinį perdegimą labiausiai įtakoja šios asmenybės savybės: asmeninis atsparumas, ištvėringumas, pasipriešinimo stilius, kontrolės lokusas, savivertė, neurotizmas, sugebėjimas spręsti problemas, aukšta ar žema veiklos motyvacija, pasirinkimas elgesio strategijos stresinėse situacijose (Abromaitienė ir kt., 2014; Kavaliauskienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014; Vaicekauskienė, 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011; Pacevičius, 2006; Maslach, 2003; Maslach et al., 2001).

Individualios priežastys yra svarbus veiksnys, nagrinėjant profesinį perdegimą, tačiau būtina kreipti dėmesį ir į kontekstą, t.y., darbo aplinką ir aptarti **situacinius veiksnius**: darbo, organizacinius ir profesinius ypatumus (Abromaitienė ir kt., 2014; Kavaliauskienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014; Vaicekauskienė, 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011; Pacevičius, 2006; Maslach et al., 2001).

Ch. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (1997) išskyrė pagrindines priežastis susijusias su **darbo aplinka**, kurios skatina perdegimo sindromo atsiradimą, t.y.: **darbo krūvis, kompetencija ir galimybės, atlygis, bendruomenė, teisingumas, vertybės**. Profesinio perdegimo pasireiškimą mokslininkai sieja su nuolatiniu nesuderinamumu tarp asmens ir jo darbinės aplinkos ir kuo jis didesnis, tuo didesnė profesinio perdegimo pasireiškimą tikimybė ir atvirkščiai – kuo didesnis suderinamumas, tuo didesnis pozityvus įsitraukimas į darbą (Maslach et al., 1997).

Kaip nurodo A. Stočkus (2014) situaciniai veiksniai, įtakojantys perdegimo raišką, siejasi su pačios organizacijos ypatumais, kultūriniu, socialiniu bei ekonominiu kontekstu. Mokslininkė V. Vaicekauskienė (2014) pažymi, kad **organizacinių veiksmų grupėje** daugiausia dėmesio turi būti

skiriama pozityviam darbo aplinkos sukūrimui ir darbuotojo gebėjimui reguliuoti darbo kokybę ir savijautą veiklos procese.

Perdegimo sindromas tapo neatsiejama organizacinės aplinkos sąvoka (Raižienė ir kt., 2010). Problemos ištakos glūdi labiau situacijoje nei žmoguje, mokslininkų tyrimuose akcentuojamas **organizacinių** faktorių vaidmuo (Vaičekauskienė, 2014; Raižienė ir kt., 2010; Vimantaitė, 2007; Žakaitis ir kt., 2007; Pacevičius, 2006; Maslach, 2003):

1. darbo turinio aiškumas, intensyvumas, kokybiniai ir kiekybiniai darbo su klientais ypatumai (klientų skaičius, jų aptarnavimo dažnis, kontaktų glaudumas);
2. optimalių sąlygų sudarymas darbo funkcijoms atlikti (darbo laiko ir apimties parametrai, poilsio ir darbo derinimas, darbo krūvio reguliavimas ir kt.);
3. socialinis palaikymas (vertikalus ir horizontalus);
4. parama ir pagalba darbe: vadovų, kolegų, draugų ir šeimos;
5. teisingumas ir teisingų sprendimų priėmimas organizacijoje;
6. vadovavimo stilius (demokratinis ar autoritarinis);
7. vertybių suderinamumas, darbinės veiklos motyvavimo (moralinio ir materialinio) palaikymas;
8. Supervizijų stoka, psichologinė darbo atmosfera.

Remiantis šiuolaikiniu mokslininkų požiūriu į profesinį perdegimą, nurodoma, kad nėra tikslinga atskirai analizuoti individualius ir organizacinius faktorius, įtakojančius profesinio „perdegimo“ formavimąsi. Ch. Maslach ir M. P. Leiter (1997) teigia, kad perdegimas yra asmenybės ir darbo neatitikimo rezultatas. Kuo šis neatitikimas didesnis, tuo didesnė perdegimo sindromo susiformavimo tikimybė. Svarbiausias yra darbo situacijos ir žmogaus *suderinamumo* klausimas (Abromaitienė ir kt., 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011). N. Galdikienė (2007), S. Raižienė ir A. Bakšytė (2010) tyrimais įrodė, kad profesinis perdegimo sindromas šaltinis – socialinės aplinkos, kurioje žmonės dirba, problema, todėl efektyvūs ir veiksmingi metodai, kurie gali padėti jį įveikti, turi būti organizacinėje aplinkoje.

Trečioji situacinių priežasčių kategorija, susijusi su profesiniu perdegimu, yra **profesiniai ypatumai**. Perdegimo rizikai priklauso žmonės, kurie dėl darbo išgyvena nuolatinį vidinį konfliktą ir darbo praradimo baimę (Abromaitienė ir kt., 2014). Žmonės, kurių profesija reikalauja rūpintis kitais (klientų aptarnavimo, „pagalbos profesijų“, edukacinės sferos profesijų atstovai), per tam tikrą laiką išnaudoja savo teigiamų emocijų išteklius, jų organizmas pasidaro nebe atsparus stresams, galimas visiškas fizinių jėgų ir psichikos išsekimas (Stočkus, 2014; Vimantaitė ir kt., 2006). Gali pasireikšti darbuotojų moralinė dezorientacija, ryškus motyvacijos ir pasitenkinimo profesinės veiklos susilpnėjimas, neadekvatus bendravimas (Žakaitis ir kt., 2007), o tokia būseną

paveikia asmens emocinę būseną, elgesį ir vertybes (Kavaliauskienė ir kt., 2014; Žakaitis ir kt., 2007).

Būtina pažymėti, kad „tyrėjai, nagrinėję „perdegimo“ sindromą, yra tos nuomonės, jog šis procesas prasideda nuo per didelių įsipareigojimų, susijusių su profesija, darbu, karjera, nuo per didelio pasiaukojimo pacientams, partneriui, šeimai, vaikams, taip pat užsibrėžtomis idėjoms, siekiams“ (Vimantaitė ir kt., 2006, 601 p., 3 f.).

Profesiniam perdegimui įtakos turi įvairios priežastys, susijusios su darbo specifika, organizacijos politika ir vidaus klimatu, darbo kontekstu bei profesijos ypatumais (Abromaitienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014). Profesinį perdegimą lemia ne tik profesijos darbo specifiškumas, kartais perdegimas formuojasi dėl daugelio faktorių komplekso, kurį gali sudaryti ir konkrečios profesijos socialinis statusas bei visuomeninis prestižas (Pacevičius, 2006). Būtina akcentuoti, kad daugelis mokslininkų pripažįsta, kad svarbią funkciją vaidina darbuotojų ir „klientų“ tarpusavio ryšiai, kontakto dažnumas ir intensyvumas, kuris vaidina lemiamą vaidmenį pasireiškiant profesiniam perdegimui (Stočkus, 2014).

Taigi perdegimo sindromas – ne trumpalaikė arba greitai praeinanti būseną, tai dinamiškas, ilgai besiformuojantis, įvairias gyvenimo sritis apimantis ir neabejotinai gyvenimo kokybę pakeičiantis procesas (Raižienė ir kt., 2010; Pacevičius, 2006; Maslach, 2003; Freudemberger, 1975).

Atsižvelgiant į atliktą mokslinės literatūros analizę apibendrinant pažymime, kad skiriame dvi profesinio perdegimo veiksmų grupes:

1) individualius (demografinės charakteristikos ir asmenybės savybės):

2) situacinius (darbo, organizaciniai ir profesiniai ypatumai).

Peržvelgus Lietuvoje atliktus tyrimų rezultatus, pažymėtina skirtinga amžiaus įtaka profesiniam perdegimui: vieni nurodo, kad vyresni darbuotojai linkę mažiau perdegti, kiti teigia, kad didėjant amžiui, darbo stažui, stiprėja perdegimo sindromo raiška; lyties charakteristikos atžvilgiu skirtumų nėra, tik būdingos skirtingos perdegimo dimensijos; šeiminė padėtis, darbo krūvis gali turėti įtakos profesiniam perdegimui.

1.1.3. Socialinio pedagogo profesinio perdegimo rizika

Socialinio pedagogo veiklos turinys Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje reglamentuojamas LR švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo“ (Žin., 2002, Nr. 24-896; Žin., 2002, Nr. 101-4526; Žin., 2010, Nr. 2-79; Žin., 2011, Nr. 14-628; Žin., 2012, Nr. 98-5007). Dokumente

nurodoma, kad socialinis pedagogas siekia padėti vaikams socializuotis visuomenėje, teikia socialinę – pedagoginę pagalbą įvairialypiame socialinio pedagogo veiklos turinio kontekste.

J. Vaitkevičius (1995) pažymi, kad socialinio pedagogo pareigybė apjungia dviejų profesijų skirtumus: „iš vienos pusės, jis yra profesionalus pedagogas, gebantis optimizuoti vaiko asmenybės raiškos, sklaidos ir raidos sąlygas. Kita vertus, socialinis pedagogas yra socialinis darbuotojas, teikiantis socialinę bei pedagoginę pagalbą ugdytiniams ir jų tėvams asmenybės raidos probleminėse situacijose“ (Leliūgienė ir kt., 2011, 194 p.). A. Stočkus (2014) pažymi, kad mokytojo profesija priklauso „žmogus – žmogui“ kategorijai ir darbo vietoje turi tiesiogiai ir intensyviai bendrauti su mokiniais, bendradarbiais, tėvais, kur dažnai patiriamas stresas, neigiamos emocijos ir labai didelė profesinio perdegimo rizika. Socialinių pedagogų profesija kaip ir mokytojų priskiriama perdegimo rizikai, nes tai - „pagalbos profesija“, kuri atstovauja edukacinei sferai, ugdo, teikia socialines paslaugas, sprendžia išskylančias klientų problemas, teikia socialinę pedagoginę pagalbą mokykloje (Abromaitienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014; Vaicekauskienė, 2014; Raižienė ir kt., 2010; Žakaitis ir kt., 2007; Leliūgienė ir kt., 2003). Specialistai, kurių darbas reikalauja dažno, artimo ir intensyvaus kontakto su klientais, gali gan greitai išsekinti save bei sumažinti resursus, kurie būtini tokiai aktyviai ir intensyviai veiklai (Raižienė ir kt., 2010). Socialinių pedagogų darbas yra susijęs su didesne protine ir emocine įtampa, per savaitę turi dirbti ne daugiau kaip 36 valandas ir tai yra įteisinta valstybiniuose dokumentuose (LR Vyriausybės nutarimas „Dėl darbuotojų, kurių darbo pobūdis yra susijęs su didesne protine, emocine įtampa, darbo laiko sutrumpinimo tvarkos ir darbuotojų, kuriems nustatytas sutrumpintas darbo laikas, darbo apmokėjimo sąlygų patvirtinimo“ 2003 m. rugsėjo 30 d. Nr. 1195, Vilnius). Tačiau remiantis I. Leliūgienės, L. Rupšienės ir A. Baušytės (2003) tyrimu, dauguma socialinių pedagogų realiai dirba viršvalandžius, jų darbo diena nenormuota (Merkys ir kt., 2013), kupina nenuspėjamų stresų, emocinių sukrėtimų, o materialiniai sunkumai verčia turėti papildomą darbą (Merkys ir kt., 2011; Bankauskienė ir kt., 2003). Praėjus daugiau kaip dešimt metų nuo socialinio pedagogo pareigybės įsteigimo ugdymo įstaigose, „pastebimas didelis atotrūkis tarp norminių dokumentų ir realių socialinių pedagogų galimybių įgyvendinti teises ir pareigas praktinėje veikloje“ (Čiužas ir kt., 2011, 55 p., 1 f.). Būtina akcentuoti, kad visos anksčiau išvardintos problemos gali tapti socialinio pedagogo profesinio nuovargio priežastimi (I. Leliūgienė ir kt., 2003).

R. Čiužas ir I. Leliūgienė (2011) atlikto tyrimo metu, nurodo svarbiausius trikdžius, kurie apsunkina socialinio pedagogo darbą mokykloje:

- ✓ didelis darbo krūvis, mokyklų vadovų ir švietimo skyrių specialistų kompetencijos stoka, vertinant socialinių pedagogų pareigybės reikšmę bei „apkrovimas“ pašaliniais darbais;

- ✓ turi atlikti darbus, kurie priklauso socialiniam darbuotojui ar klasės vadovui (apsilankymo namuose aktų rašymas, mokinių pavėžėjimo problemų sprendimas, nemokamo maitinimo dokumentacijos tvarkymas);
- ✓ nekompensuojamos papildomos išlaidos, kurias jie patiria vykdamy nuosavu transportu darbo reikalais;
- ✓ neapmokamos papildomos darbo valandas;
- ✓ tinkamų sąlygų nesudarymas kvalifikacijai tobulinimui;
- ✓ komandinio darbo stoka;
- ✓ atlyginimai santykinai yra nedideli lyginant su aptarnaujamų mokinių skaičiumi.

A. Lukoševičius, R. Saveljeva (2006) nustatė, kad visuomenėje susiformavusi nuomonė, kad socialinių pedagogų darbas nėra prestižinė veikla, to priežastys - per mažas darbo apmokėjimas ir neigiamas, stigmatizuojantis visuomenės požiūris į jų klientus (Švedaitė, 2005). Mokslininkė akcentuoja, kad tai mažina socialinės pagalbos specialistų motyvaciją, verčia nerimauti dėl profesinės ateities.

R. Bubnys, D. Petrošiūtė (2008) nurodo, kad vertinant socialinių pedagogų fizinę ir psichologinę gyvenimo kokybės sritis, galima teigti, jog profesinis nuovargis viena esminių problemų pagalbos specialisto profesinėje veikloje. Šių specialistų darbo krūvis yra toks, kad jiems tiesiog pritrūksta laiko bet kokiems pokyčiams socialinio ugdymo procese diegti (Jovaiša ir kt., 2012). Dauguma jaučia fizinį ir emocinį išsekimą dėl per didelio darbo krūvio ir veiklos monotoniškumo. Stipriausi fiziologiniai ir emociniai streso požymiai: galvos skausmas, fizinis nuovargis, nerimo ir įtampos pojūčiai dažniausiai patiriami profesinėje veikloje. Kiekvienas atsakingas profesionalas, siekdamas produktyvaus rezultato darbinė veikloje, patiria streso ir nerimo būsenų, kurių visiškai išvengti neįmanoma (Alifanovienė, 2012). J. Vaitkevičius (1995) yra pažymėjęs, jog socialinis pedagogas turi gebėti pakelti didesnius nervinius ir psichinius krūvius, būti iniciatyvus, atkaklus, ištvėringas siekdamas tikslo ir būti pasirengęs psichiniams nepatogumams. R. Čiužo ir L. Leliūgienės (2011) tyrimo metu išaiškėjo pačių mokinių, jų tėvų abejingumas ir nenoras bendradarbiauti su socialiniais pedagogais sprendžiant įvairias problemas, buvo pagrįstas mokyklos abejingumas, kai dalis mokytojų nusigręžia nuo socialinių - edukacinių problemų ir tikisi, kad jos išsispres savaime. Mokslininkai akcentuoja, kad dėl bendradarbiavimo trūkumo, „vienas socialinis pedagogas nepajėgus tinkamai atlikti jam deleguotas pareigas“ (Čiužas ir kt., 2011, 54 p.).

D. Alifanovienė, A. Vaitkevičienė ir L. Lučinskaitė (2012) įspėja, jog socialiniam pedagogui tenka nuolat intensyviai bendrauti, dirbti nuolat kintančiose situacijose atlaikyti didelę psichinę įtampą, o tai labiau vargina nei monotoniškas algoritminės užduoties atlikimas ir pažymi,

kad specialistams gresia pavojus per tam tikrą laiką patirti neurozę ir psichosomatinius sutrikimus. Socialinių pedagogų profesinio perdegimo silpnus požymius (Žakaitis ir kt., 2007) pagrindė daugiau kaip pusei (56%) tyrime dalyvavusių respondentų, o stiprius perdegimo sindromo požymius jau patiria beveik ketvirtadalis (23%) socialinių pedagogų. Labiausiai paveikti perdegimo sindromo tiriamieji pasižymėjo: neadekvačiu emociniu reagavimu (48 proc.), profesinių įsipareigojimų redukavimu (44 proc), jausmine-moraline dezorientacija (41 proc), emociniu nusišalinimu (29 proc), emociingumo trūkumu (26 proc), depersonalizacija (23 proc), psichologiškai traumuojančių aplinkybių išgyvenimu (28 proc), nerimu ir depresija (27 proc) „patekimo į aklavietę“ būseną (22 proc). N. Bankauskienės, I. Leliūgienės ir V. Baršauskienės (2003) nurodo, kad daugiau nei pusė dalyvavusių apklausoje nurodė, nors ir neketina nutraukti darbo sutarties, tačiau per penkerius pastaruosius metus turėjo trumpalaikių nervinio ir fizinio pobūdžio problemų, patyrė psichologinį ir fizinį nuovargį bei išsekimą. D. Alifanovienė, A. Vaitkevičienė ir L. Lučinskaitė (2012) kelia prielaidą, kad socialinių pedagogų reaktyvaus nerimo išgyvenimas stiprėja, tad aktualu tikrinti socialinių pedagogų išgyvenamo nerimo ypatybes ir ieškoti didėjančio nerimo priežasčių.

G. Kvieskienė (2010) pripažindama pervargusių vaiko gerovės specialistų problemą teigia, kad per didelis krūvis žaloja socialinių pedagogų sveikatą. Jiems gresia, o dažnai ir ištinka „perdegimo“ sindromas, bet šiuolaikinis gyvenimo tempas ir sąlygos priverčia darbuotojus tik didinti darbo krūvį. Profesorė pažymi, kad didžioji dalis socialinių pedagogų stipriai išgyvena nerimą. Problemos realumą patvirtina nerviniai ir fiziniai daugelio socialinių pedagogų susirgimai, abejonės dėl savo pajėgumo toliau dirbti tą patį darbą, mintys apie darbo menkavertiškumą ir jo pakeitimą; su pervargimu susiję prašymai sumažinti darbo laiką ar grafiką, noras nutraukti darbo sutartį (Leliūgienė ir kt., 2003). Pagalbos specialistai pripažįsta ir nurodo, kad mažėja jų darbo produktyvumas, o bandydami kylančią nerimą sukontroliuoti, privalo pasitelkti daug valios pastangų (Alifanovienė ir kt., 2012). Socialinis pedagogas dažnai turi priimti sprendimus greitai ir užtikrintai (Alifanovienė ir kt., 2012), tad labai svarbu pasitikėti savimi, nes šios savybės stoka didina perdegimo simptomų raiškos stiprumą (Žakaitis ir kt., 2007).

Mokyklos administracijos vaidmuo, mokslininkų (Cephe, 2010; Raižienė ir kt., 2010) nuomone turi įtakos profesinio perdegimo formavimuisi. P.T. Cephe (2010) atlikęs tyrimą nurodo, kad mokyklos administracija yra pagrindinis veiksnys, turintis įtakos mokytojų profesiniam perdegimui vystytis. S. Raižienė ir A. Bakšytė (2010) taip pat pažymėjo, kuo daugiau darbuotojai, teikiantys socialines paslaugas sulaukia vadovų paramos, tuo rečiau jie patiria emocinį išsekimą, didesnė vadovų ir bendradarbių parama didina jų asmeninius laimėjimus. R. Čiužo ir I. Leliūgienės (2011) atlikto tyrimo metu siekta išsiaiškinti socialinių pedagogų dalykinius santykius su mokyklų

vadovybe gaunamos paramos ir informacijos požiūriu. Išryškėjo, kad mažiau nei trečdalis apklaustųjų socialinių pedagogų visada sulaukia paramos iš mokyklos administracijos. Tarptautinio TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2008) tyrimo duomenys rodo, kad Lietuvoje pedagogų darbe vyrauja išorinis bei administracijos vertinimas, tačiau mažai dėmesio skiriama kolegų atsiliepiams, savo darbo reflektavimui, o tai didina įtampą darbe bei perdegimo sindromo tikimybę.

