

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS

Rasa Nedzinskaitė

**BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ
TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS
KOMPETENCIJA SIEKIANT EDUKACINIO
PROFESIONALUMO**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)



Vilnius, 2016

Daktaro disertacija rengta 2011–2016 metais Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedroje pagal Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Šiaulių universiteto jungtinės doktorantūros reglamentą.

Tyrimą 2014–2015 m. rėmė Lietuvos mokslo taryba

Mokslinė vadovė

prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	5
LENTELIŲ SĄRAŠAS	7
SĄVOKŲ ŽODYNAS, VARTOJAMOS SANTRUMPOS	9
ĮVADAS	10
1. TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR PROFESIONALUMO PRIEŽASTINIŲ RYŠIŲ TEORINIS PAGRINDIMAS	19
1.1. Transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra.....	20
1.2. Pedagogų profesionalumas: samprata ir charakteristika	33
1.3. Pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir edukacinio profesionalumo sąsajos.....	50
2. TYRIMO METODOLOGIJA	76
2.1. Tyrimo organizavimo logika	76
2.2. Tyrimo metodologijos pagrindimas.....	79
2.2.1. Žvalgomojo tyrimo metodologija.....	79
2.2.2. Būsimųjų pedagogų kiekybinio tyrimo metodologija	82
2.2.3. Būsimųjų pedagogų kokybinio tyrimo metodologija	98
2.2.4. Modeliavimo strategijos pagrindimas.....	102
3. EMPIRINIS TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR PROFESIONALUMO SĄSAJŲ PAGRINDIMAS.....	104
3.1. Pedagogų profesionalumą lemiantys transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai.....	104
3.2. Būsimųjų ir pradedančiųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos svarba: pedagogų praktikų požiūris	110
3.3. Būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų atitiktis Visa apimančiam lyderystės modeliui	113
3.3.1. Būsimųjų pedagogų turimi ir ugdytini transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai	115
3.3.2. Veiksniai, darantys įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymui(si)	122

3.4. Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų kaip sudėtinės edukacinio profesionalumo dalies raiška profesinėje veikloje.....	151
3.5. Transformacinės lyderystės kompetencijos tobulinimą kaip edukacinį profesionalumą lemiantį veiksnį įgalinantis modelis.....	171
DISKUSIJA	178
IŠVADOS	183
REKOMENDACIJOS.....	187
LITERATŪRA.....	188
PRIEDAI	203

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

Eil. Nr.	Pavadinimas	Puslapis
1 pav.	Disertacinio darbo loginė schema	15
2 pav.	Visa apimantis lyderystės modelis	26
3 pav.	Transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra	32
4 pav.	Pedagogo kaip profesionalo veiklos lygmenys	37
5 pav.	Pedagogo profesionalumo struktūra	39
6 pav.	Kompetencijos ir standartų sąsajos	40
7 pav.	Ugdytinio pasiekimams įtakos turintys veiksniai	51
8 pav.	Tobulėjimo spiralė	54
9 pav.	Pasitikėjimo įtaka bendravimui	56
10 pav.	Motyvaciją skatinantis ciklas	60
11 pav.	Mokymosi variklis	61
12 pav.	Maslow asmenybės poreikių piramidės ir transformacinės lyderystės sąsajos	65
13 pav.	Vidinė galia ir pasirinkimo laisvė	66
14 pav.	Empirinio tyrimo organizavimo logika	77
15 pav.	Klausimyno, skirto būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimams nustatyti, schema	83
16 pav.	Lyginamasis JAV ir Lietuvos Respublikos tyrimų įverčių pasiskirstymas	86
17 pav.	Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno patvirtinamoji faktorinė analizė su vienu PL komponentu	88
18 pav.	Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno patvirtinamoji faktorinė analizė su dviem PL komponentais	89
19 pav.	Patvirtinamoji faktorinė analizė, eliminavus PL	90
20 pav.	Respondentų pasiskirstymas pagal universitetą ir kursą (pateikiami absoliutūs skaičiai)	92
21 pav.	Respondentų pasiskirstymas pagal turimą pedagoginio darbo stažą (pateikiama proc.)	92
22 pav.	Spearmeno ranginės koreliacijos koeficientai	94
23 pav.	I regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas	95
24 pav.	II regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas	96
25 pav.	III regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas	96
26 pav.	Ugdymo institucijos tipas pagal praktikos atlikimo vietą	100
27 pav.	Lyderystės formų įverčiai	115
28 pav.	Idealizuotosios įtakos (savybės) komponento gebėjimai	116
29 pav.	Idealizuotosios įtakos (elgesys) komponento gebėjimai	116
30 pav.	Įkvepiančio motyvavimo komponento gebėjimai	117
31 pav.	Intelektualiojo skatinimo komponento gebėjimai	118
32 pav.	Individualiojo dėmesio komponento gebėjimai	119
33 pav.	Skatinimo pagal nuopelnus komponento gebėjimai	120
34 pav.	Vadovavimo reaguojant į išimtis (aktyvus) komponento gebėjimai	121
35 pav.	Pasyvioji lyderystė	121
36 pav.	Subalansuoto lyderio transformacinės ir transakcinės lyderystės formų sąsajos	123

37 pav.	Transformacinės lyderystės ir lyderystės rezultatų sąsajos, atsižvelgiant į lyderio tipą	123
38 pav.	Respondentų motyvai rinktis pedagogines studijas	124
39 pav.	Būsimųjų pedagogų motyvų rinktis pedagogines studijas priklausomybė nuo kurso	125
40 pav.	Būsimųjų pedagogų kaip subalansuoto lyderio tipo veiksmų schema	149
41 pav.	Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) skatinantys veiksniai	174
42 pav.	Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis	176

LENTELIŲ SĄRAŠAS

Eil. Nr.	Pavadinimas	Puslapis
1 lentelė	Transakciniam lyderiui būdingi veiklos bruožai	22
2 lentelė	Transformaciniam lyderiui būdingi veiklos bruožai	24
3 lentelė	Transformacinės ir transakcinės lyderystės galios santykis	25
4 lentelė	Australijos pedagogų profesiniuose standartuose išskiriami gebėjimai	41
5 lentelė	Europos Komisijos išskiriamos pedagogo kompetencijos	44–45
6 lentelė	ES ir Lietuvos pedagogo profesionalumo supratimo sąsajos (kompetencijų pagrindu)	48–49
7 lentelė	Tiesioginio aiškinimo fazės	63
8 lentelė	Efektyvaus pedagogo charakteristika	68–69
9 lentelė	Pedagogo profesionalumo ir transformacinės lyderystės kompetencijos sąsajos Lietuvos švietimo sistemoje	71–73
10 lentelė	Informantų charakteristika	81
11 lentelė	Būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų nustatymo klausimyno struktūra	85
12 lentelė	Statistinių kriterijų, koreliacijų reikšmingumo lygmenys	93
13 lentelė	Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno įverčių normos atsižvelgiant į šalį	97
14 lentelė	Fenomenologinės analizės apibendrinimo struktūra	102
15 lentelė	Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (1)	105
16 lentelė	Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (2)	106
17 lentelė	Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (3)	106–107
18 lentelė	Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (4)	107
19 lentelė	Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (5)	108
20 lentelė	Gebėjimai, kurių stinga būsimiesiems ir pradedantiems pedagogams: pedagogų praktikų požiūris	110–111
21 lentelė	Būsimųjų pedagogų lyderystės priklausomumas nuo miesto, kuriame studijuoja	114
22 lentelė	Išorinių motyvų rinktis pedagogines studijas kategorijos sąsajos su TL gebėjimais	125
23 lentelė	Lyderystės gebėjimų sąsajos su motyvais rinktis studijas	127
24 lentelė	Vidinių motyvų rinktis pedagogines studijas kategorijos sąsajos su TL gebėjimais	127–128
25 lentelė	Lyderystės rezultatų priklausomumas nuo motyvų rinktis studijas	129
26 lentelė	Lyderystės priklausomumas nuo lyties	130
27 lentelė	Transformacinės lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo lyties	131
28 lentelė	Lyderystės gebėjimai atsižvelgiant į mokslo sritį	132
29 lentelė	Lyderystės formos priklausomumas nuo studijų kurso	133
30 lentelė	Turimų lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo pedagoginio darbo patirties	134
31 lentelė	Lyderystės, jos rezultatų priklausomumas nuo pedagoginio darbo patirties trukmės	135
32 lentelė	Suplanuoti kontrastai	135
33 lentelė	Kontrastai tarp lyderystės ir pedagoginio darbo patirties	136
34 lentelė	Lyderystės priklausomumas nuo mokyklos tipo	137
35 lentelė	Pasyviosios lyderystės ir baigtos mokyklos tipo santykis	138
36 lentelė	Turimų lyderystės gebėjimų sąsajos su buvusiu aktyvumu mokykloje	139
37 lentelė	Lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo įsitraukimo į aktyvią veiklą mokykloje	140

38 lentelė	Aktyvumo lygis mokykloje ir lyderystė	141
39 lentelė	Būsimųjų pedagogų aktyvumas studijų metu ir sąsajos su lyderyste	142
40 lentelė	Lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo ištraukimo į aktyvią veiklą studijų metu	143
41 lentelė	Aktyvumas aukštojoje mokykloje ir transformacinė lyderystė, lyderystės rezultatai	144
42 lentelė	Lyderystės / vadybos modulio išklauso įtaka asmens lyderystei	145
43 lentelė	Būsimųjų pedagogų pasiekiamų lyderystės rezultatų prognostinio modelio statistika	146
44 lentelė	Transformacinės ir transakcinės lyderystės ugdymas atsižvelgiant į komponentus: prognostinių modelių statistika	147
45 lentelė	Ugdytini ir tobulintini būsimųjų pedagogų TL, TA kompetencijos gebėjimai	172–173

SĄVOKŲ ŽODYNAS, VARTOJAMOS SANTRUMPOS

Kompetencija – sėkmingas veiklos atlikimas, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma (Juzevičienė, Lepaitė, 2000; Bowden, Marton, 2005).