Apžvelgus mokslinės literatūros šaltinius bei juose aptariamus tyrimo rezultatus, kurie gali būti susiję su socialinių pedagogų darbo ypatumais bei juose glūdinčias profesinio perdegimo atsiradimo priežastis, galima išskirti fizinius, ekonominius, socialinius, psichoemocinius ir vadybinius veiksnius. Profesinis perdegimas tapo vienu aktualiausių profesinės raidos problemų šiandieninio pedagogo veikloje, kur daug įtamos, streso, nuovargio, nerimo, neigiamų emocijų, intensyvių kontaktų, nenormuoto darbo krūvio, bendradarbiavimo trūkumo. Mokyklos administracijos paramos stoka, menkas atlyginimas, profesijos prestižo stoka didina perdegimo riziką.

1.2. Socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos kaip socialinio pedagogo profesinio perdegimo veiksnys

Remiantis mokslinės literatūros apžvalga, šiame poskyryje pirmiausia trumpai pateiksime vadybinės kompetencijos reikšmę, apžvelgsime socialinio pedagogo vadybines kompetencijas darbo veikloje, hipotetiškai pagrįsime vadybinių kompetencijų ir socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį.

1.2.1. Vadybinės kompetencijos samprata

Vadybinės kompetencijos sampratą pradėsime nagrinėti nuo įvairių vadybos apibrėžimų. Pateiksime keletą pavyzdžių, kaip vadybą apibrėžia kai kurie tradicinei vadybos sampratai pritariantys mokslininkai (2 lentelė) (Želvys, 2003).

2 lentelė. Vadybos apibrėžimai

Šaltinis	Apibrėžimas
G. A. Cole (1996) (cit. Želvys, 2003, 9 p.)	Vadyba – tai planavimo, organizavimo, motyvavimo ir kontrolės veikos visuma.
R. Jucevičius (1996), L. Juozaitienė, J. Staponkienė (2002)	Vadyba – tikslinga veikla, kuria organizuotai siekiama norimų šios veiklos rezultatų, tikslų.

Kaip pastebime, pateiktuose tradicinių vadybos apibrėžimų pavyzdžiuose akcentuojami „du svarbiausi vadybinės veiklos elementai: veiklos tikslingumas ir atliekamos vadybinės funkcijos“ (Želvys, 2003, 9 p.). Lietuvių autorių pateiktame apibrėžime akcentuojamas vadybinės veiklos tikslingumas ir organizuotumas, neįvardijant konkrečių vadybos funkcijų (Želvys, 2003). Išsiaiškinome, kad vadyba susijusi su veiklos tikslingumu ir vadybinėmis funkcijomis, toliau gilinamės kaip mokslinėje literatūroje aiškinama kompetencijos sąvoka.

Kompetencijos samprata tapo esminiu ugdymo sistemos kaitos akcentu: Lietuvos ir ES strateginiuose švietimo dokumentuose pažymimas perėjimas nuo žinių perteikimo prie kompetencijų plėtojimo (Žadeikaitė ir kt., 2009, Sadauskas ir kt., 2010). Kompetencijos sąvoką pakankamai sudėtinga apibrėžti. Mokslininkai pabrėžia, kad kompetencija suprantama kaip bendra jungiamoji koncepcija, o gebėjimai ir kvalifikacija yra šios sąvokos sudedamosios dalys, tačiau mokslinėje literatūroje sąvoka „kompetencija“ nėra iki galo išsamiai išnagrinėta (Petkevičiūtė ir kt., 2003), tačiau dažniau akcentuojama, kad žmogus negimsta su kompetencijomis, bet jas turi išsiugdyti (Jovaiša ir kt., 2008). Mokslininkai pateikia įvairius kompetencijos apibrėžimus:

3 lentelė. Kompetencijos apibrėžimai

Šaltinis	Apibrėžimas
R. E. Boyatzis (1982) (cit. Darškuvienė ir kt., 2007, 11 p.)	Kompetencija – tai individo charakteristikos/savybės, kurios priežastiniais ryšiais susijusios su efektyviu arba geresniu darbo atlikimu.
J. Sokol (2001) (cit. Petkevičiūtė ir kt., 2003, 66 p.)	Kompetencija – būtinų darbo uždaviniui ar vaidmeniui atlikti mokėjimo įgūdžių, žinių, požiūrių derinys.
L. Žadeikaitė, A. Railienė (2009)	Kompetencija apibrėžiama kaip žinių, gebėjimų nuostatų elementų junginys, besireiškiantis atitinkamoje praktinėje veikloje.
D. Diskienė, A. Marčinskas, A. Stankevičienė (2010)	Kompetencija – tai gebėjimų ir technologijų derinys, pagrįstas išreikštomis ir neišreikštomis žodžiais žiniomis. Tai elgesio bruožų, būtinų sėkmingai atlikti darbą, rinkinys.

Taigi, kaip pažymi V. Gudžinskienė ir J. Norvaišaitė (2010), mokslininkai įvairiai apibrėžia kompetencijos sampratą. Dauguma akademikų remiasi panašiais kriterijais, kuriais vertina kompetencijos turinį. Išskiriami ryškūs aspektai - žinių ir gebėjimų turėjimas, vadovavimasis tam tikromis vertybinėmis nuostatomis, svarbus kokybiškas veiklos atlikimas, t.y., siejamos su atitinkamais funkciniais gebėjimais, leidžiančiais asmeniui veikti.

Ši sąvoka vartojama apibūdinti plataus diapazono sugebėjimus, kurie siejasi su mūsų patirtimi: meistriškumu, specializacija bei problemų sprendimu. Pažymėtina, kad požiūrių, motyvų, bruožų, įgūdžių ir gebėjimų junginys leidžia atskirti geriausius darbuotojus nuo vidutinių (Diskienė ir kt., 2010). Kiekvienoje organizacijoje būti „kompetentingu“ – reiškia atitikti būtent tos organizacijos kultūrą, t.y., tradicijų, papročių, vertybių, etoso, tikėjimo ir vilčių, būdingų organizacijai, visumą (Petkevičiūtė ir kt., 2003, 69 p.). Vadinasi, įvairiose įstaigose vadybinė kompetencija gali būti suvokiama skirtingai, t.y., priklausomai nuo tam tikros organizacijos kultūros ir aplinkos sąlygų sąveikos.

Mokslininkai (Darškusienė, 2008; Laužackas, 2005; Petkevičiūtė ir kt., 2003; Jovaiša, 1993) grindžia, kad kompetencija kaip gebėjimas veikti yra paremta žiniomis, nuostatomis, daliniais gebėjimais, kurie mokslinėje literatūroje yra siejami su veiklos atlikimo kokybe, tad pabrėžiama, kad kompetencija yra gebėjimas gerai, kokybiškai vykdyti veiklą.

R. Laužackas (2005, p. 18) teigia, jog kompetencija yra gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje darbo situacijoje. Ją lemia įgytos žinios, gebėjimai, vertinimai studijų metu. Tai pagrindė A. Mažionienė (2014), nustačiusi socialinio pedagogo poreikį ugdytis vadybines kompetencijas aukštojoje mokykloje, įrodė, kad kuo savarankiškas darbas labiau paremtas konstruktyvistine mokymo (-si) teorija, tuo efektyviau išugdomos socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos. Mokslininkai (Darškusienė ir kt., 2007) pritaria, kad kompetencija yra objektyvusis mokymosi ar studijų rezultatas. Vadinasi, darbuotojas, norėdamas kokybiškai ir kvalifikuotai atlikti darbą, turi pasižymėti atitinkamais funkciniais gebėjimais, kurie dažniausiai vadinami profesinėmis kompetencijomis, įgalinančiomis sėkmingai vykdyti veiklos funkcijas (Martinkienė, 2009). Kaip pažymi A. Mažionienė (2014, 30 p.) diskutuojant „apie profesinę sritį kompetenciją galima suprasti kaip žiniomis, nuostatomis, požiūriais, įgūdžiais, mokėjimais, daliniais gebėjimais paremtą gebėjimą kokybiškai atlikti realią ar imituojamą profesinę veiklą“. Tam tikroje profesinėje veikloje, kad procesas vyktų sėkmingai, būtinos vadybinės kompetencijos, kurios siejasi su vadybos funkcijų atlikimu (Martinkienė, 2009; Darškusienė ir kt., 2008; Želvys, 2003). Valdymo teorijose nurodoma (Želvys, 2003; 2001; Seilius, 1998; Boyatzis, 1982), kad vadybines kompetencijas apima žinias, gebėjimus ir nuostatas, kurios reikalingos valdymo funkcijoms atlikti, t.y., planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės. Kaip pažymi A. Mažionienė (2014, 31 p.) „vadybinė kompetencija apibūdinama kaip žiniomis, nuostatomis, požiūriais, įgūdžiais, mokėjimais, daliniais gebėjimais grįstas gebėjimas atlikti su vadyba susijusias funkcijas: planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės“. Šis vadybinės kompetencijos apibūdinimas, pasirinktas kaip pagrindas magistriniame tyrime.

Kaip apibendrina J. Martinkienė (2009, 89 p.) vadybinė kompetencija – tai žinių ir įgūdžių derinys bei sugebėjimas juos pritaikyti konkrečiomis aplinkybėmis, tai vadybos funkcijų atlikimas, atsižvelgiant į aplinkos ir situacijos apribojimus, tai savo darbo srities, organizacijos rezultatų užtikrinimas. S. Shanks, T. Lundström, A. Bergmark (2014) (cit. A. Mažionienė, 2014, 6 p.) bei D. Diskienė ir A. Marčinskas (2010) pažymi, kad vadybinės kompetencijos yra įgyjamos per patirtį, mokymąsi, praktinę veiklą. Profesorė V. Gudžinskienė (2012) pastebi, kad vadyboje svarbu teisingai nustatyti veiklos tikslus ir prioritetus, racionaliai paskirstyti laiką svarbiausioms, mažiau svarbioms ir neplanuotoms užduotims, numatyti galimus trikdžius ir netikėtumus.

Apibendrinant galime teigti, kad socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos apima asmens gebėjimus, leidžiančius realizuoti tarpusavyje susijusias vadybines planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės funkcijas. A. Mažionienės (2014) vadybinės kompetencijos apibūdinimas, pasirinktas kaip pagrindas magistriniame tyrime.

1.2.2. Socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos ugdymo įstaigoje

V. Pruskus (2013) pažymi, kad nuo 1990 m. Europoje pagrindinis tyrėjų dėmesys sutelktas į pedagogų kompetencijų tyrimus, siekiant nustatyti jų svarbą ugdymo procese. Remiantis šių tyrimų rezultatais, Europos komisija, pagrindė naujus kvalifikacijų ir kompetencijų reikalavimus švietimo įstaigų darbuotojams. Vadinasi, “žengimas į žinių amžių, kuriame mokymasis visą gyvenimą tampa būtinybe, vadovavimasis nauja mokymosi paradigma, europinių dimensijų taikymas švietime daro mokytojo vadybinio kompetentingumo plėtotę itin aktualią“ (Rodzevičiūtė, 2007, p. 36). Kadangi socialinis pedagogas yra švietimo sistemos dalis, aukšti reikalavimai taikomi ir specialistams, kryptingai padedantiems vaikams jų socializacijos procese (Mažionienė, 2014). Šis pagalbos specialistas tampa vienu iš pagrindinių darbuotojų institucijoje, kuris kuria kvalifikuotą, profesionalią pozityviosios socializacijos, socialinės pagalbos sistemą, tampa šio proceso vadovu, koordinatoriumi bei iniciatoriumi (Kvieskienė, 2003), todėl planuojant pagalbos procesą svarbus gebėjimas yra iškelti konkrečius, išmatuojamus bei pasiekiamus tikslus (Rodzevičiūtė, 2007). Pažymime, kad vaikų socializacijos proceso valdymas akcentuojamas pagrindiniuose socialinių pedagogų veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose (Socialinio pedagogo rengimo standartas, 2008; Socialinio pedagogo kvalifikaciniai reikalavimai, 2001; Socialinio pedagogo pareiginė instrukcija, 2001; Dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011): socialiniai pedagogai turi organizuoti, planuoti veiklą, padėti, telkti, palaikyti, priimti sprendimus, kontroliuoti, vadovauti vaikų socialinio ugdymo procesui, todėl jiems būtinos vadybinės kompetencijos (Rupšienė ir kt., 2011; Leliūgienė ir kt., 2008), kad galėtų profesionaliai valdyti

vaikų socializacijos procesą ugdymo institucijose ir už šių institucijų ribų (Leliūgienė ir kt., 2008; Kvieskienė, 2001; 2003; 2005).

G. Kvieskienė (2001) išskiria svarbiausias ir būtinas socialinio pedagogo kompetencijas:

- ✓ optimalių socializacijos sąlygų sudarymas;
- ✓ pagalbos organizavimas;
- ✓ pedagoginės veiklos gebėjimai mikrosociume ir makrosociume;
- ✓ organizacijos valdymas ir veiklos koordinacija,
- ✓ profesinės veiklos tobulinimas.

I. Leliūgienė, V. Baršauskienė, E. Mertinkaitytė (2008) pabrėžia, kad socialinio pedagogo veikla yra vadybinė, nes socialiniam pedagogui priklausomai nuo veiklos pobūdžio, tenka planuoti, organizuoti, kontroliuoti, vadovauti mokinių socialinio ugdymo procesui ugdymo įstaigoje. Remiantis anksčiau minėtais socialinio pedagogo veiklą reglamentuojančiais dokumentais, išskiriame penkis socialinio pedagogo veiklos bendrojo ugdymo mokykloje lygmenis:

- 1) individualaus darbo su vaiku ir mokiniu;
- 2) darbo su mokinių grupėmis;
- 3) darbo su šeima / tėvais ir jų grupėmis (globėjais, rūpintojais);
- 4) darbo su mokyklos bendruomene;
- 5) darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis.

Remiantis šiais lygmenimis, A. Mažionienė (2014) išskiria socialinio pedagogo vadybines kompetencijas, kurios pagal socialinio pedagogo veiklos funkcijas apima planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijas. Profesorės I. Leliūgienės ir kitų mokslininkų atliktame tyrime (2008) taip pat akcentuojamos tos pačios keturios vadybinės funkcijos. Tuo tarpu moksliniuose tyrimuose pagrindžiama socialinių pedagogų vadybinių kompetencijų stoka (Leliūgienė ir kt., 2008; Indrašienė ir kt., 2008; Kvieskienė ir kt., 2006; Švedaitė, 2005; Buzaitytė-Kašalynienė, 2003). Mokslininkės pažymi, kad socialinio pedagogo vadybinės veiklos tyrimo rezultatai atskleidė, jog socialiniai pedagogai ją dažnai savo veikloje atlieka, t.y. planuoja, organizuoja, vadovauja, kontroliuoja socialinio ugdymo procesą, savo paties veiklą, bet dėl teorinių žinių stokos nelaiko jos vadybine (Leliūgienė ir kt., 2008).

Planuodami savo veiklą socialiniai pedagogai kelia konkrečius socialinės - pedagoginės pagalbos tikslus, priima sprendimus, stengiasi išsiaiškinti visas alternatyvas ir įvertina vaiko poreikius, tačiau rečiau rengia pagalbos mokiniui planą, užsiima keliomis problemomis vienu metu bei dažnai dėl nenumatytų priežasčių nebaigia pradėto darbo iki galo.

Socialiniai pedagogai, **organizuodami** socialinio ugdymo procesą, koordinuoja socialinės-pedagoginės pagalbos teikimą, nustato ir derina veiklos atlikimo terminus, optimizuoja savo veiklą,

bet vis dėlto visas užduotis dažnokai stengiasi atlikti patys. Vykdo užduotis, kurios anot profesorės I. Leliūgienės ir kt. autorių (2008) nepriklauso jų kompetencijai, t.y., rūpinasi mokinių nemokamo maitinimo organizavimu mokykloje.

Socialiniai pedagogai, **vadovaudami** socialinės pagalbos procesui:

- informuoja mokyklos administraciją, pedagogus ir kitus pagalbos specialistus apie probleminę situaciją;
- konsultuoja mokyklos bendruomenės narius aiškinantis socialines pedagogines problemas ir padeda spręsti mokinių ir mokytojų konfliktus;
- skatina partnerystės ryšius tarp mokyklos ir jos aplinkos;
- atlieka tiriamąją veiklą institucijoje, ieško būtinos paramos vaikų ir jų šeimų poreikiams tenkinti;
- inicijuoja įvairių socialinių projektų ir programų įgyvendinimą;

Remiantis vadybos teorija, rezultatų efektyvumą reikia lyginti su numatytais tikslais. Socialiniai pedagogai, vykdydami savo veiklos **kontrolę** nusistato savo asmeninės veiklos standartus, lankosi mokinių šeimose, pamokose, papildomo ugdymo užsiėmimuose, tačiau nepakankamai lygina savo veiklą su išsikeltais tikslais ar atlieka refleksiją, neskiria stipriųjų veiklos pusių nuo ergonominių darbo sąlygų, o tai įrodo vadybinių kompetencijų stoką (Leliūgienė ir kt., 2008).

Būtina akcentuoti, kad atliktų tyrimų (pvz., Leliūgienė ir kt., 2008; Indrašienė ir kt., 2007; Merfeldaitė, 2007b; Kviessienė ir kt., 2006; Merfeldaitė, 2005) rezultatai rodo:

- ✓ socialiniai pedagogai stokoja organizavimo kompetencijų: pabrėžiama, jog socialinės pedagoginės pagalbos komandų veikla ugdymo įstaigose neefektyvi;
- ✓ mokyklos socialiniai pedagogai retai skatina partnerystės ryšius mokykloje ir už jos ribų;
- ✓ ugdymo institucijose dažniausiai yra epizodiškai veikiančios darbo grupės;
- ✓ socialiniai pedagogai blogai vertina savo vadovavimo kompetencijas, t.y. vadovavimo ir kitų bendruomenės narių įtraukimo į veiklą kompetencijas.

Labai svarbu pažymėti, kad socialinė pedagoginė pagalba modernioje visuomenėje egzistuoja tik kaip organizuota pagalba institucijose, kurios sudaro socialinės pagalbos sistemą, o organizuojamasis aspektas – esminis socialinės pedagoginės pagalbos bruožas (Švedaitė, 2005). Tačiau komandinis darbas yra efektyvus tik tuomet, kai joje dirbantys asmenys turi atitinkamas komandinio darbo kompetencijas (Čiužas ir kt., 2014). Taigi, ypač pabrėžiama vadybinių kompetencijų stoka organizuotos pagalbos lygmeniu, kai socialinė pedagoginė pagalba teikiama įtraukiant tėvus, kitus specialistus, bendradarbiaujant su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis. Mokslininkės (Merfeldaitė, 2007b; 2005; Kviessienė ir kt., 2006, Leliūgienė ir kt.,

2008) rekomenduoja plėtoti bendras socialinio pedagogo vadybines kompetencijas. Remiantis tyrimo rezultatais, R. Čiužas ir kt. autoriai (2014) nurodo, kad socialinių pedagogų nuomone, jiems yra būtini asmeninės veiklos planavimo, nenumatytų situacijų ir problemų sprendimo gebėjimai, sutelkti bei motyvuoti kitus veiklai, koordinuoti grupės veiklą. Specialistai norėtų tobulinti konfliktinių situacijų sprendimo, kitų motyvavimo veiklai, nenumatytų situacijų valdymo gebėjimus. A. Mažionienė (2014) akcentuoja, kad socialinio pedagogo vaidmuo socialinės pagalbos vaikui sistemoje nurodomas kaip koordinuojamasis, organizuojamasis, inicijuojamasis, įtraukiamasis, t.y., vadybinis, o ši kompetencija apima asmens gebėjimus, leidžiančius realizuoti tarpusavyje susijusias planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės funkcijas. Apskritai pedagogo veiklos efektyvumas daug priklauso nuo jo pajėgumo priimti savarankiškus sprendimus sudėtingose socialinėse situacijose. (Žakaitis ir kt., 2007, 47 p.).