Gebėjimas – akivaizdžiausia kompetencijos dalis, kurioje žinojimo ir prasmės, teorijos ir praktikos dėmenys susilieja, kartu laiduodami gebėjimų kokybę (Pukelis, 2009; Martišauskienė, 2010).

Profesionalumas – pasižymėjimas atitinkamai profesijai reikalingomis kompetencijomis, kurios priklauso nuo socialinio, kultūrinio, ekonominio, politinio konteksto ir yra įtvirtintos atitinkamuose profesijos standartuose (Taylor, 1994; Mansfield, 2005; Achtenhagen, Oser, Renold, 2009; Helmke, 2012).

Pedagogas – asmuo, įgijęs aukštąjį išsilavinimą ir turintis pedagogo kvalifikaciją (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011).

Subalansuotas lyderis – tai asmuo, veikiantis pagal Visa apimantį lyderystės modelį, t. y. lyderis, kurio veikloje dominuoja transformacinė lyderystė, rečiau – transakcinė, o išimtiniais atvejais – pasyvioji (past. – disertacinio darbo autorės įvesta sąvoka, remiantis Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003).

Transformacinės lyderystės kompetencija – tai lyderio kompetencija veikti remiantis žiniomis, gebėjimais ir vertybinėmis nuostatomis, besiskleidžiančiomis per sekėjams daromą idealizuotąją įtaką, jų įkvepiantį motyvavimą ir intelektualųjį skatinimą bei teikiamą individualųjį dėmesį, siekiant asmenybės pokyčių (past. – disertacinio darbo autorės įvesta sąvoka, remiantis Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003).

TL – transformacinė lyderystė (angl. *Transformational Leadership*).

TA – transakcinė lyderystė (angl. *Transactional Leadership*).

PL – pasyvioji lyderystė (angl. *Passive / Avoidant leadership*).

IP – idealizuotoji įtaka (savybės) (angl. *Idealized Influence (attributed)*).

IE – idealizuotoji įtaka (elgesys) (angl. *Idealized Influence (behavior)*).

IM – įkvepiantis motyvavimas (angl. *Inspirational Motivation*).

IS – intelektualusis skatinimas (angl. *Intellectual Stimulation*).

ID – individualusis dėmesys (angl. *Individualized Consideration*).

SN – skatinimas pagal nuopelnus (angl. *Contingent Reward*).

VA – vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvusis) (angl. *Management by Exception (Active)*).

VP – vadovavimas reaguojant į išimtis (pasyvusis) (angl. *Management by Exception (Passive)*).

LF – nesikišimas (angl. *Laissez-Faire*).

ER – efektyvumas (angl. *Effectiveness*).

PR – pasitenkinimas (angl. *Satisfaction*).

PP – papildomos pastangos (angl. *Extra Effort*).

ĮVADAS

Problemos praktinis reikšmingumas ir mokslinis naujumas. Sparčiai kintantis pasaulis kelia naujų iššūkių švietimo sistemai, mokyklai, mokytojams, visuomenei. Mokslininkai (Aitken, 2008; Bond, 2011; Niemi, 2012; Bond, Sterrett, 2014) pažymi, kad visų gyvenimo sferų kaita pirmiausia atsiremia į mokyklą, mokytoją ir reikalauja iš pedagogo naujų ir platesnių kompetencijų. Kintančiai ugdymo vizijai, tikslams, uždaviniams įgyvendinti taip pat reikalingos kitokios, naujos, pedagogo kompetencijos (Barkauskaitė, 2005). Anot G. Mažeikio (2007), pokyčiai ir rinkos reikalavimai skatina iš naujo vertinti turimas kompetencijas, gebėti jas keisti ar išsiugdyti naujas. Pastebėtina, kad ryški mokslininkų orientacija į lyderystės kaip paskiro gebėjimo akcentavimą kompetencijų struktūroje (Jonutytė, 2007; Miller, Cable, 2011) keičiama į lyderio kompetencijos modelius (Jokinen, 2005; Hollenbeck, McCall, Silzer, 2006; Bolden, Gosling, 2006; Skaržauskienė, 2008; Sydänmaanlakka, 2013; Skarbalienė, 2015).

Lyderystė švietimo srityje nagrinėta įvairiais aspektais: lyderystės modeliai švietimo institucijose (Cheng, 1994; Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012; Valuckienė, Balčiūnas, Katiliūtė, Simonaitienė, Stanikūnienė, 2015), mokyklos vadovo lyderystės fenomenas (Murphy, 1992; Žvirdauskas, Jucevičienė, 2004; Žvirdauskas 2006; Provost, Boscardin, Wells, 2010; Navickaitė, 2012), lyderystės įtaka organizacijos valdymui (Baronienė, Šaparnienė, Sapiegienė, 2008; Dukynaitė, Ališauskas, 2012), mokinių lyderystės ugdymas (Martusevičienė, 2014) ir kt.

Pastaruosius kelis dešimtmečius mokslinėje erdvėje kelta ateities lyderystės (angl. *New Leadership*) idėja švietimo sektoriuje sietina su *transformacinės lyderystės teorija* (Leithwood, Poplin, 1992; Bass, 1995; Bennett, Anderson, 2003; Dubrin, 2004; Bass, Bass, 2008; Yukl, 2013). Remiantis pastarąja lyderystės teorija, tyrinėtos lyderystės ugdymo ir lyderio realaus elgesio sąsajos (Muijs, Harris, Lumby, Morrisom, Sood, 2006), andragogo ir besimokančiųjų sąveika (Adomaitienė, Zubrickienė, 2012), studentų lyderystė (Singer, Singer, 1986; Barut, Gökalp Akdenk, Kalafat, Mentese, 2010) ir kt. Ypač plačiai tyrinėta vadovo kaip transformacinio lyderio įtaka mokyklos kaitos procesui (Leithwood, Jantzi, 1990, 1999a; Navickaitė, Janiūnaitė, 2012) ir pedagogų veiklos rezultatams (Barnett, McCormick, Connors, 1999) bei pedagogų (Yu, Leithwood, Jantzi, 2002) ir mokinių (Leithwood, Jantzi, 1999b) išipareigojimui (angl. *engagement*) mokyklai ir jos kaitai. Kituose tyrimuose nuo vadovo (Marks, Printy, 2003; Mulford, 2003; Moore, 2003; Jonušaitė, Valuckienė, 2007; Balyer, 2012) pereinama prie pedagogo transformacinės lyderystės tyrimų (Anderson, 2008), apimančių ir transformacinės lyderystės poveikį, kuriantis pedagogų profesinėms bendruomenėms

(Ross, Gray, 2006), ir pedagogo kaip klasės transformacijos lyderio veiklos (Pounder, 2006; 2014; Leithwood, Jantzi, 2006) bei daromos įtakos mokinių pasiekimams (Leithwood, Jantzi, 2006; Sun, Leithwood, 2012).

Akcentuojant pedagogo lyderystės svarbą (MacBeath, Myers, 1999; Martinez, 2004; Leithwood, Jantzi, 2006; Rupšienė, Skarbalienė, 2010; Kelley, 2011; Bujokaitė, 2013) kaip ugdytinių aukštesnių pasiekimų prielaidą (Leithwood, Day, et al., 2006; Marzano, Waters, McNulty, 2005, 2011; Leithwood, Jantzi, 2008; Glickman, 2010; Robinson, 2011), kyla poreikis atsigręžti į būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų (Murphy, 2007; Aitken, 2008; Wells, Maxfield, 2010; Skarbalienė, Rupšienė, 2013; Bond, Sterrett, 2014) ugdymą aukštojo mokslo institucijose.

Natūralu, kad būsimųjų pedagogų ugdymo tyrimai apima motyvacijos (Harms, Knobloch, 2005; Üstuner, Demirtas, Cömert, 2009; Akbulut, Karakus, 2011; Oguz, Kalkan, 2011; İpek, Camadan, 2012; Abu Sharbain, Tan, 2012; Bagdžiūnienė et al., 2014), kompetencijų (Barkauskaitė, Pečiulaskienė, 2007; Rodzevičiūtė, 2007, 2009; Soysal, 2012; Tokmak, Yelken, Konokman, 2013), profesinio tapatumo (Lopes, Tormenta, 2010; Chong, Low, Goh, 2011), praktikos (Pukelis, 1998; Gaigalienė, 2001; Martišauskienė, 2007; Le Cornu, Ewing, 2008; Barkauskaitė, Pečiulaskienė, 2009; Kosnik, Beck, 2009; Lamanauskas, Lukavičienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2014), kūrybiškumo ugdymo (Karkockienė, 2005) ir kitus aspektus. Visų tyrimų aspektai siejami su pedagogo aktyvumu, iniciatyvumu (lyderiavimu). Išryškėjus lyderystės svarbai daugėja tyrimų, nagrinėjančių būsimųjų pedagogų lyderystės kompetencijos ugdymą(si) studijų aukštojo mokslo institucijose metu (Greiman, Addington, Larson, Olander, 2007; Xu, Patmor, 2012; Skarbalienė, 2015).

Vis naujų aspektų – probleminio mokymo, įrodymais grįsto mokymo, bendradarbiavimo, kritinio mąstymo, lyderystės ir kt. – atsiradimą būsimųjų pedagogų ugdyme lemia nuolat besikeičianti visuomenė ir naujų kompetencijų poreikis pedagoginiame darbe (Achtenhagen, Oser, Renold, 2009; Niemi, 2012). Bandymai apibrėžti naujus pedagogo kompetencijų modelius, įtvirtinamus gairėse, standartuose (Oser, Salzmann, Heinzer, 2009; Bourgonje, Tromp, 2011; Helmke, 2012; Krull, Leijen, 2015), yra ne kas kita kaip bandymai apibrėžti pedagogo profesionalumą (Čiužas, 2013), nuo kurio tiesiogiai priklauso ugdymo kokybė. Tad šiuolaikinis universitetas, kaip pažymi V. Zuzevičiūtė ir M. Teresevičienė (2007), turi ugdyti ne tik atsakingą, refleksyvią ir gebančią tobulinti savo mokymąsi asmenybę, bet ir savo srities profesionalą.

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad būsimųjų pedagogų lyderystės ugdymas, kaip ir bandymai apibrėžti pedagogo profesionalumą, yra tyrinėtas, tačiau būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymo(si) siekiant edukacinio

profesionalumo moksliskai netirta ir šių sąsajų atskleidimas ir įrodymas yra praktiniu aspektu reikšmingas užtikrinant ugdymo kokybę. Atsižvelgiant į praktinį reikšmingumą ir empirinių įrodymų stoką, keliamas **problemnis klausimas** – kodėl siekiant šiuolaikinės Lietuvos mokyklos pedagogų edukacinio profesionalumo aktualu ugdyti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetenciją?

Disertacinio darbo **objektas** – Lietuvos būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencija siekiant edukacinio profesionalumo.

Tikslas – pagrįsti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetenciją siekiant edukacinio profesionalumo.

Disertaciniame darbe keliami šie uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos struktūrą ir edukacinio profesionalumo sampratą;
2. Teoriškai pagrįsti pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir edukacinio profesionalumo sąsajas;
3. Nustatyti būsimųjų pedagogų iš(si)ugdytus transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus ir atskleisti veiksnius, darančius įtaką transformacinės lyderystės kompetencijos plėtotei;
4. Empiriškai pagrįsti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos poreikį tampant profesionalu;
5. Empirinio tyrimo pagrindu sukonstruoti transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantį modelį siekiant edukacinio profesionalumo.

Hipotezė: egzistuoja tiesioginis ryšys tarp būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogų edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.

Tyrimas grindžiamas šiomis teorinėmis ir metodologinėmis nuostatomis:

1. Lyderystės teorijų nuostata, kad *lyderystės gebėjimai* nėra prigimtiniai, o iš(si)ugdomi (Porter, 1981; Frost, 2008; Katzenmeyer, Moller, 2009; Navickaitė, 2012), ir ją atitinkanti *įgūdžių teorija* (angl. *skills approach*) (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, Fleishman, 2000; Northouse, 2009), kad kiekvienas gali būti lyderiu, nes lyderystės pagrindą sudaro asmens įgūdžiai bei gebėjimai, kurie yra iš(si)ugdomi.
2. *Transformacinės lyderystės teorija*, akcentuojančia lyderio emocijas, vertybes, etiką, motyvaciją ir pripažįstančia lyderio transformacinį poveikį sekėjams,

- atliepant jų poreikius, norus ir žadinant aukštesniems tikslams (Bass, Bass, 2008; Northouse, 2004, 2009).
3. *Visa apimančio lyderystės modelio* (angl. *Full Range Leadership Model*) samprata, kad lyderiui būdinga ir transakcinė, ir transformacinė lyderystė, atsižvelgiant į konkrečią situaciją, kuri tiesiogiai siejasi su lyderio veiklos rezultatais (Yammarino, Spangler, Bass, 1993; Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003).
 4. *Lyderystės kompetencijos* samprata, akcentuojančia holistinį turimų lyderystės gebėjimų kaip integralios asmens kompetencijų dalies visumą. Holistinė kompetencijos samprata akcentuoja asmens savybes, vertybes bei požiūrį į save kaip į profesionalą, siekiant sėkmingų veiklos rezultatų (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Bowden, Marton, 2005; Lukšienė, 2013).
 5. *Pedagogo profesionalumo* samprata, kad kiekvienoje šalyje profesionalumą lemia konkretus sociokultūrinis kontekstas ir nustatyti profesijos standartai (Oser, Salzmann, Heinzer, 2009; Bourgonje, Tromp, 2011; Helmke, 2012; Krull, Leijen, 2015).
 6. *Poststruktūralistinė tyrimo paradigma*, pabrėžiančia holistinį, vientisą tikrovės pažinimą, pasitelkiant kokybinius metodus (Cherryholmes, 1988; Bitinas, 2013; Herz, Johansson, 2013). Poststruktūralistinė tyrimo paradigma grindžiamuose socialinės tikrovės tyrimuose taikoma kokybinių tyrimų strategija, o gautos išvados, priklausančios nuo subjektyvios tyrėjo patirties, nesiekia absoliutaus žinojimo (Bitinas, 2006).
 7. *Socialinio konstruktyvizmo tikrovės pažinimo koncepcija*, pabrėžiančia kokybinių tyrimų tinkamumą socialiniams mokslams (Bitinas, 2013) bei akcentuojančia asmens turimą patirtį ir jos įtaką veiklos procese (Vygotsky, 1978). Pedagogas, veikdamas socialinio konstruktyvizmo pagrindu, transformuoja ugdytinį, o ugdymo procese, siekdamas išskleisti ugdytinio potencialą, veikia sąveikaudamas (Pollard, 2006).

Tyrimo teorinis naujumas ir praktinis reikšmingumas

Teoriniu požiūriu disertacinio darbo naujumą sudaro: *pirma*, apibrėžta transformacinės lyderystės kompetencija, ją sudarantys komponentai ir išskirti gebėjimai, būtini XXI amžiuje efektyviai veikiančiam ir pasirengusiam būti pokyčių tarpininku pedagogui; *antra*, pagrįsta pedagogo profesijos profesionalizacijos svarba ir apibrėžta pedagogo postmoderni profesionalumo samprata, kurioje asmenybės vertybinės nuostatos, profesinis tapatumas, asmeninės filosofijos turėjimas sudaro pagrindą, o mokslininkų (Šernas, 1998; Jacikevičius, 1999; Rajeckas, 2004; Light, Cox, Calkins, 2011; Barkauskaitė, Viršulienė, 2012 ir kt.) akcentuojamas meistriškumas yra pirmoji edukaci-

nio profesionalumo pakopa; *trečia*, patvirtinta, kad pedagogo profesijos kompetencijos, nacionaliniu lygmeniu įtvirtintos profesijos standartuose, pasižymi kontekstualumu, taigi pavaldžios ir tuo metu įsitvirtinusiai ugdymo paradigmai; *ketvirta*, pagrįsta, kad egzistuoja tiesioginės prasminės sąsajos tarp pedagogo transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijų ir edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.

Praktiniu požiūriu disertacinio darbo naujumą atskleidžia empirinių duomenų analizės pagrindu teikiamas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis siekiant edukacinio profesionalumo, kuris gali būti taikomas aukštosiose universitetinėse mokyklose, ugdančiose būsimojus pedagogus, orientuojantis į XXI a. aktualią laisvojo ugdymo humanistinę paradigmą.

Pirmą kartą Lietuvos kontekste disertaciniame darbe naudotas Daugiakomponentis lyderystės klausimynas (Bass, Avolio, 1990), kurio pagrindu įvertinti būsimųjų pedagogų turimi transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai ir atitiktis Visa apimančiam lyderystės modeliui, o atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė sudaro sąlygas ir kitiems mokslininkams naudoti šį tyrimo instrumentą švietimo sektoriuje.

Teoriškai pagrįsta pedagogo postmoderni profesionalumo samprata ir atlikti empiriniai tyrimai patvirtina švietimo politikų svarstymus ir sprendimus (pvz., Švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašas, 2015) apie būtinybę tikslinti būsimųjų pedagogų ugdymo gaires, ugdytinas kompetencijas, įtvirtintas profesijos standarte, siekiant profesionalių pedagogų bendruomenių.

Disertacinio darbo loginė schema, metodai

Mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų sisteminė visuminė (angl. *systematic overview*) analizė (Grant, Booth, 2009) atlikta siekiant apibūdinti pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos struktūros komponentus, teoriškai pagrįsti transformacinės lyderystės kompetencijos ir edukacinio profesionalumo sąsajas.