Apibendrinant galime teigti, kad socialinių pedagogų vadybinės kompetencijos apima planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės funkcijas, kurių pagalba jis geba valdyti vaikų socializacijos procesą penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis (individualaus darbo su mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su tėvais ir jų grupėmis (globėjais, rūpintojais); darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis.

1.2.3. Socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšio su vadybinėmis kompetencijomis hipotetinis pagrindimas

Šiandieninio mokytojo vaidmenys vis sudėtingėja, iškilus naujoms problemoms ar reikalavimams, pokyčiams įgyvendinti skiriama vis mažiau laiko, dažnai kinta uždaviniai, tikslai; mokytojų darbas netenka pagrindo, jų įgytos žinios nuolat kritikuojamos, o vykstant spartiems pokyčiams vis labiau išryškėja mokymosi visą gyvenimą idėja (Bubelienė, 2012; Rodzevičiūtė, 2007). Šiuolaikinės visuomenės pasikeitimai meta iššūkį mokytojams, jų vadybiniam kompetentingumui, ugdymo procese labiau pabrėžiamas mokytojo kaip vadybininko vaidmuo, kurio įvaldymas yra vienas iš veiksnių, lemiančių ugdymo kokybę (Pruskus, 2013; Rodzevičiūtė, 2007).

Socialinis pedagogas yra parengtas pedagoginei, edukacinei, mokslinei metodinei ir organizacinei vadybinei veiklai socialinio ugdymo sistemoje (Leliūgienė, 2002), turi gebėti profesionaliai valdyti pozityvios socializacijos ir pagalbos procesus institucijoje ir už jos ribų (Kvieskienė, 2003). Socialinis pedagogas atsižvelgdamas į veiklos pobūdį, mokyklos kontekstą, planuoja, organizuoja, kontroliuoja, vadovauja mokinių socialinio ugdymo procesui įstaigoje (Leliūgienė ir kt., 2008). Tačiau socialinio ugdymo proceso mokyklose valdymas, socialinės

pagalbos proceso organizavimas, koordinavimas, kontrolė – sunkus, šiuolaikinių kompetencijų reikalaujantis darbas, todėl socialiniam pedagogui neplanuojant ir griežtai nereglamentuojant savo veiklos lengva „perdegti“ (Leliūgienė ir kt., 2008; Kvieskienė, 2003). Tyrimais pagrįsta, kad šiems specialistams trūksta vadybinių žinių apie streso ir nuovargio valdymą (Leliūgienė ir kt., 2008). Mokslininkai D. Bubelienė ir G. Merkys (2013) akcentuoja, kad esant vien individualistinei prieigai, darbinio streso, kuris yra viena pagrindinių profesinio perdegimo priežasčių, redukavimo strategija, geriausiu atveju ateina iki vadybinių rekomendacijų, įgyvendinamų pavienės organizacijos valdymo ir jos kultūros kaitos lygmeniu.

Remiantis mokslinės literatūros analize (Mažionienė, 2014; Leliūgienė ir kt., 2008), socialiniai pedagogai nėra racionaliai savo laiką panaudojantys specialistai. Profesorė V. Gudžinskienė (2012) pažymi, kad visų profesijų atstovams labai svarbu gebėti planuoti darbo ir poilsio laiką, nes jei mažiau skiriame laiko planavimui, o daugiau darbui - išskyla perdegimo sindromo pavojus, nes kaupiasi įtampa, užsitęsęs stresas kelia pavojų sveikatai, jaučiamas nuolatinis nuovargis. Mokslininkė akcentuoja, kad nukreipdami veiklą į skubių ir svarbių darbų atlikimą asmenys beveik nebepatiria „gaisrų“, nes „veiklą iš anksto planuoja, daro įdirbį ir viską mato ilgalaikėje perspektyvoje. Atitinkamus gauna ir rezultatus: vizija, perspektyva, drausmė, pusiausvyra, kontrolė, mažai krizių, sėkmingi santykiai. Visą kartu sudėjus tai yra sėkmingos asmeninės vadybos pagrindas“ (Gudžinskienė, 2012, 978 p. 1 f.).

Keliama prielaida, kuri remiasi mokslininkų (D. Bubelienės, G. Merkio, 2013; V. Gudžinskienės, 2012; I. Leliūgienės, V. Baršauskienės, E. Mertinkaitytės, 2008; G. Kvieskienės, 2003; I. Leliūgienės, 2002) įžvalgomis, jog vadybinių kompetencijų trūkumas, gali būti susijęs su socialinio pedagogo profesiniu perdegimu, nes socialinio ugdymo proceso valdymas, organizavimas, koordinavimas, kontrolė yra alinantis darbas, todėl tiksliai neplanuojant ir nereglamentuojant profesinės veiklos, socialiniam pedagogui lengva „perdegti“, tačiau stokojama šio ryšio įrodymų. Todėl šiame magistrantūros darbe pasirinkta tirti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidą ir jo ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

II. TYRIMO METODOLOGIJA

Remiantis moksline literatūra, iškelta hipotezė, kad socialinių pedagogų profesinis perdegimas turi sąsajų su socialinių pedagogų vadybinėmis kompetencijomis. Šiai hipotezei patvirtinti buvo suprojektuotas empirinis tyrimas, kurio metodologija pateikiama šiame skyriuje. Pirmiausia 2.1 poskyryje atskleidžiama ir pagrindžiama viso magistrinio empirinio tyrimo logika. 2.2 poskyryje aprašoma ir pagrindžiama kiekybinio tyrimo metodologija.

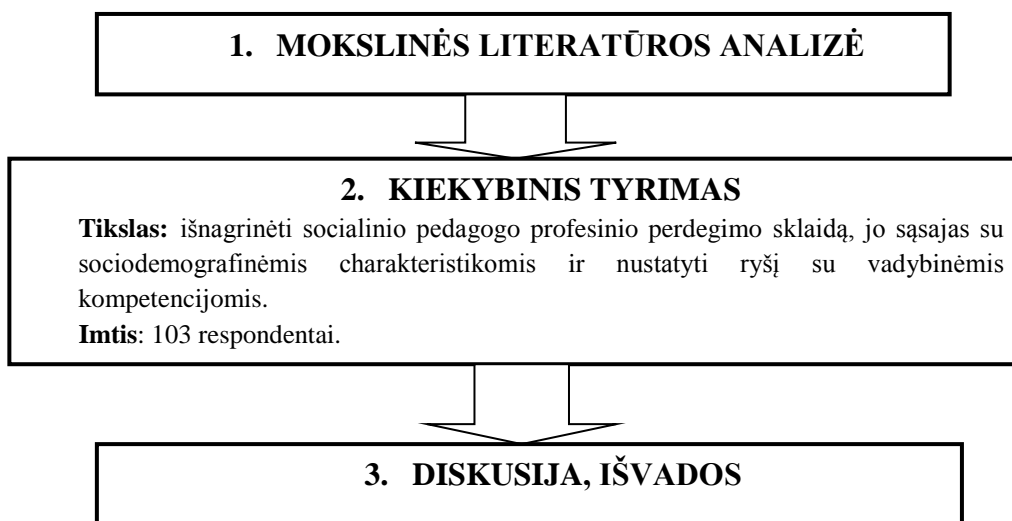
2.1. Tyrimo logika

Mokslinės literatūros analizė leido teoriškai pagrįsti magistrinio darbo empirinio tyrimo metodologiją. Darbo pradžioje suformulavus hipotezę, nutarta šio tyrimo metu naudoti kiekybinio tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodus. Pirmajame etape rinkta ir analizuota mokslinė literatūra, kurioje apibendrinti moksliniai faktai (apie profesinio perdegimo sampratą, veiksnius, perdegimo riziką, apie socialinių pedagogų vadybines kompetencijas ugdymo įstaigoje), kurie pagilino tiriamų reiškinių (profesinio perdegimo ir vadybinių kompetencijų) supratimą.

Mokslinės literatūros analizės pagrindu (Indrašienė ir kt., 2008; Leliūgienė ir kt., 2008; Merfeldaitė, 2007b; 2005; Kvieskienė ir kt., 2006; Švedaitė, 2005; Buzaitytė-Kašalynienė, 2003) galima teigti, kad daugumai socialinių pedagogų trūksta vadybinių kompetencijų darbe. Išanalizavus mokslinę literatūrą apie profesinį perdegimą (Abromaitienė ir kt., 2014; Kavaliauskienė ir kt., 2014; Stočkus, 2014; Vaicekauskienė, 2014; Gudžinskienė, 2012; Raižienė ir kt., 2010; Žakaitis ir kt., 2007; Leliūgienė ir kt., 2003) galime apibendrinti, kad socialines paslaugas teikiančių profesijų atstovai patiria profesinį nuovargį.

Antrajame empirinio tyrimo etape buvo suplanuotas kiekybinis tyrimas, duomenys rinkti naudojant apklausos raštu metodą. Anoniminės apklausos raštu metodas pasirinktas remiantis mokslininkų (Kardelis, 2007) pateikiamomis metodologinėmis rekomendacijomis, teigiančiomis, kad anoniminės apklausos metu gauti duomenys yra informatyvesni, galima tikėtis didesnio atsakymų į klausimus skaičiaus ir didesnio klausimyno grįžtamumo procento. Buvo sudarytas tyrimo instrumentas, skirtas įvertinti socialinių pedagogų profesinio perdegimo ir jų vadybinių kompetencijų sąsajas. Tyrimas vyko 2016 metais vasario – kovo mėnesiais, buvo apklausti 103 socialiniai pedagogai. Lietuvos mokyklų internetiniuose tinklalapiuose buvo ieškoma socialinių pedagogų kontaktų: elektroninio pašto ir telefono numerio. Radus kontaktus, buvo skambinama socialiniams pedagogams (mokinių atostogų metu), pateikiama trumpa informacija apie tyrimo rengėją, paaiškinama, kokia yra organizuojamo tyrimo tema ir pagrindinis tikslas, prašoma

dalyvauti tyrime ir užpildyti anketą. Jiems sutikus, anketos buvo siunčiamos elektroniniu paštu. Gavus atsakytas anketas, jos buvo peržiūrimos ir patikrinamos. Radus neatsakytus teiginių blokus, respondentų buvo prašoma atsakyti į neatsakytus teiginius. Duomenys buvo analizuojami statistiniais metodais. Empirinio tyrimo strategijos schema pateikta 2 pav.



2 pav. Empirinio tyrimo loginė schema

2.2. Tyrimo imtis

Diagnostinio tyrimo respondentai - socialiniai pedagogai, dirbantys Lietuvos Respublikos bendrojo ugdymo mokyklose. Remiantis ITC Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenimis, 2015/2016 mokslo metais dirbo 958 socialiniai pedagogai. Tyrimo imties sudarymui buvo pasirinkta mišrioji tikslinė atranka, nes viename tyrime derinti keli tyrimo imties nustatymo būdai: patogioji ir „sniego gniūžtės“ atrankos (imtis sudaryta iš lengviausiai tyrėjai pasiekiamų respondentų); atsitiktinė tikslinė atranka (apklausti respondentai iš 19 savivaldybių). Tyrimo imtis – 103 respondentai, jų pasiskirstymas pagal savivaldybes pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal savivaldybes

Nr.	Savivaldybė	Gautų anketų skaičius
1.	Akmenės	4
2.	Alytaus	4
3.	Anykščių	3
4.	Jurbarko	7
5.	Kauno	3
6.	Kėdainių	2
7.	Klaipėdos	18
8.	Klaipėdos r.	12
9.	Mažeikių	4
10.	Panevėžio	4
11.	Plungės	5
12.	Šiaulių	6
13.	Šilalės	5
14.	Šilutės	3
15.	Skuodo	5
16.	Tauragės	4
17.	Telšių	5
18.	Ukmergės	5
19.	Zarasų	4
	Viso	103

Kaip matyti iš lentelės, respondentai buvo parinkti iš įvairių Lietuvos savivaldybių, daugiausiai anketų sugrįžo iš Klaipėdos miesto (18) ir šiek tiek mažiau (12) iš Klaipėdos rajono socialinių pedagogų.

Tyrime dalyvavusių respondentų imties charakteristika pateikiama 5 lentelėje. Kaip matyti, tyrime dalyvavo 103 respondentai. Atliktoje apklausoje išryškėja žymus skirtumas tarp socialinių pedagogų moterų ir vyrų. Apklaustos yra 102 moterys ir 1 vyras.

Respondentų amžius buvo suskirstytas į penkias amžiaus grupes. Iš lentelės matyti, kad dauguma apklaustųjų yra nuo 41-50 metų (37,9%), šiek tiek mažiau - nuo 31-40 metų (32%). Virš 60 metų respondentai sudaro tik 1% tyrime dalyvavusių respondentų. Tai rodo, kad didžioji dalis mokykloje dirbančių socialinių pedagogų yra jauno ir vidutinio amžiaus žmonės.

Analizuojant gautus duomenis svarbus kriterijus yra socialinių pedagogų darbo stažas, kuris yra suskirstytas į penkias grupes. Daugiausiai pedagogų turi 11-20 metų stažą (35,9%), kitos dvi grupės pasiskirstė apylygiai, t.y., iki 5 metų (19,4%) ir nuo 6 iki 10 metų (22,3%). Mažiausiai tyrime dalyvavusių respondentų darbo stažas yra virš 30 metų (6,9%).

Respondentų pedagoginė kvalifikacinė kategorija skirstoma į keturias grupes. Dvi respondentų grupės pasiskirstė polygiai, t.y., vyr. socialiniai pedagogai ir socialiniai pedagogai

metodininkai (po 35%) Tyrimo metu buvo apklausti 3 socialiniai pedagogai, turintys eksperto kategoriją. Gauti duomenys parodo, kad mokykloje dirba kvalifikuoti socialiniai pedagogai.

Tyrimė dalyvavusių socialinių pedagogų daugiausia dirba pilnu etatu (74,8%), tačiau apie 18,4% dirba tik pusę etato.

Geografinė mokyklos padėtis buvo suskirstyta į keturias grupes. Daugiausia tyrimė dalyvavusių socialinių pedagogų dirba mieste (31,1%), kitos dvi grupės pasiskirstė apylygiai, t.y., didmiesčio (25,2%) ir miestelio (24,3%) mokyklose. Mažiausia tyrimė dalyvavusių respondentų dalis buvo iš kaimo (19,4%). Taigi tyrimo duomenys buvo gauti iš skirtingose vietovėse esančių mokyklų socialinių pedagogų.

Mokyklos, kuriose dirba respondentai, buvo suskirstytos į penkias grupes pagal mokinių skaičių. Daugiausia respondentų, kurie sutiko dalyvauti tyrimė, buvo iš mokyklų, kurios turi iki 200 mokinių (33%), kitos dvi grupės pasiskirstė apylygiai, t.y., 401-600 mokinių (25,2%) ir 201-400 mokinių (22,3%). Mažiausia dalis respondentų dirba mokykloje, kurioje yra virš 801 mokinio (14,9%). Taigi tyrimo duomenys buvo gauti iš skirtingo dydžio Lietuvos mokyklų.

Tyrimė dalyvavę respondentai buvo skirstomi pagal santuokinę padėtį ir buvo sudarytos keturios grupės. Daugiausiai respondentų buvo susituokę (74,8%), mažiausiai buvo našlių (1,9%).

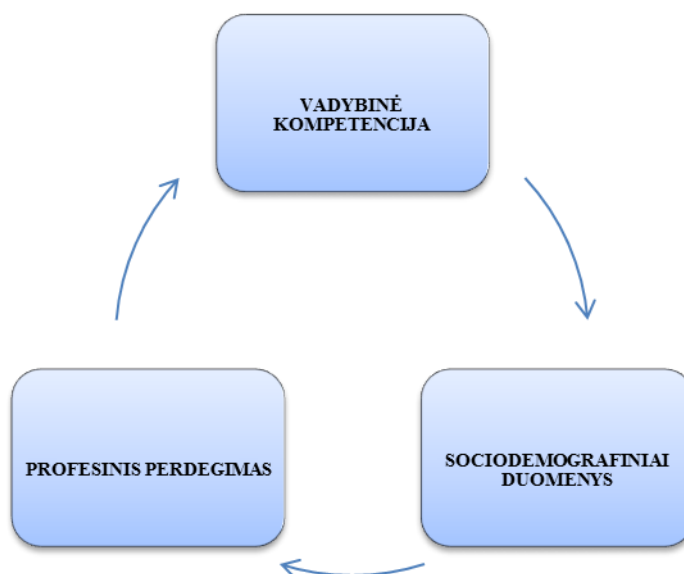
5 lentelė. Kiekybinio tyrimo respondentų imties charakteristika

Tyrimo imtis N=103					
Lytis	<i>Moteris</i>			<i>Vyras</i>	
	N=102 99,03%			N=1 0,97%	
Amžius	<i>Iki 30 m.</i>	<i>31-40 m.</i>	<i>41-50 m.</i>	<i>51-60 m.</i>	<i>Virš 60 m.</i>
	N=16 15,5%	N=33 32%	N=39 37,9%	N=14 13,6%	N=1 1%
Darbo stažas	<i>Iki 5 m.</i>	<i>6-10 m.</i>	<i>11-20</i>	<i>21-30 m.</i>	<i>Virš 30 m.</i>
	N=20 19,4%	N=23 22,3%	N=37 35,9%	N=16 15,5%	N=7 6,9%
Kvalifikacija	<i>Socialinis pedagogas</i>	<i>Vyresnysis socialinis pedagogas</i>	<i>Socialinis pedagogas metodininkas</i>	<i>Socialinis pedagogas ekspertas</i>	
	N=28 27,2%	N=36 35%	N=36 35%	N=3 2,8%	
Darbo krūvis	<i>Etatas</i>		<i>Pusė etato</i>		<i>Kita</i>
	N=77 74,8%		N=19 18,4%		N=7 6,8%
Geografinė mokyklos padėtis	<i>Didmiestis</i>	<i>Miestas</i>	<i>Miestelis</i>		<i>Kaimas</i>
	N=26 25,2%	N=32 31,1%	N=25 24,3%		N=20 19,4%
Mokinių skaičius mokykloje	<i>Iki 200</i>	<i>201-400</i>	<i>401-600</i>	<i>601-800</i>	<i>Virš 801</i>
	N=34 33%	N=23 22,3%	N=26 25,2%	N=15 14,6%	N=5 14,9%
Santuokinė padėtis	<i>Susituokęs (-usi)</i>	<i>Nevedęs/ netekėjusi</i>	<i>Našlys (-ė)</i>		<i>Išsituokęs (-usi)</i>
	N=77 74,8%	N=10 9,7%	N=2 1,9%		N=14 13,6%

Vykdamas tyrimą buvo vadovaujama profesoriaus L. Rupšienės (2007) pateiktais tyrimo etikos principais: *laisvanoriškumo, konfidencialumo, anonimiškumo*. Respondentams buvo paaiškinta, kad apklausos rezultatai bus pateikiami tik statistiškai apibendrinti, taip užtikrinant jų anonimiškumą ir konfidencialumą dėl tyrimo metu pateiktos informacijos.