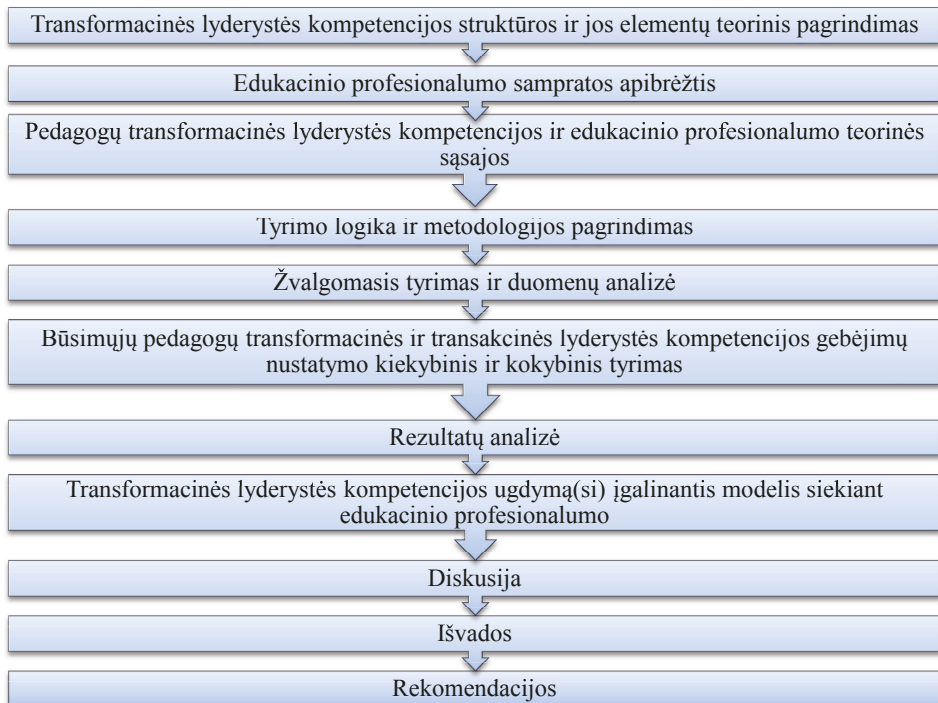
Žvalgomasis tyrimas atliktas siekiant patikslinti tyrimo problemą, hipotezę bei jų formulavimą. Tyrimas atliktas taikant kokybinę tyrimo strategiją, pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizės (angl. *qualitative content analysis*) strategija.

Būsimųjų pedagogų kiekybinis tyrimas, pasitelkiant klausimyną raštu, atliktas siekiant nustatyti transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų raišką ir veiksnius, lemiančius transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) pedagoginių studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu. Tyrimui pasitelkta Daugiakomponentinio

lyderystės klausimyno lyderio forma (angl. *Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ, 5x form*), integruojant papildomas klausimų grupes, atskleidžiančias veiksnius, darančius įtaką transformacinės kompetencijos plėtotei. Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos turimų gebėjimų lygiui nustatyti buvo naudojama aprašomoji statistika, atliktos ANCOVA ir ANOVA analizės, skaičiuotas Studento kriterijaus pasiskirstymas, Spearmano koreliacijos koeficientas, atlikta tiesinė regresinė analizė. Atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė, pasitelkiant IBM AMOS (22).

Siekiant giliau suprasti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ir edukacinio profesionalumo svarbą, atliktas kokybinis tyrimas. Pasirinktas tyrimo instrumentas – struktūruota refleksija. Informantai – būsimieji pedagogai, atliekantys šešių savaitių trukmės savarankišką pedagoginę praktiką bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrimo duomenų analizė atlikta remiantis fenomenologijos atstovo C. Moustako (1994) išskirtais analizės etapais.

Pasitelkiant modeliavimo strategiją bei gautus kokybinio ir kiekybinio tyrimo duomenis, sukurtas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) įgalinantis modelis siekiant edukacinio profesionalumo. Disertacinio darbo loginė schema pateikta 1 paveiksle.



1 pav. Disertacinio darbo loginė schema

Disertacinio darbo struktūra

Darbą sudaro trys pagrindinės dalys. Po įvadinės dalies, pirmosios dalies pirmame skyriuje, teoriškai pagrindžiama transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra. Antrame skyriuje pagrįsta pedagogo profesionalumo samprata, siejant ją su profesiniais standartais. Trečiame – teoriškai pagrindžiamos transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogo profesionalumo sąsajos.

Antrojoje darbo dalyje aprašoma empirinių tyrimų metodologija, pagrindžiant pasirinktas duomenų rinkimo ir analizės strategijas ir išryškinant esamus tyrimo apribojimus.

Trečiojoje dalyje pateikiami empirinių tyrimų rezultatai. Darbo pabaigoje pateikiama diskusija, išvados bei rekomendacijos.

Disertaciniame darbe pateiktos 45 lentelės, 42 paveikslai ir 2 priedai. Darbe analizuojama 312 šaltinių lietuvių ir anglų kalbomis. Disertacinio darbo apimtis – 203 p.

Disertacinio darbo aprobavimas

Mokslinės publikacijos disertacijos tema:

1. Nedzinskaitė, R. (2015). Establishment of Learning Teachers Community during the University Studies: the Case of the Lithuanian University of Educational Sciences. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 08 (01), 193–200. CD-ROM. ISSN: 2156-6992.
2. Nedzinskaitė, R. (2014). Transformational and Transactional Leadership of Pre-Service Teachers and its Connection with Pedagogical Professionalism at Lithuanian Universities. *Education Journal*, 3 (6), 355–360. ISSN 2327-2600.
3. Nedzinskaitė, R. (2013). Leadership of a Teacher as a Precondition for Pedagogical Professionalism. In *The International Conference on Education, Culture and Identity, 6–8 July 2013 Sarajevo: book of proceedings*. Sarajevas, 19–26. ISBN 9789958896163.

Mokslinės publikacijos iš dalies susijusios su disertacijos tema:

1. Juškevičienė, A., Nedzinskaitė, R. (2013). Academic Freedom and its Expression in the Universities all over the World. *Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität = Educational Sciences in Search of Global Identity / Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg. / ed.), Algirdas Gaižutis und Airi Liimets*. 26, 485–504. ISSN 1434-8748.
2. Juškevičienė, A., Nedzinskaitė, R. (2013). Modern Education and Narrative Pedagogy. In *Spring University: Changing Education in a Changing Society*, 2, 18–22. ISSN 1822-2196.

3. Juškevičienė, A., **Nedzinskaitė, R.** (2012). Akademinės laisvės raiška visuomenėje ir akademinėje bendruomenėje. *Pedagogika*, 107, 42–52. ISSN 1392-0340.
4. Bruzgelevičienė, R. T., **Nedzinskaitė, R.** (2012). Mokslininkės, kaip paskirtosios lyderės, vaidmuo įgyvendinant švietimo reformą. *Pedagogika*, 108, 17–30. ISSN 1392-0340.
5. Barkauskaitė, M., **Nedzinskaitė, R.** (2012). Antros studijų pakopos edukologijos programų ir studentų poreikių dermė. *Edukacinės studijos: jaunųjų mokslininkų darbai*, 8, 153–163. ISSN 1822-9204.
6. Barkauskaitė, M., **Nedzinskaitė, R.** (2010). Edukologijos magistrantūros programų vadybos tobulinimas: studentų požiūris. *Pedagogika*, 99, 31–37. ISSN 1392-0340.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Nedzinskaitė, R. (2015). Pre-Service Teacher Education in the Context of Educational Paradigm Changing. In *ECER 2015 Education and Transition – Contributions from Educational Research (21st international scientific conference)*, 8–11 September, Budapest, Corvinus University.
2. Nedzinskaitė, R. (2014). Development of Learning Teacher’s Community at the Lithuanian University of Educational Sciences. In *Annual Multidisciplinary Conference for Academic Disciplines*, 28–31 October, American University of Rome.
3. Nedzinskaitė, R. (2014). Pre-Service Teacher Transformational Leadership Expression: Fact or Fiction? In *ECER 2014 The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe (20th international scientific conference)*, 1–5 September, Porto, University of Porto.
4. Nedzinskaitė, R. (2013). Students’ Attitude Toward Leadership as a Prerequisite for Successful Pedagogical Work (Lithuanian Case). In *ECER 2013 European Conference on Educational Research (19th international scientific conference)*, 9–13 September, Istanbul, Bahçeşehir University.
5. Nedzinskaitė, R. (2013). Pre-service Teacher’s Leadership Expression as a Prerequisite for Successful Pedagogical Work. In *International Conference on Education, Culture and Identity*, 6–8 July, Sarajevo, International University of Sarajevo.
6. Nedzinskaitė, R. (2012). Pedagogas-lyderis ugdymo(si) procese. In *Pedagoginių kompetencijų gilinimas ugdymo(si) procese (nacionalinė jaunųjų mokslininkų konferencija)*, spalio 19 d., Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius.

Tyrimo rezultatai pateikti kituose šaltiniuose:

1. Nedzinskaitė, R. (2015). Mokytojas kaip transformacinis lyderis: faktas ar fikcija? *Švietimo problemos analizė*, 5 (129), 1–8. ISSN 1822-4156.
2. Nedzinskaitė, R. (2013). Mokytojas lyderis – visuomenės varomoji jėga. *Švietimo problemos analizė*, 1 (87), 1–8. ISSN 1822-4156.

Disertacijos rengimo metu dalyvauta: *Erasmus* mainų programoje ir atlikta praktika Lundo universitete (Švedija) (2013 m. nuo liepos 1 d. iki rugsėjo 31 d. ir 2015 m. nuo gegužės 1 d. iki rugpjūčio 1 d.); *doktorantų vasaros stovykloje* Anglijoje 2015 m. birželio 22–26 d. (*Data and Educational Research, School of Education, University of Sheffield, Sheffield*) ir Norvegijoje 2014 m. birželio 10–14 d. (*EERA / NTNU Summer School on Educational methodology: Educational Research as Craft: Data, Theory and Analyses, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim*).

1. TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR PROFESIONALUMO PRIEŽASTINIŲ RYŠIŲ TEORINIS PAGRINDIMAS

Pastarąjį šimtmetį lyderystės terminas vartojamas daugelyje gyvenimo sferų: versle, ekonomikoje, vadyboje, švietime ir kt. Pirmieji aprašyti lyderystės principai randami senovės Egipte (*In the Instruction of Ptahhotep*) 2300 m. pr. Kr. Dar Konfucijus pr. m. e., kaip ir J. M. Burnsas (1978) XX a., teigė, kad lyderis turi rodyti sektiną pavyzdį. Tačiau pirmieji moksliniai tyrimai, nagrinėjantys lyderystės fenomeną, pradėti vykdyti tik XX a. viduryje. Pirmasis lyderystės reiškinio tyrimus apibendrinęs R. M. Stogdillas (1974). Per pusšimtį metų atliekamų mokslinių tyrimų, nagrinėjančių lyderystės fenomeną bei lyderio asmenybę, rezultatai pateikia platų lyderystės teorijų ir sampratų spektrą. Mokslininkai lyderystės reiškinį apibrėžia kaip *įtakos darymą* (Dubrin, 2004; Žvirdauskas, 2006), kaip *procesą* (Burns, 1978; Hogan, Curphy, Hogan, 1994; Kotter, 1996; Northouse, 2009), kaip *bruožų visumą* (Kirkpatrick, Locke, 1991; Marturano, Gosling, 2008) ar kaip *transformacinį procesą* (Burns, 1978; Bennis, Nanus, 1998; Kouzes, Posner, 2003; Bass, 1999; Navickaitė, 2012).

Pastaruosius kelis dešimtmečius mokslinėje erdvėje kelta ateities lyderystės (angl. *New Leadership*) idėja švietimo sektoriuje sietina su *transformacine lyderyste*, kuria pabrėžiama tarpusavio sąveika, vidinė motyvacija, sekėjų ugdymas, jų poreikiai ir motyvai, o daugiausia dėmesio skiriama vertybėms (Leithwood, Poplin, 1992; Sergiovanni, 1998; Bennett, Anderson, 2003; Dubrin, 2004; Yukl, 2013 ir kt.), įkvepiant sekėjus pokyčiams ir vedant pokyčių link.

L. Stoll ir D. Finkas (1998), A. Hargreavesas (2008), A. Hargreavesas ir D. Finkas (2008), C. D. Glickmanas (2010), L. Lambert (2011) ir kiti švietimo lyderystės teoretikai teigia, kad švietimo lyderystės paskirtis – tobulinti kiekvieną mokyklą ir visą švietimo sistemą puoselėjant ir ugdant lyderius visuose lygmenyse: klasėje, mokykloje, savivaldybėje, aukštojoje mokykloje ir nacionaliniu bei tarptautiniu mastu. Vykstant sparčiai visuomenės raidai, siekiant pedagogo veiklos atskaitomybės prieš visuomenę, pedagogui keliami vis aukštesni reikalavimai, kuriems įgyvendinti reikia vis naujų kompetencijų rinkinio. Todėl pastaruosiu metu vis dažniau kalbama apie kompetentingą pedagogų profesinį išugdymą, ypatingą dėmesį skiriant lyderystės gebėjimams ugdyti.

Šios dalies pirmame skyriuje teoriškai pagrindžiama transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra, išskiriant jos komponentus ir gebėjimus. Antrame – mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizės pagrindu pateikiama pedagogo

profesionalumo samprata, kurios laikomasi disertaciniame darbe. Trečiame skyriuje teoriškai pagrindžiama transformacinės lyderystės kompetencijos svarba siekiant edukacinio profesionalumo.

1.1. TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS STRUKTŪRA

Kaip jau buvo minėta įvade, pastarąjį dešimtmetį mokslinėje erdvėje pereinama nuo įvairių lyderystės teorijų (Kirkpatrick, Locke, 1991; Mumford et al., 2000) prie lyderystės kaip kompetencijų rinkinio tyrimų (Jokinen, 2005; Bolden, Gosling, 2006; Tubbs, Schulz, 2006; Skaržauskienė, 2008; Šilingienė, 2011; Skarbalienė, 2015). Naujosios tendencijos, apimančios lyderystės ne tik kaip tam tikrų bruožų ar įgūdžių rinkinio tyrimus, aktualizuojant kompleksinį požiūrį į lyderystę, kelia poreikį iš naujo apsvarstyti kompetencijos sampratų įvairovę, išskiriamus gebėjimus. Tad šiame skyriuje pirmiausia apibrėžiama disertaciniame darbe vartojama kompetencijos samprata, vėliau – lyderystės kompetencija. Skyriaus pabaigoje pagrindžiama disertaciniame darbe vartojamos transformacinės lyderystės kompetencijos samprata, išskiriant kompetencijai būdingus gebėjimus.

Mokslinėje erdvėje gausu kompetencijos (lot. *competentia* – atitikimas, gebėjimas) sampratos apibrėžčių. Švietimo ir mokslo srityje, nekalbant apie vadybos ar kitas ūkio sferas, nėra vieno sutarimo dėl kompetencijos apibrėžimo. Pažymėtina, kad kompetencija yra savarankiškas psichologinis konstruktas (Bitinas, 2011). Tačiau, kaip pažymi B. Bitinas (2013), svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad kompetencija pati savaime yra sistema, turinti vidinę struktūrą. Mokslininkų darbuose išskiriamos kompetencijos sudėtinės dalys apima: gebėjimus, žinias, mokėjimus, įgūdžius (Jovaiša, 2007); žinias ir supratimą, gebėjimus ir nuostatas, pedagogo tikėjimą ir moralines vertybes (Pantic, Wubbels, 2010); žinias, įgūdžius, nuostatas, vertybes, elgsenos modelius (Jakubė, Juozaitis, 2012); žinias, gebėjimus, vertybes ir požiūrius (Bulajeva, Čepienė, Lepaitė, Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2011); žinias, gebėjimus, vertybes (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Bitinas, 2013) ir t. t. B. Bitinas (2011), analizuodamas terminų vartojimo problematiką edukologijoje, teigia, kad kompetencija yra „tam tikrai veiklai atlikti reikalingų žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma“ (p. 59). F. Oseris, P. Salzman ir S. Heinzer (2009) teigia, kad kompetencija apima ne tik žinias, bet ir veiklą, motyvaciją, problemų sprendimą ir mokymosi kontekstą.

Teisiniuose švietimo dokumentuose kompetencija suvokiama kaip „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Mo-

kytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) kompetencija apima žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas, garantuojančias sėkmingą veiklą. Europos Komisijos studijoje „Mokytojo profesijos rėmimas siekiant geresnių mokymosi rezultatų“ (*Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*) (2012) laikomasi nuostatos, kad kompetenciją, atsižvelgiant į kontekstą, sudaro žinios, įgūdžiai ir nuostatos, kurios kaip visuma laiduoja sėkmingą asmens veiklą.

P. Jucevičienė ir D. Lepaitė (2000) atkreipia dėmesį į dvigubą kompetencijos koncepcijos prasmę: *pirma*, kompetencijos apibrėžia atskiras veiklos dalis, kurias galima stebėti ir įvertinti darbo vietoje; *antra*, holistinis požiūris į kompetenciją, apimančią gebėjimus įvertinti naują situaciją, pasirenkant tinkamus veiklos metodus, nuolat integruojant dalykines, profesines žinias. Pastaroji, holistinė, kompetencijos samprata akcentuoja asmens savybes, vertybes bei požiūrį į save kaip į profesionalą (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Bowden, Marton, 2005; Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijos vidinę struktūrą sudaro žinios, kurių pagrindu formuojasi gebėjimai, o šiame procese neatskiriamas tampa vertybinis dėmuo, suteikiantis veiklai prasmę. Šiame disertaciniame darbe laikomasi kompetencijos holistinės sampratos.