2.3 Tyrimo instrumentas ir duomenų analizė

Tyrimo pagrindiniu duomenų rinkimo metodu buvo nuspręsta naudoti apklausos raštu metodą pagal specialiai tam tikslui sudarytą klausimyną (priedas Nr. 1). Tyrimo instrumente vienai iš pagrindinių dalių buvo naudojamas socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų klausimynas (SPVK), paimtas iš disertacijos „Konstruktivistinis savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje kaip socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo veiksnys“ (2014), gavus autorės A. Mažionienės ir jos darbo vadovės prof. L. Rupšienės žodinius sutikimus. Antrą dalį sudarė Maslach perdegimo skalė (MBI-ES), kurios lietuviškas variantas paimtas iš disertacijos „Kūno kultūros mokytojų profesinio perdegimo redukavimo edukacinės galimybės“ (2014), gavus autoriaus A. Stočkaus žodinį sutikimą. Paskutinė tyrimo instrumento dalis – sociodemografinė, kuri buvo sudaryta šio magistrantūros darbo autoriaus. Taigi klausimyną sudaro įvadinė-informacinė, socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų klausimynas (SPVK), Maslach perdegimo aprašas (MBI-ES) ir sociodemografinė dalis. Klausimyno teorinio modelio komponentai pateikiami 3 paveiksle.



3 pav. Klausimyno teorinio modelio komponentai

Įvadinėje-informacinėje dalyje buvo paaiškinama, koku tikslu organizuojama apklausa, akcentuojama, jog klausimynas yra anoniminis, pateikiama trumpa klausimyno užpildymo instrukcija. Pažymima, jog tyrimo rezultatai bus pateikiami tik statistiškai apibendrinus. Instrukcija, kaip žymėti atsakymus, pateikiama ir prie kiekvieno klausimyno klausimo: kiekvienam teiginiui prašoma pabraukti ar įrašyti respondentams tinkamą atsakymo variantą.

Socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų skalė (SPVK). Socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų skalę sudaro planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos, kurios įvertinamos penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis:

- ✓ individualaus darbo su vaiku ir mokiniu;
- ✓ darbo su mokinių grupėmis;
- ✓ darbo su šeima/tėvais ir jų grupėmis (globėjais, rūpintojais);
- ✓ darbo su mokyklos bendruomene;
- ✓ darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis.

Visa skalė pateikiama tyrimo instrumente (žr. 1 priedą). Kaip A. Mažionienė (2014) pažymi, buvo išskirtos 165 dedamosios kompetencijos: 37 planavimo, 50 organizavimo, 32 vadovavimo, 46 kontrolės (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų struktūriniai elementai kiekybiniu požiūriu (Mažionienė, 2014)

	Individualaus darbo su vaiku ir mokiniu lygmuo	Darbo su mokinių grupėmis lygmuo	Darbo su šeima / tėvais ir jų grupėmis lygmuo	Darbo su mokyklos bendruomene lygmuo	Darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo	Iš viso
Planavimo kompetencijos	7	8	8	6	8	37
Organizavimo kompetencijos	3	10	9	15	13	50
Vadovavimo kompetencijos	4	5	7	8	8	32
Kontrolės kompetencijos	9	8	10	10	9	46
Iš viso	23	31	34	39	38	165

Kiekvienai dedamajai kompetencijai matuoti buvo sukonstruota 6 rangų Likerto tipo skalė. Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną kompetenciją, pabraukiant prie atitinkamo vertinimo balo (nuo 1 iki 6) kaip pateikta 7 lentelėje.

7 lentelė. Socialinių pedagogų vadybinių kompetencijų (SPVK) skalės pavyzdys

Kompetencijos	1	2	3	4	5	6
Nustatyti ir derinti socialinės pedagoginės pagalbos teikimo terminus						
Kontroliuoti individualaus vaiko/mokinio lankomumą mokykloje						

Apklausus tyrimo dalyvius pirmiausia buvo tikrinamas SPVK skalės patikimumas. Vertinant visos SPVK skalės patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientas 0,993, vadinasi skalę galima laikyti patikima socialinių pedagogų vadybinių kompetencijų matavimo priemone.

Kadangi SPVK susideda iš subskalių, buvo įvertintas ir kiekvienos subskalės patikimumas. Kaip matyti iš 8 lentelės, planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės subskalėse Kronbacho alfa koeficientai yra didesni nei 0,964, o subskalėse pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis Kronbacho alfa koeficientai svyruoja nuo 0,901 iki 0,981. Kaip matome iš lentelės, Kronbacho alfa koeficientai yra labai aukšti, išskyrus vieną subskalę, t.y., kontrolės kompetencija individualaus darbo su mokiniu lygmeniu, kurios Kronbacho alfa koeficientas yra 0,691. Atsižvelgdami į pateiktus faktus, galima teigti, kad visos subskalės yra patikimos dedamųjų kompetencijų matavimo priemonės.

8 lentelė SPVK subskalių patikimumo rodikliai (Kronbacho alfa)

Vadybinių kompetencijų subskalės	Socialinio pedagogo veiklos lygmenys					Vadybinių kompetencijų subskalės
	Individualus darbas su mokiniu mokykloje	Darbas su mokinių grupėmis	Darbas su tėvais ir jų grupėmis	Darbas su mokyklos bendruomene	Darbas su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis	
Planavimo kompetencijos	0,906	0,931	0,926	0,911	0,935	0,974
Organizavimo kompetencijos	0,801	0,900	0,913	0,950	0,959	0,976
Vadovavimo kompetencijos	0,837	0,884	0,924	0,937	0,924	0,970
Kontrolės kompetencijos	0,691	0,926	0,917	0,941	0,944	0,964
Subskalės pagal veiklos lygmenis	0,901	0,968	0,976	0,980	0,981	0,993

Kadangi visos SPVK instrumento subskalės yra patikimos matavimo priemonės, statistinei analizei atitinkamų dedamųjų kompetencijų sumavimo būdu sudaryti išvestiniai kintamieji, kurie buvo pavadinti:

1. Planavimo kompetencija;
2. Organizavimo kompetencija;
3. Vadovavimo kompetencija;
4. Kontrolės kompetencija;
5. Vadybinės kompetencijos individualaus darbo su vaiku ir mokiniu lygmeniu;
6. Vadybinės kompetencijos darbo su mokinių grupėmis lygmeniu;

7. Vadybinės kompetencijos darbo su tėvais ir jų grupėmis lygmeniu;
8. Vadybinės kompetencijos darbo su mokyklos bendruomene lygmeniu;
9. Vadybinės kompetencijos darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmeniu;
10. Vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalės individualaus darbo su vaiku ir mokiniu lygmeniu;
11. Vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalės darbo su mokinių grupėmis lygmeniu;
12. Vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalės darbo su tėvais ir jų grupėmis lygmeniu;
13. Vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalės darbo su mokyklos bendruomene lygmeniu;
14. Vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalės darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmeniu;

Maslach perdegimo skalė. Socialinių pedagogų profesiniam perdegimui nustatyti buvo naudojamas MBI –ES skalė (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) (toliau MBI –ES) (Maslach et al., 1996), (klausimyno II dalis), kuri matuoja, kaip dažnai žmonės kenčia nuo perdegimo ir koks šio sindromo intensyvumas. A. Stočkus (2014) pažymi, kad MBI – ES skalė yra populiariausias profesinio perdegimo mokslinio tyrimo metodika ir laikomas patikimu pedagogų profesinio perdegimo matavimo instrumentu.

Skalę sudaro 22 teiginiai, matuojantys tris perdegimo dimensijas (žr. 1 paveikslą): emocinį išsekimą (subskalę sudaro devyni teiginiai), depersonalizaciją (subskalę sudaro penki teiginiai) ir asmeninių profesinių siekių sumažėjimą (subskalę sudaro aštuoni teiginiai) (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Maslach perdegimo skalė – pedagogo apklausos trijų perdegimo dimensijų teiginiai (Stočkus, 2014)

Skalė	Teiginiai (Nr.)	Teiginiai	Kronbacho alfa	Profesinio perdegimo įverčiai
Emocinis išsekimas (EE)	1; 2; 3; 6; 8; 13; 14; 16; 20	„Dėl darbo jaučiuosi emociškai išsekęs (-usi)“; „Darbo dienos pabaigoje jaučiuosi išsekęs (-usi)“; „Pabudęs (-usi) darbo dienos rytą jaučiuosi pavargęs (-usi)“; „Dirbdama (-s) su žmonėmis visa dieną jaučiu didelę įtampą“; „Darbas mane išsekina“; „Dirbdama (-s) jaučiuosi labai nusivylusi (-ęs)“; „Jaučiuosi, lyg būčiau priėjęs liepto galą“; „Tiesioginis darbas su žmonėmis man kelia per didelį stresą“; „Dirbdama (-s) jaučiuosi persistengianti (-is)“.	0,91	Žemas, 0-16 Vidutinis, 17-26 Aukštas, 27 ir daugiau
Depersonalizacija (DP)	5; 10; 11; 15; 22	„Jaučiu, kas su kai kuriais mokiniais elgiuosi lyg jie būtų beasmeniai objektai“; „Jaučiu, kad mokiniai kaltina mane dėl kai kurių savo problemų“; „Man kelia nerimą tai, kad šis darbas mane apsunkina emociškai“; „Iš tikrųjų man nelabai rūpi, kas nutiks kai kuriems mano mokiniais“; „Nuo tada, kai pradėjau dirbti šį darbą, mano jaurumas žmonėms sumažėjo“.	0,52	Žemas, 0-8 Vidutinis, 9-13 Aukštas, 14 ir daugiau
Asmeninių profesinių siekių sumažėjimas (PA)	4; 7; 9; 12; 17; 18; 19; 21	„Galiu nesunkiai suprasti kaip jaučiasi mano mokiniai“; „Su savo mokinių problemomis susidoroju labai efektyviai“; „Dirbdama (-s) jaučiuosi daranti (-s) teigiamą įtaką kitų žmonių gyvenimui“; „Jaučiuosi labai energinga(-as)“; „Kartu su savo mokiniais galiu lengvai sukurti laisvą aplinką“; „Dirbdama (-s) susitvarkau su emocinėmis problemomis labai lengvai“; „Dirbdama (-s) šį darbą atlieku daug vertingų dalykų“; „Gerai padirbėjusi (-ęs) su savo mokiniais jaučiuosi linksma (-s)“.	0,82	Žemas, 37 ir daugiau Vidutinis, 31-36 Aukštas, 0-30

Kiekvienas teiginys vertinamas 6 rangų Likerto skale nuo 0 (niekada) iki 6 (kasdien). Emocinio išsekimo (EE) ir depersonalizacijos (DP) skalių didesni skaitmeniniai įverčiai nurodo aukštesnį perdegimo lygį. Asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) skalės mažesni įverčiai - aukštesnį perdegimo lygį. Apklausus tyrimo dalyvius buvo įvertintas MBI – ES skalės patikimumas. Vertinant visos MBI – ES skalės patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientas 0,906. Skalę galima laikyti patikima socialinių pedagogų profesinio perdegimo matavimo priemone. Statistinei analizei atitinkamų dedamųjų kompetencijų sumavimo būdu sudaryti išvestiniai kintamieji, kurie buvo pavadinti:

1. Emocinis išsekimas (EE);
2. Depersonalizacija (DP);
3. Asmeninių profesinių siekių sumažėjimu (PA);

Apibendrinant galima teigti, kad atlikus tyrimą ir apdorojus rezultatus, bus nustatyta koks yra socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidos lygmuo, kokios yra socialinio pedagogo profesinio perdegimo sąsajos su sociodemografiniais kintamaisiais bei koks yra ryšys tarp socialinio pedagogo profesinio perdegimo ir jų vadybinių kompetencijų.

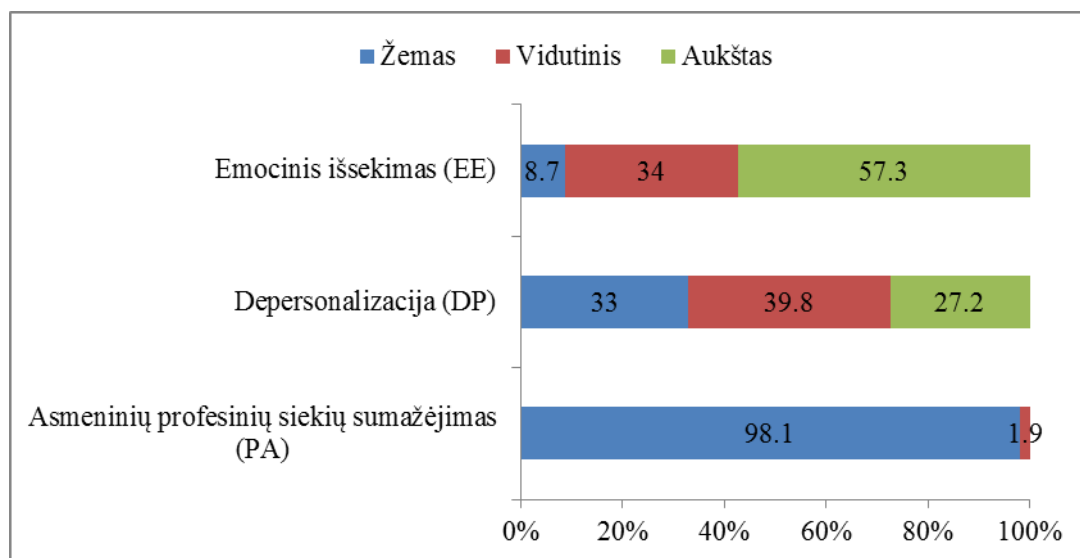
Duomenų analizė. Kiekybinio tyrimo (anketinės apklausos) duomenys buvo apdorojami naudojant statistinių duomenų apdorojimo kompiuterinės programos SPSS (Statistical Package for Social Science) paketo 17.0 versiją.

Patikimumo analizės (angl. *reliability analysis*) metu buvo nustatyta, kad MBI-ES ir SPVK skalės bei subskalės yra patikimos matavimo priemonės, todėl tolimesnei statistinei analizei šios skalės ir subskalės buvo pakeistos į atskirus naujus išvestinius kiekybinius kintamuosius. Toks užkodavimas sudarė galimybes apibendrintu būdu įvertinti tiriamųjų profesinį perdegimą ir jų vadybinių kompetencijų ryšį. Analizuojant ryšius tarp išvestinių kiekybinių kintamųjų, koreliacinės analizės metu buvo taikomas *Pirsono (Pearson) koreliacijos* koeficientas (r); rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių statistiniam patikimumui apskaičiuoti buvo naudojamas *Student'o t kriterijus* ir interferencinės statistikos vienfaktorinės dispersinės analizės metodas (ANOVA) bei daromos statistinės išvados.

III. TYRIMO REZULTATAI

3.1 Profesinio perdegimo sklaidos lygmuo ir sąsajos su sociodemografiniais kintamaisiais

Tyrimo metu siekėme nustatyti socialinių pedagogų profesinio perdegimo sklaidos lygmenį. Išanalizavus gautus kiekybinio tyrimo duomenis, nustatytas respondentų pasiskirstymas pagal visas profesinio perdegimo subskales. Tyrimo rezultatus pateikiame 4 paveiksle.



4 pav. Respondentų skirstinys pagal patiriamą profesinio perdegimo lygmenį atskirose MBI-ES subskalėse procentais (N=103)

Gauti tyrimo rezultatai parodė, kad socialiniai pedagogai savo darbe patiria profesinį perdegimą. Analizuojant emocinio išsekimo (EE) subskalę, trečdalis tyrime dalyvavusių respondentų patiria vidutinį emocinio išsekimo lygį (34%, N=35), daugiau kaip pusę apklaustųjų išgyvena aukštą emocinio išsekimo lygį (57,3%, N=59), t.y., patiria nuovargį, energijos stoką, fizinių ir emocinių išteklių išsekimą, jaučia nuovargį, dirglumą, nusivylimą ir įtampą.

Analizuojant depersonalizacijos (DP) subskalę, respondentų duomenys pagal lygmenis pasiskirstė beveik tolygiai. Žemas depersonalizacijos (emocinis atitraukimas, neigiamas, ciniškas elgesys, kai sukuriama distancija nuo kitų asmenų, kai santykiai su žmonėmis tampa formalūs) lygmuo būdingas 33% (N=34) tyrimo dalyvavusių respondentų. Daugiausiai respondentai patiria vidutinio lygmens depersonalizaciją, t.y., 39,8% (N=41), o aukštą – 27,2% (N=28). Depersonalizacijos (DP) rodikliai pasiskirstė tolygiai visais lygmenimis.

Itin išsiskyrė asmeninių profesinių siekių sumažėjimo subskalės rezultatai lyginant su pirmomis dvejomis subskalėmis (EE, DP). Beveik visų tiriamųjų, t.y., 98,1% (N=102) respondentų rezultatų pasiskirstė pirmame žemo asmeninių profesinių siekių sumažėjimo lygmenyje, kuris

aiškinamas kaip žmogaus kompetentingumo jausmo sumažėjimas, neefektyvumo jausmo atsiradimas, negatyvaus darbo vertinimo ir nepasitikėjimo jausmų sustiprėjimas. Taigi, asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) dimensija intensyviausiai pasireiškė žemu lygmeniu.

Analizuojant duomenis pagal lygmenis, žemas visų dimensijų profesinio perdegimo lygmuo pasireiškia skirtingu intensyvumu. Žemas emocinio išsekimo (EE) lygmuo būdingas tik mažai daliai respondentų 8,7% (N=9), depersonalizacijos (DP) - apie trečdaliui 33% (N=34) visų tiriamųjų. Daugiausiai 98,1% (N=102) tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų patiria žemą asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) lygmenį.

Vidutinis emocinio išsekimo (EE) lygmuo nustatytas trečdaliui 34% (N=34) respondentų, depersonalizacijos (DP) - šiek tiek daugiau kaip trečdalis 39,8% (N=41) apklaustųjų ir asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) tik 1,9% (N=1) visų tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų.

Apdorojus gautus tyrimo rezultatus pagal atskiras profesinio perdegimo dimensijas, buvo nustatyta, kad daugiausiai aukštu emocinio išsekimo (EE) lygiu pasižymėjo 57,3% (N=59) visų tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų. Depersonalizacijos (DP) rodikliai siekė šiek tiek mažiau nei trečdalį 27,2% (N=28) apklaustųjų. Nenustatytas aukštas asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) lygmuo nė vienam tyrime dalyvavusiam respondentui. Taigi, socialinių pedagogų profesinis perdegimas pasireiškia visose trijuose dimensijose.

Profesinio perdegimo skalė ir subskalės analizuotos suskirsčius socialinius pedagogus į grupes pagal įvairius sociodemografinius kintamuosius. Taikėme nepriklausomų grupių Student'o t kriterijų norėdami nustatyti, ar kiekybinių kintamųjų vidurkių skirtumas tam tikrose dviejose grupėse yra statistiškai reikšmingas.

Apskaičiavus profesinio perdegimo skalės ir visų subskalių variantus kvalifikacijos aspektu, nustatytas tik vienas statistiškai reikšmingas vidurkių skirtumas. Atliekant skaičiavimus, buvo tikrinama, ar skiriasi socialinių pedagogų ir vyresniųjų socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumas. Mūsų skaičiavimai rodo, kad Levene'o kriterijaus $F=1,189$, $p=0,280 > 0,05$, t.y., dispersijos homogeniškos, reikšmingai nesiskiria. Matome, kad pedagoginės kvalifikacijos aspektu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t = -2,520$, $df = 62$, $p = 0,014 < 0,05$) tarp socialinių pedagogų ir vyresniųjų socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumo. Be to, skaičiavimai parodė, kad vyresniųjų socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumo vidurkis yra 33,3611, jis yra didesnis už socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumo vidurkį (27,0714). Taigi aukštesnės kvalifikacijos socialiniai pedagogai patiria aukštesnį emocinio išsekimo lygį nei žemesnės profesinės kvalifikacijos.

Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad tiriamųjų skirstinyje pagal darbo krūvį profesinio perdegimo (PP), emocinio išsekimo (EE), profesinių siekių sumažėjimo (PA) intensyvumo lygmens

vidurkiai šiek tiek mažesni socialinių pedagogų, kurie dirba pilnu etatu (žr. 10 lentelę). Tik depersonalizacijos (DP) dimensijoje socialinių pedagogų, kurie dirba pilnu etatu intensyvumo vidurkis aukštesnis, lyginant su socialinių pedagogų, kurie dirba mažesniu nei etatas krūviu (žr. 10 lentelę). Tačiau statistiškai reikšmingų rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių darbo krūvio aspektu nerasta (EE- $t = -0,261$, $p = 0,795$; DP- $t = 0,159$, $p = 0,874$; PA- $t = -1,480$, $p = 0,142$).

10 lentelė. Respondentų skirstinys pagal darbo krūvį atskirose MBI-ES dimensijose

MBI-ES	Krūvis	Vidurkis
PP	Etatas	57,8182
	< kaip etatas	60,3077
EE	Etatas	29,7403
	< kaip etatas	30,3846
DP	Etatas	10,9610
	< kaip etatas	10,8077
PA	Etatas	17,1169
	< kaip etatas	19,1154

Apskaičiavus profesinio perdegimo skalės ir visų subskalių variantus geografinės mokyklos padėties aspektu, nustatyti trys atvejai, kai yra statistiškai reikšmingi vidurkių skirtumai. Mūsų skaičiavimai rodo, kad Levene'o kriterijaus $F = 0,103$, $p = 0,749 > 0,05$, t.y., dispersijos homogeniškos, reikšmingai nesiskiria. Matome, kad geografinės mokyklos padėties aspektu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t = 2,131$, $df = 56$, $p = 0,038 < 0,05$) tarp didmiestyje ir mieste dirbančių socialinių pedagogų profesinio perdegimo intensyvumo. Be to skaičiavimai parodė, kad didmiestyje dirbančių socialinių pedagogų profesinio perdegimo intensyvumo vidurkis yra 64,5385, jis yra didesnis už socialinių pedagogų, kurie dirba mieste vidurkį (54,7500). Vadinasi, didmiestyje dirbančių socialinių pedagogų profesinio perdegimo intensyvumas aukštesnis už miesto mokyklose dirbančių specialistų.

Atliekant skaičiavimus, buvo nustatyta, kad skiriasi socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumas tarp respondentų dirbančių didmiesčio ir miesto mokyklose. Mūsų skaičiavimai rodo, kad Levene'o kriterijaus $F = 1,561$, $p = 0,217 > 0,05$, t.y., dispersijos homogeniškos, reikšmingai nesiskiria. Matome, kad geografinės mokyklos padėties aspektu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t = 2,586$, $df = 56$, $p = 0,012 < 0,05$) tarp didmiestyje ir mieste dirbančių socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumo. Be to, skaičiavimai parodė, kad didmiestyje dirbančių socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumo vidurkis yra 33,2692, jis yra didesnis už socialinių pedagogų, kurie dirba mieste vidurkį (26,3438). Vadinasi, didmiestyje dirbančių socialinių pedagogų emocinio išsekimo intensyvumas aukštesnis už miesto mokyklose dirbančių specialistų.

Buvo nustatyta, kad skiriasi asmeninių profesinių siekių sumažėjimo intensyvumas tarp socialinių pedagogų, kurie dirba didmiestyje ir kaimo mokyklose. Mūsų skaičiavimai rodo, kad Levene'o kriterijaus $F=0,341$, $p=0,562>0,05$, t.y., dispersijos homogeniškos, reikšmingai nesiskiria. Geografinės mokyklos padėties aspektu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t= 2,410$, $df= 44$, $p=0,020<0,05$) tarp didmiestyje ir kaime dirbančių socialinių pedagogų asmeninių profesinių siekių sumažėjimo intensyvumo. Be to skaičiavimai parodė, kad didmiestyje dirbančių socialinių pedagogų asmeninių profesinių siekių sumažėjimo intensyvumo vidurkis yra 19,4231, jis yra didesnis už socialinių pedagogų, kurie dirba kaime vidurkį (15,4500). Taigi didmiestyje dirbantys socialiniai pedagogai patiria didesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys kaime.

Mokyklos buvo suskirstytos į tris grupes pagal mokinių skaičių, ieškant statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių skaičiaus ir profesinio perdegimo skalės bei subskalių. Apskaičiavus profesinio perdegimo skalės ir subskalių variantus pagal mokinių skaičių, nustatytas tik vienas statistiškai reikšmingas atvejis. Skaičiavimai rodo, kad Levene'o kriterijaus $F=0,059$, $p=0,809>0,05$, t.y., dispersijos homogeniškos, reikšmingai nesiskiria. Tarp antros grupės, kuriai buvo priskirtos mokyklos, turinčios nuo 401 iki 600 mokinių, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t= -2,540$, $df= 44$, $p=0,015<0,05$) ir trečios grupės, kuriai priskirta 601 ir daugiau mokinių. Be to skaičiavimai parodė, kad antros grupės mokyklose (401-600 mokinių), dirbančių socialinių pedagogų asmeninių profesinių siekių sumažėjimo intensyvumo vidurkis yra 15,5000, jis yra mažesnis už socialinių pedagogų, kurie dirba didesnėse (601 ir > mokinių) mokyklose vidurkį (19,0500). Taigi mažesnėse mokyklose dirbantys socialiniai pedagogai patiria mažesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau kaip 600 mokinių.

Interferencinės statistikos vienfaktorinės dispersinės analizės metodas (ANOVA) taikytas siekiant sužinoti, ar yra skirtumų tarp socialinių pedagogų profesinio perdegimo įverčių, atsižvelgiant į amžių, darbo stažą, kvalifikaciją.

Tyrimo dalyvavusių socialinių pedagogų amžius buvo suskirstytas į tris grupes (iki 35 metų, nuo 35 iki 45 metų ir virš 46 metų). Atlikus gautų duomenų analizę amžiaus aspektu, nebuvo nustatyti statistiškai patikimi rezultatų skirtumai tarp amžiaus grupių ($df=2$; $F=0,341$; $p=0,712$). Tačiau analizuojant kintamųjų vidurkius matome, kad socialiniai pedagogai, kurių amžius yra virš 46 metų, patiria žemiausią profesinio perdegimo lygį, didžiausias – antroje, t.y., nuo 35 iki 45 metų (žr. 11 lentelę). Kadangi $p = 0,712>0,05$, galima teigti, kad mūsų tirtų specialistų profesinio perdegimo lygmuo nesiskiria, nepaisant to, kurioje amžiaus grupėje yra tiriamasis.

11 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal profesinio perdegimo (PP) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pagal amžių

Skalė	df	F	p	Vidurkis	
PP	2	0,341	0,712	iki 35 metų	59,0645
				35 -45 metų	59,5952
				virš 46 metų	56,2000

Toliau pateikiami tik statistiškai reikšmingi tiriamųjų grupių rezultatų skirtumai.

Atlikus gautų duomenų analizę pedagoginės kvalifikacijos aspektu, buvo nustatyti statistiškai patikimi rezultatų skirtumai tarp socialinio pedagogo kvalifikacijos ir vyresniųjų socialinių pedagogų. Tyrimas atskleidė, kad vyresniesiems socialiniams pedagogams būdingas aukštesnis emocinio išsekimo (EE) lygmuo, nei socialiniams pedagogams ar socialiniams pedagogams metodininkams ($df=2$; $F=3,141$; $p=0,048$). Gauti tyrimo rezultatai pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal emocinio išsekimo (EE) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pedagoginės kvalifikacijos požiūriu

Skalė	df	F	p	Vidurkis	
EE	2	3,141	0,048	Socialiniai pedagogai	27,0714
				Vyr. socialiniai pedagogai	33,3611
				Socialiniai pedagogai metodininkai	28,7436

Respondentų skirstinyje darbo stažo aspektu pagal profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės įverčius buvo nustatyta (žr. 13 lentelę), kad socialiniai pedagogai, kurie dirba nuo 10 iki 15 metų, pasižymi aukštesniu profesinio perdegimo lygiu nei specialistai dirbantys iki 10 metų ar specialistai dirbantys virš 15 metų ($p < 0,05$). Buvo rasta statistiškai reikšmingų rezultatų skirtumų tarp trečios (virš 15 metų) respondentų grupės ir likusių (I; II) tiriamųjų grupių ($df=2$; $F=3,958$; $p=0,022$). Vadinasi, socialiniai pedagogai, dirbantys virš 15 metų, patiria žemesnį perdegimo intensyvumo lygį lyginant su mažesnę darbo stažą turinčiais specialistais. Kaip matyti iš lentelės, galime teigti, kad egzistuoja grupių skirtumai tarp profesinio perdegimo vidurkių.

13 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės įverčius tarp respondentų grupių pagal darbo stažą

Skalė	df	F	p	Vidurkis	
MBI-E	2	3,958	0,022	I grupė (iki 10 metų)	59,8125
				II grupė (10-15 metų)	63,2414
				III grupė (virš 15 metų)	50,5769

Apdorojus tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad emocinio išsekimo (EE) subskalės įvertinimai darbo stažo aspektu, statistiškai patikimai skiriasi tarp trečios (virš 15 metų) ir visų likusių grupių ($df=2$; $F=4,582$; $p=0,012$). Nustatyta, kad didesnę darbo stažą turintys socialiniai pedagogai patiria žemesnį emocinį išsekimą nei mažesnę darbo stažą įgiję specialistai (žr. 14 lentelę). Kaip matyti iš lentelės, aukščiausią emocinio išsekimo lygį iš visų trijų darbo stažo grupių patiria socialiniai pedagogai dirbantys nuo 10 iki 15 metų. Taigi, ta pati tendencija būdinga profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo rezultatams.

14 lentelė. Tiriamųjų skirstinys pagal emocinio išsekimo (EE) subskalės įverčius tarp respondentų grupių pagal darbo stažą

Skalė	df	F	p	Vidurkis	
EE	2	4,582	0,022	I grupė (iki 10 metų)	30,7292
				II grupė (10-15 metų)	33,1034
				III grupė (virš 15 metų)	24,8077

Apibendrinus tyrimo rezultatus, nustatyta:

- Aukštu emocinio išsekimo (EE) lygiu pasižymėjo daugiausiai 57,3% ($N=59$) visų tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų. Depersonalizacijos (DP) rodikliai siekė 27,2% ($N=28$). Aukštu asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) lygmeniu nepasižymėjo nė vienas socialinis pedagogas.
- Vyresniesiems socialiniams pedagogams būdingas aukštesnis emocinio išsekimo lygmuo nei žemesnės profesinės kvalifikacijos socialiniams pedagogams ($p < 0,05$).
- Socialiniai pedagogai, dirbantys didmiesčio mokyklose, pasižymi aukštesniu profesinio perdegimo (MBI-ES) ir emocinio išsekimo (EE) lygmenimis, nei miesto mokyklose dirbantys specialistai ($p < 0,05$).
- Socialiniai pedagogai, dirbantys didmiestyje, patiria didesnę profesinių siekių sumažėjimą (PA) nei specialistai dirbantys kaime ($p < 0,05$).
- Socialiniai pedagogai, dirbantys mokyklose iki 600 mokinių, patiria mažesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau kaip 600 mokinių ($p < 0,05$).
- Socialiniai pedagogai, dirbantys mokykloje virš 15 metų, patiria žemesnius profesinio perdegimo (MBI-ES) ir emocinio išsekimo (EE) lygius, nei specialistai turintys mažesnę darbo stažą ($p < 0,05$).

3.2. Profesinio perdegimo ir jo vadybinių kompetencijų ryšys

MBI-ES ir SPVK skalių bei subskalių koreliaciniai ryšiai. Taikant koreliacinę analizę, buvo nustatytas atvirkštinis silpnas ($r = -0,272$), tačiau statistiškai reikšmingas ryšys ($p = 0,005$) tarp *profesinio perdegimo* ir *socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų* (žr. 15 lentelę). Šie duomenys patvirtina, jog profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis. Nustatyta tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos, tuo mažesnė profesinio perdegimo tikimybė. Ir atvirkščiai, kuo socialinis pedagogas patiria aukštesnį profesinio perdegimo lygmenį, tuo silpnesnės jo vadybinės kompetencijos.

15 lentelė. MBI-ES ir SPVK skalių koreliacinis ryšys

	<i>Vadybinės kompetencijos</i>	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,272	Vertė
	0,005	p

Analizuojant ryšį tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK planavimo* subskalės nustatytas statistiškai reikšmingas silpnas atvirkštinis ryšys ($r = -0,354$; $p = 0,000$) tarp profesinio perdegimo ir socialinio pedagogo *planavimo* kompetencijos (žr. 16 lentelę). Šis ryšys parodo, kad kuo žmogus geriau geba planuoti savo darbus, tuo mažiau jam pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo socialinis pedagogas patiria didesnę profesinę perdegimą, tuo silpniau geba planuoti savo darbus.

16 lentelė. MBI-ES ir SPVK planavimo subskalės koreliacinis ryšys

	<i>SPVK planavimas</i>	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,354	Vertė
	0,000	p

Tyrimo metu siekėme nustatyti, ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK organizavimo* subskalės. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas neigiamas silpnas ($r = -0,300$) ir statistiškai reikšmingas ryšys ($p = 0,002$). Tai rodo, kad kuo didesnės specialisto organizavimo kompetencija, tuo būdingas žemesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo socialiniam pedagogui pasireiškia aukštesnis profesinis perdegimas, tuo žemesnė jo organizavimo kompetencija. Ši tendencija atsispindi 17 lentelėje.

17 lentelė. MBI-ES ir SPVK organizavimo subskalės koreliacinis ryšys

	<i>SPVK organizavimas</i>	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,300	Vertė
	0,002	p

Tyrimo metu siekėme nustatyti, ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK vadovavimo* subskalės. Pritaikius Pearson koreliacijos koeficientą buvo nustatytas neigiamas silpnas ($r = -0,294$) ir statistiškai reikšmingas atvirkštinis ryšys ($p=0,003$) tarp profesinio perdegimo ir socialinio pedagogo vadovavimo kompetencijos (žr. 18 lentelę). Šis ryšys parodo, kad kuo stipresnė vadovavimo kompetencija, tuo būdingas žemesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo specialistui būdingas aukštesnis profesinis perdegimas, tuo žemesnė vadovavimo kompetencija.

18 lentelė. MBI-ES ir SPVK valdymo subskalės koreliacinis ryšys

	SPVK vadovavimas	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,294	Vertė
	0,003	p

Analizuojant ryšį tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK kontrolės* subskalės nustatytas statistiškai reikšmingas silpnas atvirkštinis ryšys ($r = -0,252$; $p = 0,010$) tarp profesinio perdegimo ir socialinio pedagogo kontrolės kompetencijos (žr. 19 lentelę). Šis ryšys parodo, kad kuo socialinio pedagogo aukštesnė kontrolės kompetencija, tuo patiriamas mažesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo specialistas patiria aukštesnį profesinį perdegimą, tuo silpnesnė jo kontrolės kompetencija.

19 lentelė. MBI-ES ir SPVK kontrolės subskalės koreliacinis ryšys

	SPVK kontrolė	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,252	Vertė
	0,010	p

Apibendrinant galime teigti, kad tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK* subskalių (*planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės*) yra statistiškai reikšmingi atvirkštiniai ryšiai visais keturiais atvejais (žr. 16, 17, 18, 19 lenteles). Vienam reiškiniiui didėjant, kitas mažėja ir atvirkščiai. Taigi kuo aukštesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, valdymo ir kontrolės kompetencijos, tuo patiriamas mažesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo patiriamas aukštesnis profesinio perdegimo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, valdymo ir kontrolės kompetencijos.

3.3. Vadybinių kompetencijų skalės ir subskalių ryšiai su profesinio perdegimo subskalėmis

Socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (SPVK) skalės ir profesinio perdegimo (MBI-ES) subskalių koreliaciniai ryšiai. SPVK skalės ir MBI-ES (*emocinio išsekimo (EE)*, *depersonalizacijos (DP)*, *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA)*) subskalių, nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tik vienu atveju, t.y., su MBI-ES *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA)* subskale ($r = -0,444$; $p = 0,000$) (žr. 20 lentelę). Tai reiškia, kad egzistuoja neigiamas esminis ryšys tarp socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ir asmeninių profesinių siekių sumažėjimo. Taigi kuo aukštesnės vadybinės kompetencijos, tuo aukštesni profesiniai siekiai. Ir atvirkščiai, kuo specialisto mažesni profesiniai siekiai, tuo žemesnės jo vadybinės kompetencijos.

20 lentelė. SPVK skalės ir MBI-ES subskalių ryšys

SPVK	Vertė	p
<i>EE</i>	-0,140	0,159
<i>DP</i>	-0,156	0,117
<i>PA</i>	-0,444	0,000

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) emocinio išsekimo (EE) subskalės ir SPVK subskalių koreliaciniai ryšiai. Tyrimo metu siekėme nustatyti, ar yra ryšys tarp *emocinio išsekimo (EE)* subskalės ir SPVK subskalių (*planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės*). Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys su SPVK *planavimo* subskale ($r = -0,238$; $p = 0,015$) (žr. 21 lentelę). Tai rodo, kad silpnesnė planavimo kompetencija susijusi su didesniu emociniu išsekimu. Ir atvirkščiai, žemesnis emocinis išsekimas susijęs aukštesne planavimo kompetencija. Kitais trimis atvejais (žr. 21 lentelę) rezultatai statistiškai nereikšmingi.

21 lentelė. (MBI-ES) EE ir SPVK subskalių ryšys

EE	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,238	0,015
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,165	0,096
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,170	0,087
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,161	0,104

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) depersonalizacijos (DP) subskalės ir SPVK subskalių koreliaciniai ryšiai. Koreliacinės analizės būdu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys tarp (MBI-ES) *depersonalizacijos (DP) subskalės* ir SPVK *planavimo kompetencijos subskalės* ($r = -0,201$; $p = 0,042$) bei SPVK *organizavimo kompetencijos subskalės* ($r = -0,218$; $p = 0,027$) (žr. 22 lentelę). Šie duomenys leidžia manyti, kad kuo darbuotojo geresnės planavimo, organizavimo kompetencijos, tuo silpnesnis depersonalizacijos lygmuo. Ir atvirkščiai, stipresnė depersonalizacija susijusi su žemesnėmis planavimo, organizavimo kompetencijomis.

22 lentelė. (MBI-ES) DP ir SPVK subskalių ryšys

DP	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,201	0,042
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,218	0,027
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,156	0,116
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,140	0,158

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) subskalės ir SPVK subskalių koreliaciniai ryšiai. Koreliacinės analizės būdu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas esminis ryšys tarp (MBI-ES) *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) subskalės* ir SPVK *planavimo kompetencijos subskalės* ($r = -0,479$; $p = 0,000$), SPVK *organizavimo kompetencijos subskalės* ($r = -0,437$; $p = 0,000$) bei SPVK *vadovavimo kompetencijos subskalės* ($r = -0,455$; $p = 0,000$) (žr. 23 lentelę). Tai reiškia, kad egzistuoja neigiamas esminis ryšys tarp socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo kompetencijų ir asmeninių profesinių siekių sumažėjimo. Šie duomenys leidžia manyti, kad kuo aukštesnės planavimo, organizavimo, vadovavimo kompetencijos, tuo aukštesni profesiniai siekiai. Ir atvirkščiai, kuo darbuotojo mažesni profesiniai siekiai, tuo žemesnės jo planavimo, organizavimo, vadovavimo kompetencijos.