Pažymėtina, kad lyderystės kompetencija, kaip integrali asmens kompetencijų dalis, mokslininkų daug tyrinėta sritis. Moksliniuose darbuose randami keli dominuojantys principai, bandant pagrįsti svarbiausias lyderystės kompetencijas: pirmas – išskiriama kompetencija pagal dominuojančią lyderystės teoriją (Kirkpatrick, Locke, 1991; Northouse, 2009); antras – pagal tai, kurioje karjeros stadijoje yra lyderis (naujokas, ekspertas ir t. t.) (Thigpen, Solomon, Brown, Eggers, Halley, 2005); trečias – nesivadovaujant jokia lyderystės teorija ar asmens pažanga, o sudarant bendrą lyderio kompetencijos modelį (Jokinen, 2005; Hollenbeck, McCall, Silzer, 2006; Bolden, Gosling, 2006; Skaržauskienė, 2008; Sydänmaanlakka, 2013; Skarbalienė, 2015). **Šiame disertaciniame darbe laikomasi pirmojo principo, t. y. lyderystės kompetencija apibrėžiama atsižvelgiant į pasirinktą tyrinėti lyderystės teoriją.**

Mokslinėje literatūroje šiuo metu išskiriama daugiau kaip 70 skirtingų lyderystės teorijų, kurias mokslininkai bando grupuoti pagal tai, ką lyderystės teorija akcentuoja, t. y. pagal bruožus, nuostatas, veiklą ir t. t. Sąveikos teorijoms priskirtina transakcinės lyderystės teorija, o transformacinė – pokyčių, kaitos teorijoms (Covey, 2007; Bass, Bass, 2008; Šilingienė, 2011). Pastarųjų lyderystės teorijų pradininkas yra J. M. Burnsas (1978), vėliau jas plėtojo B. J. Avolio ir B. M. Bassas (1995) ir kt. (Bennis, Nanus, 1998; Kouzes, Posner, 2003). Pagal transakcinės lyderystės teoriją lyderis užima autokratinį, direktyvinį, vaidmenį, o dominuojantis ryšys su sekėjais paremtas suta-

rimu. O pagal transformacinės lyderystės teoriją lyderio vaidmuo yra demokratinis ir dalyvaujantis, kai su sekėjais užmezgamas emocinis ryšys.

Transakcinės lyderystės metu užsimezgę ryšiai tarp lyderio ir sekėjų yra saistomi nustatytų taisyklių (Bass, 1997), o santykiei paremti lyderio galia, kuri gali būti materialinė arba simbolinė, dalinė arba visuminė, vidinė arba išorinė. Taigi pasiekama abipusė nauda (mainai) tarp sekėjų ir lyderio užtikrina veiklų atlikimą nustatytu būdu ir laiku pasiekiamą rezultatą. Pažymėtina, kad esant tam tikroms sąlygoms ir situacijoms, transakcinis lyderis gali skatinti sekėjų pasitikėjimą ir motyvaciją, paaiškindamas, kaip pasiekti trokštamą rezultatą, tikslą (Leithwood, Poplin, 1992). Tačiau neskatinamas sekėjų savarankiškas mokymasis ar siekis padaryti daugiau, nei lyderis nurodė. Iš sekėjų nesitikima ir jų neprašoma inovatyviai, kūrybiškai atlikti darbus, nes veikla reglamentuota griežtomis taisyklėmis (Cibulskas, Žydzūnaitė, 2012). Pagrindinis sekėjų veiklos skatulus yra gaunamas susitaras atlygis už nuveiktus darbus (Bass, Bass, 2008; Northouse, 2009; Dukynaitė, 2015).

1 lentelė

Transakciniam lyderiui būdingi veiklos bruožai

Gebėjimas	Autorius			
	Northouse (2009)	Bass, Bass (2008)	Dubrin (2004)	Ginsberg, Davies (2007)
taikyti veiklos skatinimo būdus ir priemones				
aiškiai pateikti, ko tikimasi iš sekėjų ir kaip kokrečiai tai pasiekti				
nuolat stebėti aplinką				
vykdyti kontrolę				
identifikuoti nukrypimus nuo normos				

Pastaba: nuspalvintos sritys žymi skirtingų autorių išskiriamus lyderio veiklos bruožus, siekiant atrasti bendrus.

Tad lyderis paskiria užduotį, už kurios atlikimą sekėjas gauna psichologinį ar materialų atlygį. Materialus atlygis išreiškiamas pakeltu atlyginimu, prizų ir kt. Psichologinis atlygis gali būti teigiamas grįžtamasis ryšys, pagyrimas, paskatinimas, pritarimas ar bausmė. Pastarasis „atlygis“ ilgainiui sekėją gali priversti jaustis nevisaverčiu ar net nevykėliu (Bass, 1997). Vadinasi, vienu atveju sekėjų gaunamas paskatinimas gali būti siejamas su transakcine lyderyste (materialus atlygis), kitu atveju – su transformacine lyderyste (psichologinis atlygis) (Bass, Bass, 2008). Tačiau S. R. Covey (2007) pažymi, kad „žmonės ne daiktai, kuriuos reikia skatinti ir kontroliuoti, jie turi keturias dimensijas:

kūną, protą, širdį, dvasią“ (p. 27). Tad lyderis turi skatinti sekėjus veiklai savo asmeniniu pavyzdžiu, daug dėmesio skirdamas sekėjų asmenybei, jos ugdymui.

Pagal transformacinės lyderystės teoriją bendruomenėje kuriama *sąveika* tarp lyderio ir sekėjų, kuri yra paremta vertybėmis, aukštesnių tikslų siekimu, poreikiu tobulėti, pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus (Avolio, Bass, 1995; Bass, Bass, 2008; Navickaitė, 2012). Kaip pažymi B. Bitinas (2013), sąveikoje vienas asmuo siekia tobulinti kitą asmenį ar jų grupę. Būtent sąveika tarp lyderio ir sekėjų yra pagrįsta transformacinė lyderystė, kai lyderis inspiruoja asmenį pokyčiams. Svarbiausia, kad toks lyderis kurdamas sąveiką remiasi asmenine galia, o ne užimama pozicija. Tad transformacinis lyderis, ugdydamas sekėjus, skatina siekti aukštesnių rezultatų, maksimaliai panaudodamas savo galimybes siekti ne tik asmeninės, bet ir visuomeninės gerovės (Avolio, Bass, 2004; Yukl, 2013). Transformacinė lyderystė yra susijusi su lyderių mėginimu įdiegti žmonėms aukštesnius moralinės atsakomybės reikalavimus (Burns, 1978).

Apibendrinant mokslininkų (Avolio, Bass, 2004; Dubrin, 2004; Popper, 2005; Ginsberg, Davies, 2007; Bass, Bass, 2008; Northouse, 2009; Yukl, 2013) išskiriamus transformaciniam lyderiui būdingus veiklos bruožus, galima teigti, kad ši teorija orientuota į sekėjų ugdymą ir kolektyvinę gerovę (žr. 2 lentelę). P. H. Porteris (1981) pažymi, kad lyderystė reikalauja iš lyderio sutelkti visus įmanomus, prieinamus išteklius, siekiant padėti sekėjams pasiekti užsibrėžtus tikslus.

Pastebėtina, kad visi transformacinės lyderystės teoretikai (žr. 2 lentelę) išskiria lyderio veiklos rėmimo pamatinėmis vertybėmis svarbą, taip pat akcentuoja lyderio kaip sektino pavyzdžio aktualumą bei gebėjimus ugdyti ir įgalinti sekėjų mokymąsi, pasižymėti kūrybiškumu, kritiniu ir novatorišku mąstymu ir kt.

Transformaciniai lyderiai, pritaikydami naujas savo idėjas, dažnai išeina iš komforto zonos, tokiu būdu tapdami pokyčių iniciatoriais (Avolio, Bass, 2004) ar pokyčių agentais (Whalley, 2011). K. A. Leithwoodas ir M. S. Poplin (1992) teigia, kad transformacinė lyderystė sukuria pridėtinę vertę. Kitaip tariant, vyraujant transformacinei lyderystei pasiekiami ilgalaikiai tiek proceso, tiek rezultato pokyčiai.

Transformaciniam lyderiui būdingi veiklos bruožai

Gebėjimas	Autorius						
	Northouse (2009)	Ginsberg, Davies (2007)	Popper (2005)	Yukl (2013)	Dubrin (2004)	Avolio, Bass (2004)	Bass, Bass (2008)
kurti pozityvų mikroklimatą							
kurti lyderystę skatinančią aplinką							
padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes							
padėti pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus							
sekėjų individualumo pripažinimas							
individualios pažangos diagnozavimas							
teikti grįžtamąjį ryšį sekėjams							
ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi							
atsižvelgti į savo sekėjų poreikius ir interesus							
vesti/vadovauti asmeniniu pavyzdžiu							
veiklą remti pamatinėmis moralinėmis vertybėmis							
aiškus vizijos turėjimas ir gebėjimas ją perteikti sekėjams							
kritinis mąstymas ir novatoriškas požiūris į problemas							
demonstruoti pasitikėjimą sekėjais							
veikti kūrybiškai ir skatinti sekėjų kūrybiškumą							
inicijuoti pokyčius, kaitą							
nuolat taikyti savirefleksiją							
nuolat tobulėti							
skatinti sekėjus pamiršti savo asmeninius poreikius dėl visos grupės, organizacijos ar net visuomenės gerovės							
įtraukti sekėjus į sprendimo priėmimo procesą							

Pastaba: nuspalvintos sritys žymi skirtingų autorių išskiriamus lyderio veiklos bruožus, siekiant atrasti bendrus.