Tyrimo metu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys tarp (MBI-ES) *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) subskalės* ir SPVK *kontrolės kompetencijos subskalės* ($r = -0,356$; $p = 0,000$). Tai rodo, kad kuo aukštesnė kontrolės kompetencija, tuo aukštesni profesiniai siekiai. Ir atvirkščiai, kuo daugiau sumažėję profesiniai siekiai, tuo mažesnė kontrolės kompetencija.

23 lentelė. (MBI-ES) PA ir SPVK subskalių ryšys

PA	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,479	0,000
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,437	0,000
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,455	0,000
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,356	0,000

Apibendrinus socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (SPVK) skalės ryšį su profesinio perdegimo (MBI-ES) subskalėmis nustatytas neigiamas esminis ryšys tarp socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ir asmeninių profesinių siekių sumažėjimo. Analizuojant ryšį tarp socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (SPVK) subskalių su profesinio perdegimo (MBI-ES) subskalėmis nustatytos kelios tendencijos: emocinis išsekimas susijęs su planavimo kompetencija; depersonalizacija koreliuoja su planavimo ir organizavimo kompetencijomis; asmeninių profesinių siekių sumažėjimo subskalė statistiškai reikšmingai susijusi su visomis keturiomis vadybinių kompetencijų subskalėmis.

3.4. Profesinio perdegimo skalės ir vadybinių kompetencijų subskalių ryšys pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės ir jo vadybinių kompetencijų (SPVK) pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis subskalių ryšys. Taikant koreliacinę analizę, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas atvirkštinis silpnas ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (*SPVK*) *individualaus darbo su vaiku mokykloje* (IDM) subskalės rodiklių ($r = -0,272$; $p = 0,005$) (žr. 24 lentelę). Šie duomenys patvirtina, jog profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis dirbant individualiai su vaiku mokykloje. Nustatyta tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant individualiai su vaiku mokykloje, tuo silpniau pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant individualiai su vaiku mokykloje.

24 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (IDM) subskalės koreliacinis ryšys

	Individualus darbas su mokinių lygmuo	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,272	Vertė
	0,005	p

Analizuojant ryšį tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK darbo su mokinių grupėmis (DMG)* subskalės nustatytas statistiškai reikšmingas silpnas atvirkštinis ryšys ($r = -0,307$; $p = 0,002$) tarp profesinio perdegimo ir socialinio pedagogo vadybinės darbo su mokinių grupėmis subskalės (žr. 25 lentelę). Šis ryšys parodo, kad kuo aukštesnės darbuotojo vadybinės kompetencijos dirbant su mokinių grupėmis, tuo silpniau pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant su mokinių grupėmis mokykloje.

25 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DMG) subskalės koreliacinis ryšys

	Darbas su mokinių grupėmis lygmuo	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,307	Vertė
	0,002	p

Tyrimo metu siekėme nustatyti, ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *SPVK darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis (MTG)* subskalės. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas neigiamas silpnas ($r = -0,259$) ir statistiškai reikšmingas ryšys ($p = 0,008$). Tai rodo, kad kuo aukštesnės vadybinės kompetencijos dirbant su mokinių tėvais ir jų grupėmis, tuo žemesnis profesinis perdegimas. Ši tendencija atsispindi 26 lentelėje. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant su mokinių tėvais ir jų grupėmis mokykloje.

26 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (MTG) subskalės koreliacinis ryšys

	Darbas su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmuo	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,259	Vertė
	0,008	p

Taikant koreliacinę analizę, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas atvirkštinis silpnas ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (*SPVK darbo su mokyklos bendruomene (DMB)*) subskalės rodiklių ($r = -0,329$; $p = 0,001$) (žr. 27 lentelę). Šie duomenys patvirtina, jog profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo

vadybinėmis kompetencijomis dirbant su mokyklos bendruomene. Nustatyta tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant su mokyklos bendruomene, tuo mažiau būdingas profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant su mokyklos bendruomene.

27 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DMB) subskalės koreliacinis ryšys

	<i>Darbas su mokyklos bendruomene lygmuo</i>	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,329	Vertė
	0,001	p

Tyrimo metu siekėme nustatyti ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (*SPVK darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis (DVBI)*) subskalės rodiklių. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys su SPVK darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis (DVBI) subskale ($r = -0,238$; $p = 0,015$) (žr. 28 lentelę). Taigi, kuo aukštesnės specialisto vadybinės kompetencijos dirbant su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis, tuo žemesnis profesinio perdegimo lygmuo. Ir atvirkščiai, silpnesnė vadybinė kompetencija dirbant su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis susijusi su didesniu profesiniu perdegimu.

28 lentelė. MBI-ES skalės ir SPVK (DVBI) subskalės koreliacinis ryšys

	<i>Darbas su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo</i>	
<i>Profesinis perdegimas</i>	-0,238	Vertė
	0,015	p

Apibendrinant galime teigti, kad tarp profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės ir SPVK subskalių (individualaus darbo su vaiku mokykloje (IDM), darbo su mokinių grupėmis (DMG), darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis (MTG), darbo su mokyklos bendruomene (DMB), darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis (DVBI)) yra statistiškai reikšmingi atvirkštiniai ryšiai visais penkiais lygmenimis. Vienam reiškiniai didėjant, kitas mažėja ir atvirkščiai. Taigi kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis, tuo žemesnis profesinio perdegimo lygmuo. Ir atvirkščiai, kuo stipresnis profesinio perdegimo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis.

3.5. Profesinio perdegimo subskalių ir vadybinių kompetencijų subskalių ryšys pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) emocinio išsekimo (EE) subskalės ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis koreliaciniai ryšiai. Tyrimo metu siekėme nustatyti ar yra ryšys tarp *emocinio išsekimo (EE)* subskalės ir SPVK subskalių (individualaus darbo su vaiku mokykloje (IDM), darbo su mokinių grupėmis (DMG), darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis (MTG), darbo su mokyklos bendruomene (DMB), darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis (DVBI)). Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys tik vienu atveju, t.y., darbo su mokyklos bendruomene (DMB) subskale ($r = -0,207$; $p = 0,036$) (žr. 29 lentelę). Tai rodo, kad silpnesnė vadybinė kompetencija dirbant su mokyklos bendruomene susijusi su didesniu emociniu išsekimu. Ir atvirkščiai, žemesnis emocinis išsekimas susijęs su aukštesne vadybine kompetencija dirbant su mokyklos bendruomene.

29 lentelė. (MBI-ES) EE ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys

EE	Vertė	p
<i>Individualus darbas su mokiniu lygmuo</i>	-0,140	0,159
<i>Darbas su mokinių grupėmis lygmuo</i>	-0,192	0,052
<i>Darbas su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmuo</i>	-0,162	0,103
<i>Darbas su mokyklos bendruomene lygmuo</i>	-0,207	0,036
<i>Darbas su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo</i>	-0,143	0,151

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) depersonalizacijos (DP) subskalės ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis koreliaciniai ryšiai. Taikant koreliacinę analizę, buvo nustatytas vienas atvejis, kuris statistiškai reikšmingas ir kuriam būdingas atvirkštinis silpnas ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES) depersonalizacijos (DP)* subskalės ir *socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (SPVK)* darbo su mokyklos bendruomene (DMB) subskalės rodiklių ($r = -0,220$; $p = 0,026$) (žr. 30 lentelę). Šie duomenys patvirtina, jog depersonalizacija yra susijusi su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis dirbant su mokyklos bendruomene. Nustatyta tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos dirbant su mokyklos bendruomene, tuo mažiau asmenybei būdinga depersonalizacija. Ir atvirkščiai, kuo specialistui

būdinga aukštesnė depersonalizacija, tuo žemesnės jo vadybinės kompetencijos dirbant su mokyklos bendruomene.

30 lentelė. (MBI-ES) DP ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys

DP	Vertė	p
<i>Individualus darbas su mokiniu lygmuo</i>	-0,156	0,117
<i>Darbas su mokinių grupėmis lygmuo</i>	-0,118	0,234
<i>Darbas su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmuo</i>	-0,150	0,131
<i>Darbas su mokyklos bendruomene lygmuo</i>	-0,220	0,026
<i>Darbas su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo</i>	-0,185	0,061

Socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) subskalės ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis koreliaciniai ryšiai. Koreliacinės analizės būdu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas esminis ryšys tarp (MBI-ES) asmeninių profesinių siekių sumažėjimo (PA) **subskalės** ir SPVK subskalių trim atvejais, t.y.: individualaus darbo su vaiku mokykloje (IDM) subskalės ($r = -0,444$; $p = 0,000$), SPVK darbo su mokinių grupėmis (DMG) subskalės ($r = -0,482$; $p = 0,000$) bei SPVK darbo su mokyklos bendruomene (DMB) subskalės ($r = -0,447$; $p = 0,000$) (žr. 31 lentelę). Šie duomenys leidžia manyti, kad kuo aukštesnės vadybinės kompetencijos dirbant individualų ar grupinį darbą su vaiku (-ais) mokykloje bei mokyklos bendruomene, tuo aukštesni profesiniai siekiai. Ir atvirkščiai, kuo didesnis profesinių siekių sumažėjimas, tuo žemesnės vadybinės kompetencijos minėtais trimis lygmenimis.

Tyrimo metu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas silpnas ryšys dviem atvejais: *darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis (MTG)* subskalės ($r = -0,372$; $p = 0,000$) ir *darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis (DVBI)* subskalės ($r = -0,318$; $p = 0,001$) (žr. 31 lentelę). Tai rodo, kad kuo aukštesnė vadybinė kompetencija veiklos lygmenyse dirbant su mokinių tėvais ir jų grupėmis bei su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis, tuo aukštesni socialinio pedagogo profesiniai siekiai. Ir atvirkščiai, kuo didesnis profesinių siekių sumažėjimas, tuo žemesnės vadybinės kompetencijos minėtais dviem lygmenimis.

31 lentelė. (MBI-ES) APSS ir SPVK subskalių pagal veiklos lygmenis ryšys

PA	Vertė	p
<i>Individualus darbas su mokiniu lygmuo</i>	-0,444	0,000
<i>Darbas su mokinių grupėmis lygmuo</i>	-0,482	0,000
<i>Darbas su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmuo</i>	-0,372	0,000
<i>Darbas su mokyklos bendruomene lygmuo</i>	-0,447	0,000
<i>Darbas su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo</i>	-0,318	0,001

Apibendrinus socialinio pedagogo profesinio perdegimo (MBI-ES) subskalių ryšį su vadybinių kompetencijų (SPVK) subskalėmis pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis nustatytas statistiškai reikšmingi atvirkštiniai ryšiai: emocinis išsekimas (EE) bei depersonalizacija (DP) susijusi su darbu su mokyklos bendruomene. Būtina pažymėti, kad statistiškai reikšmingai išsiskiria (MBI-ES) *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo* (PA) subskalės ryšiai su SPVK subskalėmis pagal visus penkis veiklos lygmenis.

3.6. Profesinio perdegimo skalės ir vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) subskalių ryšiai pagal socialinio pedagogo veiklos lygmenis

Taikant koreliacinę analizę, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas atvirkštinis silpnas ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES) skalės* ir socialinio pedagogo (*SPVK*) planavimo, vadovavimo kompetencijų subskalių dirbant individualiai su vaiku rodiklių (žr. 32 lentelę).

32 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų individualaus darbo su mokiniu mokykloje subskalės ryšys

Profesinis perdegimas Individualaus darbo su mokiniu lygmuo	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,287	0,003
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,143	0,148
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,345	0,000
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,194	0,049

Šie duomenys patvirtina, jog profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo planavimo ir vadovavimo kompetencijomis dirbant individualiai su vaiku, mokiniu mokykloje. Nustatyta tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo individualaus darbo su vaiku mokykloje planavimo ir vadovavimo kompetencijos, tuo silpniau pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo žemesnės socialinio pedagogo planavimo ir vadovavimo kompetencijos individualaus darbo su vaiku mokykloje lygmenyje.

Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą buvo nustatytas statistinis reikšmingas ryšys ($p=0,049$), kad nėra ryšio tarp kontrolės kompetencijos ir individualaus darbo su vaiku lygmens ($r=-0,194$) (žr. 32 lentelę). Galime teigti, kad kontrolės kompetencija individualaus darbo su vaiku lygmenyje nėra susijusi su profesiniu perdegimu.

Analizuojant ryšį tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *(SPVK) vadybinių kompetencijų* (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) *darbo su mokinių grupėmis* lygmeniu nustatytas statistiškai reikšmingas silpnas atvirkštinis ryšys visais keturiais atvejais (žr. 33 lentelę).

33 lentelė. (MBI-ES) PP skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokinių grupėmis mokykloje subskalės ryšys

Profesinis perdegimas	Vertė	p
Darbo su mokinių grupėmis lygmuo		
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,320	0,001
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,243	0,013
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,291	0,003
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,279	0,004

Šis ryšys parodo, kad kuo žmogus geriau geba planuoti, organizuoti, vadovauti ir kontroliuoti savo darbo procesą su mokinių grupėmis, tuo jam mažiau pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo darbuotojas blogiau geba planuoti, organizuoti, vadovauti ir kontroliuoti savo darbo procesą su mokinių grupėmis.

Tyrimo metu siekėme nustatyti ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir *(SPVK) vadybinių kompetencijų subskalės darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis* lygmeniu. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą trimis atvejais buvo nustatyti neigiami silpni ($r = -0,332$; $r = -0,265$; $r = -0,217$) ir statistiškai reikšmingi ryšiai ($p = 0,001$; $p = 0,007$; $p = 0,028$). Tai rodo, kad kuo geriau specialistas geba planuoti, organizuoti ir vadovauti darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis procesą, tuo jis patiria žemesnį profesinį perdegimą. Ši tendencija atsispindi 34

lentelėje. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo specialistas blogiau geba planuoti, organizuoti ir vadovauti dirbdamas su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmenyje.

34 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis mokykloje subskalės ryšys

Profesinis perdegimas Darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmuo	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,332	0,001
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,265	0,007
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,217	0,028
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,174	0,079

Tyrimo metu siekėme nustatyti ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir (SPVK) vadybinių kompetencijų subskalės *darbo su mokyklos bendruomene* lygmeniu. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą visais keturiais atvejais buvo nustatyti neigiami silpni ir statistiškai reikšmingi ryšiai (žr. 35 lentelę).

35 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su mokyklos bendruomene subskalės ryšys

Profesinis perdegimas Darbo su mokyklos bendruomene lygmuo	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,306	0,002
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,340	0,000
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,307	0,002
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,275	0,005

Šie duomenys patvirtina, kad kuo geriau specialistas geba planuoti, organizuoti, vadovauti ir kontroliuoti darbą su mokyklos bendruomene, tuo silpniau pasireiškia profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo stipriau pasireiškia profesinis perdegimas, tuo specialistas blogiau geba planuoti, organizuoti, vadovauti ir kontroliuoti darbą mokyklos bendruomenės lygmenyje.

Tyrimo metu siekėme nustatyti ar yra ryšys tarp *profesinio perdegimo (MBI-ES)* skalės ir (SPVK) vadybinių kompetencijų subskalės *darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis* lygmens rodiklių. Pritaikius Pearsono koreliacijos koeficientą dviem atvejais buvo nustatytas statistiškai reikšmingas ($r = -0,311$; $r = -0,229$) ir neigiamas silpnas ryšys ($p = 0,001$; $p = 0,020$) (žr. 36 lentelę).

36 lentelė. (MBI-ES) skalės ir SPVK vadybinių kompetencijų darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis subskalės ryšys

Profesinis perdegimas Darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmuo	Vertė	p
<i>Planavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,311	0,001
<i>Organizavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,229	0,020
<i>Vadovavimo kompetencijų subskalė</i>	-0,186	0,060
<i>Kontrolės kompetencijų subskalė</i>	-0,177	0,073

Tai rodo, kad kuo geriau socialinis pedagogas planuoja ir organizuoja darbą su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis, tuo mažesnė tikimybė pasireikšti profesiniam perdegimui. Ir atvirkščiai, kuo būdingas aukštesnis profesinis perdegimas, tuo specialistas silpniau geba planuoti ir organizuoti darbą su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis.

Apibendrinant galime teigti, kad *profesinis perdegimas* turi atvirkštinę priklausomybę su:

- planavimo ir vadovavimo kompetencijų subskalėmis *individualaus darbo su vaiku, mokiniu* lygmenyje;
- planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės kompetencijų subskalėmis *darbo su mokinių grupėmis ir darbo su mokyklos bendruomene* lygmenyse;
- planavimo, organizavimo, vadovavimo kompetencijų subskalėmis *darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis* lygmenyje;
- planavimo, organizavimo kompetencijų subskalėmis *darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis* lygmenyje;

Taigi vienam reiškiniui didėjant, kitas mažėja ir atvirkščiai.

DISKUSIJA

Šio darbo tikslas buvo išnagrinėti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidą, jo sąsajas su sociodemografinėmis charakteristikomis ir nustatyti ryšį su vadybinėmis kompetencijomis. Tikslas buvo pasirinktas neatsitiktinai. Pastarųjų metų tyrimuose konstatuojamas socialinių pedagogų nuovargis ir profesinis perdegimas (Leliūgienė ir kt., 2003; Žakaitis ir kt., 2007; Raižienė ir kt. 2010). Praktinės problemos aktualumą patvirtino ir šio magistrantūros baigiamojo darbo kiekybinis tyrimas, kurio metu siekėme nustatyti socialinių pedagogų profesinio perdegimo sklaidos lygmenį. Pagrindėme, kad socialiniai pedagogai savo darbe patiria profesinį perdegimą. Aukštu emocinio išsekimo lygiu pasižymėjo daugiau kaip pusė visų tyrime dalyvavusių Lietuvos socialinių pedagogų. Kai tuo tarpu aukštu emociniu išsekimu pasižymi tik šiek tiek daugiau nei dešimtadalis kūno kultūros mokytojų (Stočkus, 2014). Aukštas depersonalizacijos lygmuo būdingas šiek tiek mažiau nei trečdaliui socialinių pedagogų. Lyginant su kūno kultūros mokytojais, šiame dimensijos lygmenyje jų yra tik aštuntadalis (Stočkus, 2014). Beveik visiems tyrime dalyvavusiems socialiniams pedagogams pasireiškė žemas asmeninių profesinių siekių sumažėjimas, kūno kultūros specialistams – šiek tiek daugiau kaip dviem trečdaliams. Kaip matome tyrimų rezultatai atskleidė, kad socialiniai pedagogai patiria aukštą profesinio perdegimo lygį, kuris jau apėmęs pirmąsias dvi perdegimo dimensijas ir jau pasiekė trečiosios pirmą lygmenį. Rezultatai verčia sunerimti ir atlikti išsamesnius, didesnės apimties tyrimus. Galima sutikti, kad tyrime apklaustas tik dešimtadalis Lietuvoje dirbančių specialistų ir teigti, kad tai maža imtis, tačiau ir šios nedidelės dalies specialistų būseną kelia nerimą.

Tyrimo metu ieškota socialinio pedagogo profesinio perdegimo sąsajų su įvairiais sociodemografiniais kintamaisiais. Remiantis mokslinėje literatūroje nurodomu perdegimo pasireiškimo dažniu, paaiškėjo, kad didelio skirtumo tarp lyčių nėra, tik moterims ir vyrams būdingos skirtingos perdegimo dimensijos. Kadangi iš 103 tyrime dalyvavusių apklaustųjų buvo moterys ir anksčiau buvo minėta, kad joms būdingas aukštas emocinio perdegimo lygmuo, galime teigti, kad mūsų rezultatai sutampa su kitų mokslininkų (Stočkus, 2014; Gerasimčik-Pulko, 2011) tyrimų rezultatais. Mūsų apklausoje dalyvavo tik vienas vyras, tad negalime daryti jokių statistinių išvadų, nors mokslinėje literatūroje nurodoma, kad vyrai, kurie patyrė perdegimą – įvertinami aukštesniais depersonalizacijos balais.

Mokslininkai (Pacevičius, 2006; Maslach et al., 2001; Maslach et al., 1997) nurodo, kad iš visų demografinių charakteristikų stipriausią įtaką perdegimui turi amžius, tačiau nesutariama dėl amžiaus ir profesinio perdegimo priklausomybės. Tyrimo dalyvavusių socialinių pedagogų amžius buvo suskirstytas į tris grupes, tačiau mūsų tirtų specialistų profesinio perdegimo lygmuo nesiskiria, nepaisant to, kurioje amžiaus grupėje yra tiriamasis. Peržvelgus Lietuvoje atliktus tyrimų rezultatus,

nustatyta skirtinga amžiaus įtaka profesiniam perdegimui: S. Raižienė ir kt. autoriai (2010) nurodo, kad vyresni, kurie yra brandesni, turi susiformavusį požiūrį į pasaulį, linkę mažiau perdegti, tačiau šie tyrimo rezultatai skiriasi nuo Ch. Maslach ir kitų autorių išvadų. P. Žakaitis ir kt., (2007) nustatė, kad didėjant mokytojų amžiui, darbo stažui, stiprėja perdegimo sindromo raiška. Taigi mūsų tyrimų rezultatai, tiriant socialinius pedagogus, prieštarauja anksčiau minėtiems teiginiams, apžvelgtuose tyrimuose, pateikiama skirtinga amžiaus ir perdegimo priklausomybė.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad socialiniai pedagogai, dirbantys mokykloje virš 15 metų, patiria žemesnį profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygius, nei specialistai turintys mažesnį darbo stažą. M. L. Chang (cit. Stočkus, 2014) mokytojų profesinio perdegimo tyrimų aptarime pažymi, kad į profesinį perdegimą (ypač į emocinį) labiau linkę jaunesni darbuotojai.

Atlikus gautų duomenų tyrimų analizę pedagoginės kvalifikacijos aspektu, buvo nustatyti statistiškai patikimi skirtumai tarp socialinių pedagogų ir vyresniųjų socialinių pedagogų. Tyrimas atskleidė, kad aukštesnis emocinio išsekimo lygmuo būdingas vyresniesiems socialiniams pedagogams nei žemesnės profesinės kvalifikacijos socialiniams pedagogams. Mūsų tyrimo rezultatai sutampa su A. Stočkaus (2014) gautais rezultatais, kad aukštesnės kvalifikacijos specialistai pasižymi aukštesniu emocinio išsekimo lygiu.

Tyrimo rezultatai, geografinės ugdymo įstaigos padėties, kurioje dirba socialinis pedagogas, požiūriu atskleidė, kad socialiniai pedagogai, dirbantys didmiesčio mokyklose, pasižymi aukštesniais profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygmenimis, nei miesto mokyklose dirbantys specialistai. Taip pat pavyko nustatyti, kad socialiniai pedagogai, dirbantys didmiestyje, patiria didesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys kaime. Kadangi mes išskyrėme ir didmiesčio variantą, mūsų tyrimo rezultatai papildė A. Stočkaus (2014) tyrimų tendenciją, kad miesto ir rajono pedagogų pasižymi aukštesnėmis profesinio perdegimo dimensijomis. Skirtumas tas, kad mums nepavyko nustatyti reikšmingai statistinių skirtumų depersonalizacijos dimensijoje. Mokslinėje literatūroje nepavyko rasti informacijos apie mokinių skaičiaus mokykloje įtaką darbuotojo profesiniam perdegimui. Pavyko atskleisti, kad socialiniai pedagogai, dirbantys mokyklose iki 600 mokinių patiria mažesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau kaip 600 mokinių. Galime daryti prielaidą, kad specialistai dirbantys mokyklose, kuriose mokosi virš 600 mokinių, nuo didelio problemų kiekio patiria bejėgiškumą, nespėja kokybiškai suteikti pagalbą, praranda savo darbo produktyvumą ir efektyvumą, nes vienam specialistui dirbti tokiu krūviu yra labai sudėtinga, atsiranda neigiamas savęs ir savo darbo vertinimas.

Tyrimo rezultatų šeiminės padėties aspektu negalime pateikti, nes iš visų tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų, net 77 gyvena susituokę, dėl to kitos grupės tampa mažos, dėl to jų statistiškai apdoroti netikslinga, kadangi tyrime dalyvavo 103 socialiniai pedagogai.

Apžvelgę mokslinę literatūrą ir atlikę tyrimą matome, kad socialiniams pedagogams būdingas profesinis perdegimas. Kadangi pavyko rasti šaltinių, kuriuose teigiama, kad vadybinių kompetencijų trūkumas yra susijęs su socialinio pedagogo profesiniu perdegimu (Leliūgienė ir kt., 2008; Indrašienė ir kt., 2008; 2007; Merfeldaitė, 2007b; 2005; Kvieskienė ir kt., 2006; Švedaitė, 2005), tad empiriškai siekėme pagrįsti socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį su vadybinėmis kompetencijomis. Šios problemos aktualumą patvirtino apklausos raštu duomenys, kurie patvirtina, jog profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis. Nustatyta šių dviejų kintamųjų atvirkštinė priklausomybė visais statistiškai reikšmingais atvejais. Pažymėtina, kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos, tuo mažesnė profesinio perdegimo tikimybė. Ir atvirkščiai, kuo socialinis pedagogas patiria aukštesnę profesinio perdegimo lygmenį, tuo silpnesnės jo vadybinės kompetencijos. Taigi tyrimo rezultatai patvirtino mokslininkų (Leliūgienė ir kt., 2008; Kvieskienė, 2003) įžvalgą, kad socialinio ugdymo proceso valdymas, organizavimas, koordinavimas ir kontrolė yra sunkus darbas, todėl tiksliai neplanuojant veiklos, socialiniam pedagogui lengva „perdegti“.

Mokslinėje literatūroje (Daršukvienė ir kt., 2008; Petkevičiūtė ir kt., 2003) pažymima, kad kiekviena iš vadybinių kompetencijų sudarytos iš dar smulkesnių dalinių kompetencijų priklausomai nuo profesinės veiklos specifikos. Todėl tikslinga buvo patikrinti profesinio perdegimo ir vadybinių kompetencijų (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) ryšį. Pažymėtini statistiškai reikšmingi atvirkštiniai ryšiai visais keturiais atvejais: kuo aukštesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos, tuo patiriamas mažesnis profesinis perdegimas. Tyrimo metu pagrįsta, kad emocinis išsekimas susijęs su planavimo kompetencija; depersonalizacija koreliuoja su planavimo ir organizavimo kompetencijomis. Išskirtinai būtina pažymėti, kad asmeninių profesinių siekių sumažėjimo dimensija statistiškai reikšmingai susijusi su visomis keturiomis planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės kompetencijomis. Lietuvoje atliktų tyrimų metu (Leliūgienė ir kt., 2008) atskleista, kad socialiniai pedagogai labiausiai stokoja organizavimo kompetencijos, todėl galime daryti prielaidą, kad tirti socialiniai pedagogai gali būti paveikti profesinio perdegimo ir stokoti vadybinių kompetencijų. Remiantis mokslinės literatūros (Indrašienė ir kt., 2008; Kavoliūnienė ir kt., 2008; Leliūgienė ir kt., 2008; Merfeldaitė, 2007a; Mažionienė, 2014) analize, kiekviename iš socialinio pedagogo veiklos lygmenų (individualaus darbo su mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su mokinių ir jų grupėmis; darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir

kitomis institucijomis) socialinio pedagogo veikla pasižymi savitais požymiais ir gali nežymiai įvairuoti, priklausomai nuo minėtų specifinių požymių. Pažymėtina, tyrimo metu pavyko atskleisti, kad socialinio pedagogo profesinis perdegimas ir vadybinės kompetencijos minėtais penkiais veiklos lygmenimis statistiškai reikšmingai koreliuoja atvirkštiniais ryšiais.

Būtina akcentuoti, kad atliktų tyrimų (Merfeldaitė, 2007b; Merfeldaitė, 2005) rezultatai rodo, kad socialinės pedagoginės pagalbos komandų veikla ugdymo įstaigose neefektyvi. Atlikto tyrimo rezultatai nestebina, nes emocinis išsekimas ir depersonalizacija susijusi su darbu su mokyklos bendruomene. Būtina pažymėti, kad statistiškai reikšmingai išsiskiria *asmeninių profesinių siekių sumažėjimo* dimensijos ryšiai su vadybinėmis kompetencijomis pagal visus penkis veiklos lygmenis. Atliktų tyrimų metu (Raižienė ir kt., 2010; Čiužas ir kt., 2011) išaiškėjo mokinių, tėvų abejingumas, mokytojų bendradarbiavimo stoka, mokyklos administracijos paramos problemos, kas gali skatinti socialinio pedagogo perdegimą ir įtakoti asmeninius laimėjimus.

Mokslinėje literatūroje rasta informacija (Leliūgienė ir kt., 2008; Indrašienė ir kt., 2007; Merfeldaitė, 2007b; Kvieskienė ir kt., 2006; Merfeldaitė, 2005), kad mokyklos socialiniai pedagogai retai skatina partnerystės ryšius mokykloje ir už jos ribų; socialiniai pedagogai blogai vertina savo vadovavimo kompetencijas, t.y. ,vadovavimo ir kitų bendruomenės narių įtraukimo į veiklą kompetencijas. Atliktame tyrime pažymėtina, kad profesinis perdegimas turi atvirkštinę priklausomybę su: planavimo ir vadovavimo kompetencijomis individualaus darbo su vaiku, mokiniu lygmenyje; planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės kompetencijomis darbo su mokinių grupėmis ir darbo su mokyklos bendruomene lygmenyse; planavimo, organizavimo, vadovavimo kompetencijomis darbo su mokinių tėvais ir jų grupėmis lygmenyje; planavimo, organizavimo kompetencijomis darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis lygmenyje.

Empirinio tyrimo metu pavyko nustatyti socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį, atvirkštinę priklausomybę su vadybinėmis (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) kompetencijomis, penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis (individualaus darbo su vaiku ir mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su tėvais ir jų grupėmis; darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis).

IŠVADOS

1. Profesinis perdegimas – emocinio, psichinio ir fizinio išsekimo būseną, susiformavusi veikiant ilgalaikiams neišspręstiems stresams, kylantiems darbinėse situacijose. Profesinio perdegimo modelis apimantis emocinį išsekimą, depersonalizaciją, asmeninių profesinių siekių sumažėjimą yra populiariausias ir dažniausiai taikomas tyrinėjant profesinį perdegimą, nes apima visas svarbiausias gyvenimo sritis: asmeninę (emocinis išsekimas), tarpusavio santykių su kitais žmonėmis (depersonalizacija) ir darbo (asmeninių laimėjimų sumažėjimas). Emocinis išsekimas yra pagrindinis ir pirminis profesinio perdegimo sindromo komponentas, vėliau išsivysto du negatyvūs požūriai: vienas – nukreiptas į kitus (depersonalizacija), kitas – į save (asmeninių laimėjimų sumažėjimas). Skiriamos dvi veiksmų grupės, įtakojančios profesinio perdegimo reiškinį: individualūs (demografinės charakteristikos ir asmenybės savybės) ir situaciniai (darbo, organizaciniai ir profesiniai ypatumai). Socialinio pedagogo profesiniam perdegimui atsirasti įtakos gali turėti *ekonominiai, socialiniai, psichoemociniai, vadybiniai* rizikos veiksniai (pvz.: emocinė ir psichinė įtampa, nerimas, stresas, psichologinis ir fizinis nuovargis, intensyvūs kontaktai, nenormuotas darbo krūvis, mokyklos administracijos, komandinio darbo ir profesijos prestižo stoka), susiję su darbo specifika, kontekstu, profesijos ypatumais.

2. Socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos apima asmens gebėjimus, galinčius įgyvendinti tarpusavyje susijusias vadybines planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės funkcijas penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis (individualaus darbo su mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su tėvais ir jų grupėmis (globėjais, rūpintojais); darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis). Socialinio pedagogo vadybinės (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) kompetencijos įgyjamos per mokymąsi ir praktinę veiklą, jų stoka socialinės pagalbos vaikui procese gali įtakoti specialisto profesinį perdegimą.

3. Aukštu emocinio išsekimo lygiu pasižymėjo daugiau kaip pusė visų tyrime dalyvavusių Lietuvos socialinių pedagogų. Aukštas depersonalizacijos lygmuo būdingas šiek tiek mažiau nei trečdaliui tiriamųjų, žemas asmeninių profesinių siekių sumažėjimas pasireiškė beveik visiems tyrime dalyvavusiems socialiniams pedagogams.

Statistiškai reikšmingų rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių amžiaus aspektu nenustatyta. Žemesni profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygmenys būdingi socialiniams pedagogams, dirbantiems mokykloje virš 15 metų, nei specialistams turintiems mažesnę darbo patirtį. Tuo tarpu vyresniesiems socialiniams pedagogams būdingas aukštesnis emocinio išsekimo intensyvumo lygmuo nei žemesnės profesinės kvalifikacijos socialiniams pedagogams. Statistiškai

reikšmingų rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių darbo krūvio aspektu nerasta. Tačiau aukštesniais profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygmenimis pasižymi socialiniai pedagogai, dirbantys didmiestyje nei specialistai mieste. Didmiestyje dirbantys socialiniai pedagogai patiria didesnę profesinių siekių sumažėjimą nei specialistai dirbantys kaime. Pažymėtina, kad mažesni profesinių siekių sumažėjimą patiria socialiniai pedagogai dirbantys mokyklose iki 600 mokinių.

4. Profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis. Pažymėtina tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos, tuo mažesnė profesinio perdegimo tikimybė. Ir atvirkščiai, kuo socialinis pedagogas patiria aukštesnę profesinio perdegimo lygmenį, tuo silpnesnės yra jo vadybinės kompetencijos.

Profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės kompetencijomis, kuo aukštesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos, tuo patiriamas mažesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo patiriamas aukštesnis profesinio perdegimo intensyvumo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos.

Kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis, tuo žemesnis profesinio perdegimo lygmuo. Ir atvirkščiai, kuo stipresnis profesinio perdegimo intensyvumo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis.

Tyrimo metu nustatytas socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšys (atvirkštinė priklausomybė) su vadybinėmis (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) kompetencijomis, penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis (individualaus darbo su vaiku ir mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su tėvais ir jų grupėmis; darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis).

LITERATŪRA

1. Abromaitienė L. 2013. Supervizija kaip pedagogų profesinio tobulėjimo galimybė. *Pedagogika*, Nr. 112, 34-40 p.
2. Abromaitienė V., Stanišauskienė V. 2014. Profesinis perdegimas karjeros raidos kontekste: ikimokyklinio ugdymo pedagogų atvejis. *Andragogika*, Nr. 1 (5), 10-26 p.
3. Alifanovienė D., Vaitkevičienė A., Lučinskaitė L. 2012. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų išgyvenamo nerimo ypatumų analizė: specialistų nuomonės aspektas. *Tiltai*, Nr. 4, 135-149 p.
4. Bankauskienė N., Leliūgienė I., Baršauskienė I. 2003. Socialinių darbuotojų profesionalizacijos ir nuovargio problemos. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1 (8), 155-169 p.
5. Bitinas B. 2006. *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
6. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. 2008. *Kokybinių tyrimų. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
7. Boyatzis R. E. 1982. *The Competent Manager*. New York: Wiley.
8. Bubelienė D. 2007. Mokytojų darbinis stresas: konceptualizacija ir empirinės studijos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 1 (12), 56-60 p.
9. Bubelienė D. 2012. Pedagogų streso socialinis konstravimas ir jo atspindžiai profesinėje spaudoje. *Acta paedagogica Vilnensia. Mokslo darbai*, Nr. 29, 100-110 p. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
10. Bubnys R., Petrošiūtė D. 2008. Socialinių pedagogų ir socialinių darbuotojų gyvenimo kokybės vertinimas: profesinis aspektas. *Socialiniai mokslai: Edukologija. Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 4 (20), 103-108 p.
11. Buzaitytė-Kašalynienė J. 2003. Socialinio pedagogo veikla bendrojo lavinimo mokykloje. *Acta paedagogica Vilnensia. Mokslo darbai*, Nr. 10, 29-47 p. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
12. Colman A. M. 2006. *Oxford dictionary of psychology*. Oxford University press.
13. Cephe P. T. 2010. A study of the factors leading English teachers to burnout. *H U Journal of Education*, vol. 38, 25-34 p.
14. Čiužas R., Leliūgienė I. 2011. Socialinių pedagogų teisių ir pareigų įgyvendinimo galimybės praktinėje veikloje. *Socialinis ugdymas*, Nr. 16 (27), 45-57 p.
15. Darškvienė V., Bakanauskienė I., Bakanauskas A., Klebanskaja N., Koncevičienė I., Petkevičiūtė I., Šakalytė J., Kaupelytė D. 2007. *Neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų*

- kompetencijų vertinimo metodika. Mokslo sritys: ekonomika ir vadyba. Studijų programa: verslo administravimas. Kaunas.
16. Darškuvienė V., Kaupelytė D., Petkevičiūtė N. 2008. Vadybinės kompetencijos nustatymo galimybės mokymo procese. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai, Nr. 45, 17-28 p.
 17. Diskienė D., Marčinskas A., Stankevičienė A. 2010. Vadybinės kompetencijos žinių visuomenės iššūkių kontekste. Informacijos mokslai, Nr. 53, 7-19 p.
 18. Freudemberger H. J. 1974. Staff burn-out. Journal of Social Issues, Nr. 30, 159–165 p.
 19. Igodan O. C. 1986. Are you experiencing burnout? Symptoms and coping strategies for extension professionals. *Journal of Extension*, Volume 24, Number 1. [interaktyvus]. [žiūrėta 2015 lapkričio 22 d.]. Prieiga per internetą: <http://joe.org/joe/1986spring/a1.html>.
 20. Indrašienė V., Merfeldaitė O., Petronienė O. 2008. Šiuolaikinių vadybinių funkcijų taikymas organizuojant mokyklos veiklą. Mokslinio tyrimo ataskaita. Vilnius: Lietuvos socialinių pedagogų asociacija.
 21. Galdikienė N. 2007. Slaugytojų profesinio streso raiška veiklos kontekste: edukologijos ir slaugos dimensijos. Profesinis rengimas, Nr. 13, 66–81 p.
 22. Gerasimčik – Pulko V. 2014. Šiuolaikinės visuomenės problema – “perdegimo” sindromas. Slaugos praktika, Nr. 1 (169), 4-7 p.
 23. Jenaro C., Flores N., Arias B. 2007. Burnout and coping in human service practitioners. Professional psychology: research and practice, Nr. 38 (1), 80–87 p.
 24. Jovaiša T., Gurskienė O. R. 2012. Socialinės inovacijos bendruomenėje: socialinio pedagogo požiūris. Socialinis ugdymas, Nr. 19 (30), 42-51p.
 25. Juozaitienė L., Staponkienė J. 2002. Verslo ir vadybos įvadas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 26. Kardelis K. 2007. Mokslinių tyrimo metodologija ir metodai: Vadovėlis. Šiauliai: Liucijus.
 27. Kavaliauskienė V., Balčiūnaitė R. 2014. Profesinis perdegimas ir jo raiška socialinio darbo profesionalizacijos kontekste. Tiltai, Nr. 4, 17–35 p.
 28. Kavoliūnienė D., Čepukas R. 2008. Socialinės - pedagoginės pagalbos komandos veiklos ypatumai ugdymo institucijose. Jaunųjų mokslininkų darbai. Edukacinės studijos (V), 128-138 p. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
 29. Kvieskienė G. 2001. Socialinio pedagogo kompetencijos samprata. Pedagogika. Mokslo darbai, 53, 63-69 p.
 30. Kvieskienė G. 2003. Socializacija ir vaiko gerovė. Monografija. Vilnius: Baltijos kopija.
 31. Kvieskienė G. 2005. Pozityvioji socializacija. Monografija. Vilnius: Vilniaus Pedagoginio universiteto leidykla.