Pabrėžtina transformacinės lyderystės orientacija į vertybes, išskiriančias ją [transformacinės lyderystės teoriją] iš kitų teorijų (Northouse, 2009). V. Šilingienė (2012) pastebi, kad „moraliai lyderiaujant, įkvepiant sekėjus siekti aukštų tikslų reikia atsižvelgti į vertybes ir suteikti sekėjams žinių apie alternatyvas, kad jie patys galėtų sąmoningai rinktis, eiti paskui lyderį ar ne“ (p. 98). B. M. Bassas ir P. Steidlmeieris (1999)

pažymi, kad **ir transakcinė, ir transformacinė lyderystės formos turi etinę dimensiją**. Tad transformacinis lyderis vadovaujasi bendražmogiškais elgesio taisyklėmis, o savo veiklą grindžia vertybėmis, suprasdamas, matydamas ir stebėdamas savo veiklos etines pasekmes sekėjams, aplinkai. Nepaneigtinos lyderio vertybės ir jų svarba transakcinėje lyderystėje, tačiau, anot V. Šilingienės (2012), šios vertybės susijusios su sandoriu, kurį sudarant laikomasi sąžiningumo, atsakomybės, teisingumo principų.

Kitas svarbus transformacinės lyderystės akcentas yra pasikeitęs galios santykis tarp lyderio ir sekėjų. G. Mažeikis (2012) teigia, kad lyderystė dėl savo prigimties yra galia kitam asmeniui, tačiau teorinės išvalgos verčia pačią galią diferencijuoti. Kaip pažymi K. Masiulis ir T. Sudnickas (2007), lyderio galia yra gebėjimas daryti įtaką pasekėjų nuostatoms ir elgesiui. Autoriai išskiria lyderio galios šaltinius – pareigybes, politines ir asmenines galias. Pareigybės galios šaltinis sietinas su formaliu valdžios turėjimu, galėjimu dominuoti ar net naudoti bausmes. Asmeninės galios šaltinis yra paremtas lyderio kompetencijomis (eksperto galia), sekėjo lojalumu lyderiui ir jo vizijai, bet svarbiausia – lyderio charizmatiškumas. Anot V. Šilingienės (2012), asmeninės galios įtaka yra grindžiama lyderio individualiomis savybėmis ir elgesio modeliu. Atkreiptinas dėmesys į transformacinės lyderystės vyraujančią sąveiką ir lygiaverčius santykius, kurių pasekmė – kintantis lyderio ir sekėjų santykis (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Transformacinės ir transakcinės lyderystės galios santykis

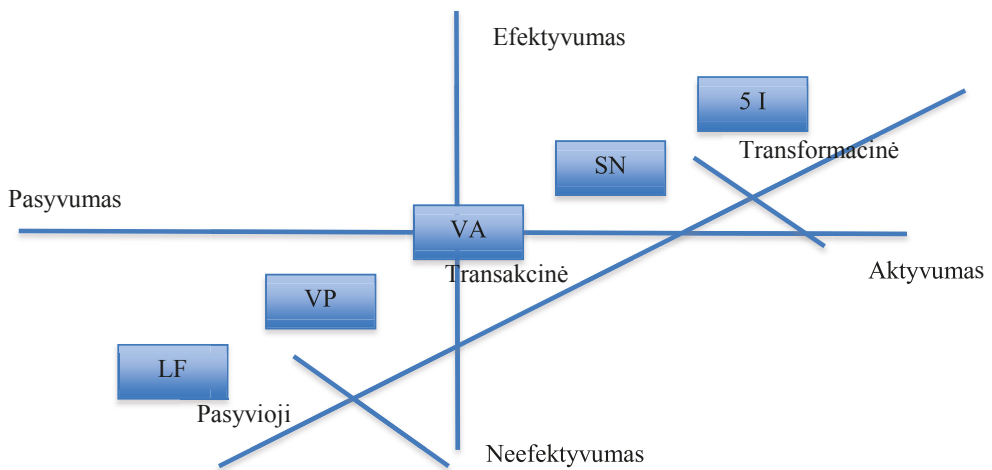
Lyderystės elementai		Transformacinė lyderystė	Transakcinė lyderystė
lyderis	galia	asmensybės savybių, ypač charizmos, ir gebėjimų nulemta galia	pozicinė, formali galia sekėjams
	santykiai	stiprūs emociniai ryšiai	formalūs santykiai
sekėjas	įsipareigojimas	laisvas apsisprendimas sekti lyderiu	paklūstama formaliai santykių hierarchijai (vadovas–pavaldinys)
	grįžtamoji reakcija	lojalumas	paklusnumas

Adaptuota autorės pagal Šilingienė, 2012

Antai pastebimas transakcinės lyderystės galios šaltinis – *atlygio galia*, – kai daroma įtaka taikant teigiamus paskatinimus sekėjams (pvz., mainais už atliktus darbus gaunamas pažadėtas didesnis atlyginimas) (Šilingienė, 2012). Charizma padeda lyderiui ir sekėjams užmegzti stiprius emocinius ryšius (Masiulis, Sudnickas, 2007; Šilingienė, 2012). Tačiau šalia asmensybės savybių tampa aktualus ir lyderio gebėjimas daryti įtaką. S. Sinekas (2014) teigia, kad egzistuoja du būdai daryti įtaką kito žmogaus elgsenai – manipuliuoti arba inspiruoti, įkvėpti. Manipuliacijos, anot autoriaus, tokios gajos (ir nebūtinai tai turi neigiamą pobūdį), kadangi yra veiksmingos, todėl tampa

vis labiau įsigalinčia norma. O gebėjimas įkvėpti žmones veikti suburia aplink lyderį sekėjus, kurie veikia efektyviai ne dėl to, jog privalo, o dėl to, kad patys to nori. Kitaip tariant, geba suburti sekėjus, kurie veikia ne skatinami dėl jiems daromos įtakos, o dėl to, kad yra inspiruojami tai daryti (Sinek, 2014). Vadinasi, **transformacinė lyderystės forma dažnu atveju grindžiama įtaka (asmeninės galios šaltinis) ir bendryste, o transakcinė – pareiginės galios šaltiniu ir paklusnumu.**

Moksliniuose darbuose pateikiamas dvejopas transakcinės ir transformacinės lyderystės santykis (Tejeda, Scandura, Pillai, 2001; Paraschiv, 2013). Pirmas – tai dvi atskiros, viena su kita nesusijusios lyderystės formos (Burns, 1978). Antras – tai viena kitą papildančios lyderystės formos. Laikydamosi pastarojo požiūrio B. M. Bassas (1985) transakcinę lyderystę laiko transformacinės lyderystės „augimo“ dalimi. Vėlesniuose tyrimuose J. M. Burnsas (2003) pripažįsta, kad vis dėlto transakcinis lyderis gali išsiugdyti / išmokti transformaciniam lyderiui būdingų gebėjimų. Tad B. M. Bassas (1985), išplėtęs transformacinės lyderystės sampratą (įtraukdamas lyderio charizmatiškumo komponentą), kartu su B. J. Avolio pateikė į bendrą kontinuumą susietą transakcinę ir transformacinę lyderystę. Prijungus prie šių dviejų lyderystės formų pasyviąją lyderystę (Yammarino, Spangler, Bass, 1993; Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003), sukurtas ir teoriškai bei empiriškai pagrįstas Visa apimantis lyderystės modelis (angl. *Full Range Leadership Model*) (žr. 2 pav.).



2 pav. Visa apimantis lyderystės modelis (Avolio, Bass, 2004)

Kaip matyti iš 2 pav. pateikiamo modelio, lyderystės formų išskyrimo pagrindas – lyderio veiklos skalė nuo neaktyvumo ir neefektyvumo iki aktyvumo ir efektyvumo.

Transformacinei lyderystei būdinga aktyvi lyderio ir sekėjų veikla, užtikrinanti veiklos efektyvumą, o pasiekti rezultatai pranoksta lūkesčius. Transakcinei lyderystei būdingas veiklos vidutinis aktyvumas, tačiau efektyvumas pasiekiamas tik tuo atveju, kai tiek lyderis, tiek sekėjai sutaria dėl bendro tikslo ir supranta, kaip jį pasiekti. A. J. Avolio ir B. M. Bassas (2004) pažymi, kad vis dėlto abi lyderystės formos susijusios su grupės sėkme. Veiklos stagnatiškumas ir rezultatų nepasiekimas būdingas pasyviajai lyderystei. K. B. Lowe, K. G. Kroeckas ir N. Sivasubramaniamas (1996) atliktoje transformacinės ir transakcinės lyderystės tyrimų metaanalizėje teigia, kad transakcinei lyderystei priskirtinas *skatinimo pagal nuopelnus* komponentas yra teigiamai susijęs su lyderystės efektyvumu. Vadinasi, gali būti priskirtinas transformacinei lyderystei.

Pažymėtina, kad sukurtas modelis per dvidešimtmetį tobulintas. Pateiktame modelyje transformacinei lyderystei priskiriami penki komponentai (*idealizuotoji įtaka, skylanti į lyderio elgesį ir asmenybės savybes; įkvėpiantis motyvavimas; intelektualus skatinimas; individualusis dėmesys*), transakcinei lyderystei – trys komponentai (*skatinimas pagal nuopelnus; aktyvusis ir pasyvusis vadovavimas reaguojant į išimtis*), pasyviajai lyderystei – vienas komponentas (*nesikišimas*), reiškiantis, kad asmuo neveikia kaip lyderis.