32. Kvieskienė G., Indrašienė V., Merfeldaitė O. 2006. Socialinės pedagoginės pagalbos komandos narių atrankos kriterijai. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr.83, 103-107 p.
33. Laužackas R. 2005. Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas. Kaunas.
34. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl darbuotojų, kurių darbo pobūdis yra susijęs su didesne protine, emocine įtampa, darbo laiko sutrumpinimo tvarkos ir darbuotojų, kuriems nustatytas sutrumpintas darbo laikas, darbo apmokėjimo sąlygų patvirtinimo“, 2003 [žiūrėta 2015 sausio 02 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=344192&p_query=&p_tr2=
35. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo“, 2001 [žiūrėta 2015 sausio 02 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=161532.
36. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 15 d. įsakymo Nr. ISAK-941 „Dėl bendrųjų socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatų patvirtinimo“ pakeitimo“ 2011 [žiūrėta 2015 sausio 02 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404471&p_query=&p_tr2.
37. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. 2008. Socialinio pedagogo rengimo standartas. Vilnius. [interaktyvus]. [žiūrėta 2015 sausio 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.kpmc.lt/Skelbimai/31%20standartas/Socialinio%20pedagogo.pdf>
38. Leliūgienė I. 2002. Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas. Kaunas: Technologija.
39. Leliūgienė I. 2003. Socialinė pedagogika. Kaunas: Technologija.
40. Leliūgienė I., Rupšienė L., Baušytė A. 2003. Lietuvos socialinių pedagogų profesinio nuovargio priežastys. *Pedagogika*, Nr. 67, 12-18 p.
41. Leliūgienė I., Baršauskienė V., Mertinkaitytė E. 2008. Socialinio pedagogo vadybinė veikla. *Socialinis darbas. Mokslo darbai*, Nr. 7 (3), 129-139 p.
42. Lukoševičius A., Saveljeva R. 2006. Socialinių pedagogų profesinio tapsmo ypatumai. *Lietuvos mokslas. Akademinė edukologija*, 497- 515 p.
43. Malinauskas R. 2008. Sporto pedagogų perdegimo ypatumai. *Ugdymo psichologija*, Nr. 19, 68-73 p.
44. Martinkienė R. 2009. Vadybinių kompetencijų taikymas verslo praktinio mokymo firmoje. *Vadyba. Mokslo tiriamieji darbai*. Nr. 1(14), 79-87 p.

45. Maslach Ch. 1982. Burnout: the Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 32–51 p.
46. Maslach Ch. 1993. Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32 p.
47. Maslach Ch. 2003. Job burnout: new direction in research and intervention. Current Directions in Psychological Science, 189–192 p.
48. Maslach Ch., Jackson S. E., Leiter M. P., Schaufeli W. B., Schwab R. 1996. Maslach burnout inventory manual. Third edition. Consulting Psychologists Press.
49. Maslach Ch., Leiter M. P. 1997. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
50. Maslach Ch., Schaufeli W. B., Leiter M. P. 2001. Job Burnout. Annual Reviews Psychology Nr. 52, 397–422 p.
51. Mažionienė A. 2014. Konstruktyvistinis savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje kaip socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo veiksnys: daktaro disertacija. Klaipėda.
52. Merfeldaitė O. 2005. Socialinės pedagoginės pagalbos komanda ugdymo institucijoje: veiklos prielaidos ir organizavimo ypatumai. Pedagogika, Nr. 78, 51–56 p.
53. Merfeldaitė O. 2007a. Socialinių pedagoginių problemų bendrojo lavinimo mokykloje analizė: mokinių ir klasių auklėtojų požiūris. Pedagogika, Nr. 88, 43-49 p.
54. Merfeldaitė O. 2007b. Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos veiksmingumo sąlygos. Socialinis ugdymas, Nr. 14, 8–19 p.
55. Merkys G., Urmonas A., Bubelienė D. 2011. Objektinės mokytojų teisės į sveiką ir saugią darbo aplinką ir subjektinių teisių užtikrinimo vertinimas. Jurisprudence, Nr. 18 (2), 575-594 p.
56. Merkys G., Bubelienė D. 2013. Profesinio perdegimo įveika ir hobis: mokytojų apklausos duomenys. Acta paedagogica Vilnensia. Mokslo darbai, Nr. 31, 110-125 p.
57. Ogulevičiūtė J. 2010. Pervargusiems mokytojams “stogo nuvažiavimas” – garantuotas . [interaktyvus]. [žiūrėta 2015-01-07]. Prieiga per internetą: <http://www.alfa.lt/straipsnis/10426257/pervargusiems-mokytojams-stogo-nuvaziavimas-garantuotas>
58. Oxford dictionary of psychology. 2006. Oxford: Oxford University Press.
59. Pacevičius J. 2006. Profesinis perdegimas kaip organizacinės elgsenos problema. Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, Nr. 2 (7), 125-129 p.

60. Petkevičiūtė N., Kaminskytė E. 2003. Vadybinė kompetencija: teorija ir praktika. Pinigų studijos. Ekonomikos teorija ir praktika, Nr. 1, 65-80.
61. Pruskus V. 2013. Mokytojų požiūris į vadovavimo kompetencijų svarbą darbo sėkmei. Santalka: Filologija, Edukologija, T. 21, Nr. 2, 109-122.
62. Psichologijos žodynas. 1993. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
63. Pukelis K. 1998. Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos. Kaunas: Versmė.
64. Raižienė S., Bakšytė A. 2010. Socialines paslaugas teikiančių darbuotojų perdegimo sindromo, socialinės paramos bei saviveiksmingumo sąsajos. Socialinis darbas, Nr. 9 (2), 119-126 p.
65. Rodzevičiūtė E. 2007. Mokytojo vadybinis kompetentingumas švietimo dalyvių požiūriu. Mokytojų ugdymas, Nr. 7, 106-115 p.
66. Rupšienė L. 2007. Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija. Klaipėda: KU leidykla.
67. Rupšienė L., Mažionienė A. 2011. Savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo požiūriu: studentų nuomonė. Tiltai, Nr. 3, 151-157 p.
68. Rupšienė L., Rutkienė A. 2016. Edukacinis eksperimentas. Vadovėlis. Klaipėda: KU leidykla.
69. Sadauskas J. Leliūgienė I. 2010. Socialinio darbuotojo kompetencijos veikti bendruomenėje struktūra. Socialinis darbas, Nr. 9 (2), 56-63 p.
70. Seilius A. 1998. Organizacijų tobulinimo vadyba. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
71. Stočkus A. 2011. Kūno kultūros mokytojų profesinio perdegimo ypatumai. Tiltai, Nr. 3, 191–200 p.
72. Stočkus A. 2014. Kūno kultūros mokytojų profesinio perdegimo redukavimo edukacinės galimybės: daktaro disertacija. Klaipėda.
73. Stočkus S., Beržinskienė D. 2005. Vadyba. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
74. Švedaitė B. 2005. Sėkmingos socialinės pedagoginės veiklos veiksniai: empirinės išvados. Acta paedagogica Vilnensia. Mokslo darbai, Nr. 14, 133-144 p.
75. Teaching and Learning International Survey. 2008. [interaktyvus]. [žiūrėta 2016-01-07]. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/talis>
76. Vaicekauskienė V. 2014. Profesinio perdegimo sindromo įveikos ir prevencijos prielaidos socialiniame darbe. Socialinis ugdymas/Socialinės inovacijos socialinių industrijų plėtrai, Nr. 3, 188-202 p.

77. Vaitkevičius V. 1995. Socialinės pedagogikos pagrindai. Vilnius: Evalda.
78. Valstybinė švietimo strategija 2013 – 2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. 2012. [interaktyvus]. [žiūrėta 2016-02-07]. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_2012-10_Nr_17_Valstybine_svietimo-strategija.pdf
79. Vimantaitė R., Šeškevičius A. 2006. „Perdegimo“ sindromas tarp Lietuvos kardiologijos centruose dirbančių slaugytojų. Medicina, Nr. 42 (7), 600-605 p.
80. Vimantaitė R. 2007. Slaugytojų, dirbančių Lietuvos ligonių kardiologijos centruose, „perdegimo“ sindromo raiškos ir paplitimo įvertinimas: daktaro disertacija. Kaunas.
81. Vollmer H. 1998. Jaučiuosi visiškai išsekusi: „sudegimo“ sindromas. Vilnius: Alma littera.
82. Žadeikaitė L., Railienė A. 2009. Socialinio pedagogo kaip profesijos patarėjo veiklos funkcijos ir kompetencijos: teorinės prielaidos. Socialinis ugdymas, Nr. 8 (19), 35-47 p.
83. Žakaitis P., Puškorienė J. 2007. Pedagogų pasitikėjimo savimi ir perdegimo sindromo raiškos sąsajos. Ugdymo psichologija, Nr. 18, 46-54 p.
84. Želvys R. 2003. Švietimo organizacijų vadyba. Vilniaus universiteto leidykla.
85. http://rsvs.emokykla.lt/cognos8/cgi-bin/cognosisapi.dll?b_action=cognosViewer&ui.action=run&ui.object=%2fcontent%2ffolder%5b%40name%3d%27Bendrasis%20ugdymas%27%5d%2ffolder%5b%40name%3d%273%20mokykla%27%5d%2freport%5b%40name%3d%2714.%20Pedagogini%C5%B3%20darbuotoj%C5%B3%20skai%C4%8Dius%20pagal%20am%C5%BEi%C5%B3%27%5d&ui.name=14.%20Pedagogini%C5%B3%20darbuotoj%C5%B3%20skai%C4%8Dius%20pagal%20am%C5%BEi%C5%B3&run.outputFormat=&run.prompt=true&cv.toolbar=true&cv.header=false
86. https://lt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Comte#Darbai

SANTRAUKA

Tiškuvienė L. Socialinio pedagogo profesinis perdegimas ir jo ryšys su vadybinėmis kompetencijomis. Socialinės pedagogikos magistro studijų programos baigiamasis darbas. Darbo vadovas prof. dr. L. Rupšienė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2016. – 75 p.

Raktažodžiai: socialinis pedagogas, profesinis perdegimas, vadybinės kompetencijos.

Tema - socialinio pedagogo profesinis perdegimas ir jo ryšys su vadybinėmis kompetencijomis.

Tyrimo objektas – profesinio perdegimo ryšys su vadybinėmis kompetencijomis.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidą, jo sąsajas su sociodemografinėmis charakteristikomis ir nustatyti ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

Atliktas kiekybinis tyrimas, apklausti 103 socialiniai pedagogai (102 moterys, 1 vyras).

Darbo uždaviniai:

1. Empiriškai išnagrinėti socialinio pedagogo profesinio perdegimo sklaidos lygmenį ir sąsajas su sociodemografiniais kintamaisiais: amžiumi, darbo stažu, kvalifikacija, darbo krūviu, geografine mokyklos padėtimi, mokinių skaičiumi mokykloje.
2. Empiriškai pagrįsti socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšį su vadybinėmis kompetencijomis.

Įvertinimo būdai: Socialinių pedagogų profesiniam perdegimui nustatyti buvo naudojamos MBI –ES skalės (Maslach et al., 1996), lietuviška versija, kurią parengė A. Stočkus (2014) Vertinant visos MBI – ES skalės patikimumą nustatyta, kad Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha*) lygus 0,906. A. Mažionienės (2014) socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų klausimynas (SPVK) buvo naudojamas socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų nustatymui. Vertinant visos SPVK skalės patikimumą nustatyta, kad Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha*) lygus 0,993.

Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta naudojant SPSS 17.0 programinį paketą. Programinis paketas, atsižvelgiant į darbe keliamus tikslus ir uždavinius, buvo naudojamas analizuojant ryšius tarp išvestinių kiekybinių kintamųjų, koreliacinės analizės metu buvo taikomas *Pirsono (Pearson) koreliacijos* koeficientas (r); rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių statistiniam patikimumui apskaičiuoti buvo naudojamas *Stjudent'o t kriterijus* ir interferencinės statistikos vienfaktorinės dispersinės analizės metodas (ANOVA).

Mokslinės literatūros apibendrinimas: pažymėtina, kad socialinio pedagogo vadybinės (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) kompetencijos įgyjamos per mokymąsi ir praktinę veiklą, jų stoka socialinės pagalbos vaikui procese gali įtakoti specialisto profesinį perdegimą.

Tyrimo apibendrinimas:

- Aukštu emocinio išsekimo lygiu pasižymėjo daugiau kaip pusė visų tyrime dalyvavusių Lietuvos socialinių pedagogų. Aukštas depersonalizacijos lygmuo būdingas šiek tiek mažiau nei trečdaliui tiriamųjų, žemas asmeninių profesinių siekių sumažėjimas pasireiškė beveik visiems tyrime dalyvavusiems socialiniams pedagogams.
- Statistiškai reikšmingų rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių amžiaus aspektu nenustatyta.
- Žemesni profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygmenys būdingi socialiniams pedagogams, dirbantiems mokykloje virš 15 metų, nei specialistams turintiems mažesnę darbo patirtį. Tačiau aukštesniais profesinio perdegimo ir emocinio išsekimo lygmenimis pasižymi socialiniai pedagogai, dirbantys didmiestyje, nei specialistai mieste. Tuo tarpu vyresniesiems socialiniams pedagogams būdingas aukštesnis emocinio išsekimo intensyvumo lygmuo nei žemesnės profesinės kvalifikacijos socialiniams pedagogams.
- Statistiškai reikšmingų rezultatų skirtumų tarp tiriamųjų grupių darbo krūvio aspektu nerasta. Didesnį asmeninių profesinių siekių sumažėjimą patiria didmiesčio socialiniai pedagogai. Pažymėtina, kad mažesnę profesinių siekių sumažėjimą patiria socialiniai pedagogai dirbantys mokyklose iki 600 mokinių.
- Profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo vadybinėmis kompetencijomis. Pažymėtina tendencija, kad kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos, tuo mažesnė profesinio perdegimo tikimybė. Ir atvirkščiai, kuo socialinis pedagogas patiria aukštesnį profesinio perdegimo lygmenį, tuo silpnesnės yra jo vadybinės kompetencijos.
- Profesinis perdegimas yra susijęs su socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės kompetencijomis, kuo aukštesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos, tuo patiriamas mažesnis profesinis perdegimas. Ir atvirkščiai, kuo patiriamas aukštesnis profesinio perdegimo intensyvumo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės kompetencijos.
- Kuo aukštesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis, tuo žemesnis profesinio perdegimo lygmuo. Ir atvirkščiai, kuo stipresnis profesinio perdegimo intensyvumo lygmuo, tuo žemesnės socialinio pedagogo vadybinės kompetencijos visais penkiais veiklos lygmenimis.
- Tyrimo metu nustatytas socialinio pedagogo profesinio perdegimo ryšys (atvirkštinė priklausomybė) su vadybinėmis (planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės) kompetencijomis, penkiais socialinio pedagogo veiklos lygmenimis (individualaus darbo su mokiniu; darbo su mokinių grupėmis; darbo su tėvais ir jų grupėmis; darbo su mokyklos bendruomene; darbo su vietos bendruomene ir kitomis institucijomis).

SUMMARY

Tiškuvienė L. A social pedagogue's professional burnout in correlation with the managerial competencies. Master's degree thesis of Social Pedagogy studies. Academic supervisor prof. dr. L. Rupšienė, Klaipėda University: Klaipėda, 2016. – 75 p.

Key words: social pedagogue, professional burnout, managerial competences.

The theme - a social pedagogue's professional burnout in correlation with the managerial competencies.

The object of research – the correlation of professional burnout with managerial competencies.

The aim of research – to examine the spread of social pedagogue's professional burnout, its links with the socio-demographic characteristics and to determine its correlation with managerial competencies.

Quantitative research was accomplished, 103 social pedagogues were surveyed (102 women, 1 man).

The tasks:

1. To examine empirically the level of social pedagogue's professional burnout spread and its links to sociodemographic variables: age, work experience, qualification, workload, geographical location of the school, the amount of students at the school.
2. To substantiate empirically the correlation of social pedagogue's professional burnout with managerial competencies.

Methods: to determine social pedagogue's burnout, the Lithuanian version of MBI –ES scale (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) (Maslach et al., 1996), prepared by A. Stočkus (2014), has been used. In accessing the reliability of whole MBI-ES scale it has been determined that Cronbach's alpha is equal to 0,906.

A questionnaire (SPVK) of social pedagogue's managerial competencies by A. Mažionienė (2014) was used to determine social pedagogue's managerial competencies. In accessing the reliability of whole SPVK scale it has been found that Cronbach's alpha is equal to 0,993.

The statistical data analysis was accomplished using SPSS 17.0 software package. Considering the aim and tasks of the research the software package was used analyzing the links between derivative quantitative variables, Pearson correlation coefficient (r) was applied to correlation analysis; to calculate the statistical reliability of differences in results between research groups, *Student's t test* and the method of one-factor analysis of variance of interference statistics (ANOVA) has been used.

Summary of Scientific Literature: it should be noted that social pedagogue's managerial competencies (planning, organization, management, control) are acquired through learning and practice and the lack of them in the process of social support for children can influence the professional burnout of a specialist.

Summary of the research:

- High level of emotional exhaustion is observed among more than half of surveyed Lithuanian social pedagogue's. Slightly less than one-third of surveyed specialists are characterized by high depersonalization level, low decrease in personal professional aspirations is reported between almost all of surveyed social pedagogues.
- Concerning the age aspect, there have been no statistically significant differences in results between research groups identified.
- Lower levels of professional burnout and emotional exhaustion are more characteristic for social pedagogues working in school for over 15 years than for specialists who have less experience. However, higher levels of professional burnout and emotional exhaustion are more observed among social pedagogues working in the big cities. Meanwhile, senior social pedagogues are characterized by higher level of intensity of emotional exhaustion than lower-skilled specialists.
- Concerning the workload aspect, there have been no statistically significant differences in results between research groups identified. Social pedagogues working in the cities experience increased decrease in personal professional aspirations. It should be noted that lower decrease in personal professional aspirations is experienced by social pedagogues working in schools with less than 600 students.
- Professional burnout is related to social pedagogue's managerial competencies. It should be noted that there is a tendency that if social pedagogue has higher managerial competencies, he has a lower chance of professional burnout. And conversely, the higher level of professional burnout social pedagogue experiences, the weaker his managerial competencies are.
- Professional burnout is related to social pedagogue's planning, organizational, management, control competencies, the higher these competencies are, the less professional burnout is experienced. And conversely, if a social pedagogue experiences higher level of intensity of professional burnout, it means, his competencies of planning, organization, management, control are weaker.

- The higher social pedagogue's managerial competencies in all five activity levels, the lower level of professional burnout. Conversely, the stronger professional burnout intensity level, the lower social pedagogue's managerial competencies in all five activity levels.
- The research established social pedagogue's professional burnout connection (inverse relationship) with managerial (planning, organization, management, control) competencies, in five social pedagogue activity levels (individual work with the student; working with groups of pupils; work with parents and their groups; working with the school community; working with the local community and other institutions).