Praėjus dešimtmečiui, kai buvo sukurtas Basso ir Avolio visa apimantis lyderystės modelis, mokslininkai (Leithwood, Jantzi, 1999b; Steward, 2006) transakcinę lyderystės formą pradėjo tapatinti su vadyba, o lyderio atliekamą veiklą – su vadybininko vaidmeniu. Remiantis **Visa apimančiu lyderystės modeliu, galima teigti, kad yra transformacinė lyderystė, transakcinė vadyba ir pasyvusis elgesys** (Avolio, Bass, 2004). Lyderystės teorijos kūrėjai (Bass, 1997; Tejada, Scandura, Pillai, 2001; Ginsberg, Davies, 2007; Salter, 2009) pažymi, kad **siekdamas didžiausio veiklos efektyvumo lyderis turi taikyti tiek transakcinę, tiek transformacinę lyderystę, o išimtiniais atvejais elgtis pasyviai.** Vadinasi, asmuo, užimantis lyderio poziciją, turi gebėti atlikti visas vadybininko funkcijas ir, svarbiausia, kaip lyderis savo asmeniniu pavyzdžiu įkvėpti sekėjus pokyčiams ir vesti pokyčių link.

Remiantis Visa apimančiu lyderystės modeliu, esminis transformacinio lyderio bruožas yra charizma bei tvirtos vertybės. Modelyje autoriai tai įvardija **idealizuotąja įtaka**, kuri susijusi su lyderio kaip sektino pavyzdžio, besiremiančio vertybėmis, samprata. Lyderis pasižymi sąžiningumu ir yra sektinas pavyzdys, rodantis kelią, derinantis organizacijos veiksmus ir skatinantis sekėjų savarankiškumą (Covey, 2007). R. Goffe'as ir G. Jonesas (2007) pažymi, kad lyderiui šiame komponente svarbus buvimas savimi, o tam būtinas savęs pažinimas kaip niekada nesibaigiantis procesas. A. J. Dubrinas (2004) teigia, kad tokiam lyderiui būtina

charizma. Charizmatiniai lyderiai savo sekėjams atrodo kompetentingi, aiškiai formuluojantys tikslus, turintys moralinį pagrindą ir perteikiantys didelius lūkesčius, rodydami pasitikėjimą sekėjų gebėjimais šiuos lūkesčius pateisinti. Anot V. Šilingienės (2012), charizmatiškų lyderių elgesyje susipina asmeninio pavyzdžio rodymas, didelių lūkesčių formulavimas, patrauklios ateities vizijos kūrimas, aiškus tikslų reiškimas, motyvacijos žadinimas. K. Masiulis, T. Sudnickas (2007) pažymi, kad lyderiai laikosi griežtų moralės reikalavimų vengdami panaudoti savo galias asmeniniams interesams tenkinti. Lyderiai laikosi aukštų moralinio bei etinio elgesio standartų, tad sekėjai juos gerbia ir jais pasitiki, lyderiai suteikia sekėjams viziją ir misijos pojūtį. Vizija, anot S. R. Covey'aus (2007), yra „savęs, savo likimo, misijos, vaidmens gyvenime, tikslo ir prasmės suvokimas. Vizija yra daugiau nei ketinimas atlikti ar pasiekti; ji apima požiūrį į kitus žmones atradimą ir išplėtimą, sugebėjimą juos padrašinti, jais tikėti, padėti jiems atrasti ir realizuoti savąjį potencialą – padėti atrasti savo pašaukimą“ (p. 70). Kaip teigia A. J. Dubrinas (2004), charizmatinio lyderio savybės bendraja prasme yra būdingos visų teorijų lyderiams. Lyderio ir sekėjų charizma padeda užmegzti stiprius emocinius ryšius (Masiulis, Sudnickas, 2007). D. Golemanas, R. Boyatzis ir A. Mckee (2007) tai įvardija kaip lyderio turimą emocinį intelektą, kuris savaime sukuria darną. Autoriai pažymi, kad toks lyderis geba valdyti ir nukreipti jausmus taip, kad grupė lengviau įgyvendintų užsibrėžtus tikslus. Transformacinėje lyderystėje charizma yra vienas iš pagrindinių lyderiui būdingų savybių. S. M. R. Covey ir R. Merrill (2011) atkreipia dėmesį, kad lyderiui ypač svarbu gebėti kurti pasitikėjimo juo kaip lyderiu jausmą sekėjams. Pasitikėjimo atmosfera skatina žmones bendradarbiauti, diegti naujoves, kurti naujas strategijas ir ieškoti sąlyčio taškų. Per idealizuotąją įtaką lyderis su sekėjais kuria santykius, kurie, anot R. Goffe'o ir G. Joneso (2007), privalo būti ugdomi ir puoselėjami. Be to, autorių manymu, efektyvūs lyderiai susitapatina su savo sekėjais.

Lyderiai, kurie su savo sekėjais pasidalija lūkesčiais, **įkvepiančiais** sekėjus įsipareigoti, prisiimti atsakomybę ir tapti bendros vizijos dalimi, yra transformaciniai (Bennis, Nanus, 1998). Svarbu, kad sekėjai būtų įtraukti į tikslų išsikėlimo procesą ir prisiimtų asmeninę atsakomybę dėl tikslų įgyvendinimo (Everard, Morris, 1997). S. R. Covey (2007) teigia, kad esant patikimam lyderiui sekėjų įtraukimas į vizijos, misijos ir strategijos kūrimo procesą ir pasitikėjimo aplinkos sukūrimas skatina sekėjus susitapatinti su vizija. Lyderiai savo darbe naudoja simbolius ir skatina emociškai, kad sutelktų grupės narių pastangas siekti daugiau, negu sekėjai padarytų vadovaudamiesi tik asmeniniais interesais (Avolio, Bass, 2004). Anot S. R. Covey'aus (2007), trumpalaikių malonumų, asmeninių interesų atsisakymas dėl didesnio gėrio yra

aukojimas dėl aukštesnio tikslo, reikalo ar principo. Šis aukojimas dėl bendruomeninio, visuotinio gėrio susijęs su lyderio gebėjimu įkvėpti sekėjus. Pažymėtina, kad lyderio gebėjimas įkvėpti žmones veikti sukuria santykį su inspiruotaisiais, kurie noriai moka daugiau ar išveria nepatogumus, netgi asmenines kančias dėl priklausomybės grupei pojūčio (Sinek, 2014). Tokiu būdu yra skatinama ir kuriama bendradarbiavimo kultūra. Šiai bendradarbiavimo kultūrai būtini lyderio išlavinti nauji tarpasmeniniai įgūdžiai, leidžiantys įveikti iššūkius, su kuriais susiduriama bendraujant (Covey, 2007). Be to, anot S. R. Covey'aus (2014), svarbu bendradarbiaujant išlaikyti pasitikėjimą vieniems kitais, eliminuojant baimę, jėgos vartojimą tarpusavio santykiuose. Jėga, pasak autoriaus, trikdo sekėjų savarankišką mąstymą, silpnina vidinę drausmę. Lyderiai demonstruoja pasitikėjimą sekėjais bei pasižymi entuziazmu, optimistiniu požiūriu į ateitį. Entuziazmas tampa moraliniu imperatyvu, skatinančiu žmogų ieškoti problemos sprendimo, o ne beviltiškai ir bejėgiškai kapituliuoti (Covey, 2007). Kitas svarbus aspektas, siekiant įkvėpti veiklai sekėjus, susijęs su lyderio gebėjimu prisiimti asmeninę riziką, nebijant atskleisti ir savo silpnybes (Goffe, Jones, 2007).

Transformacinėje lyderystėje lyderiui būdingas kritinis, inovatyvus požiūris į jį supantį pasaulį. Tad lyderio veikla pasižymi kūrybiškumu, nebijant naujų veiklos rūšių ir situacijų bei priimant neįprastus sprendimus. Tiek savo asmeniniu pavyzdžiu, tiek per veiklos organizavimą lyderis skatina, remia ir ugdo sekėjų kūrybiškumą (Avolio, Bass, 1995). Remia sekėjus, šiems išmėginant naujus būdus, kuriant novatoriškus klausimų sprendimus, akina sekėjus savarankiškai mąstyti ir rūpestingai spręsti problemas (Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003). S. R. Covey (2007) pažymi, kad lyderis sukuria tinkamas sąlygas sekėjų savarankiškumui skatinti, dėl to kontrolė virsta savikontrolė. Be to, toks lyderis niekada viešai nekritikuoja ir netaiso sekėjų veiklos, elgesio (Steward, 2006). Kitaip tariant, lyderis tampa savarankiškumo skatintoju, per bendrą darbą su sekėjais padėdamas šalinti kliūtis, teikdamas pagalbą, paramą, besireiškiančią per **intelektualųjį skatinimą**.

Gebėjimas skirti **individualųjį dėmesį** būdingas transformaciniams lyderiams, kuriantiems tarpusavio paramos klimata, atidžiai įsiklausant į individualius sekėjų poreikius, interesus. Sekėjų poreikių tenkinimas tiesiogiai sietinas su darbo teikiamu didžiausiu pasitenkinimu (Everard, Morris, 1997). R. Goffe'as ir G. Jonesas (2007) pastebi, kad efektyvūs lyderiai pripažįsta, jog sekėjų pažinimas, jų motyvų, vertybių, įgūdžių ar aistrų supratimas yra lyderio sėkmės prielaida. Lyderiui svarbūs ir sekėjų emociniai išgyvenimai, kuriuos jis taip pat subtiliai seka ir atpažįsta bei reaguoja. Čia susipina lyderio individualus lankstumas, atvirumas „kitumui“ (Mažeikis, 2007) ir žmonių vertės, jo galimybių parodymas jiems taip aiškiai, kad jie patys tai pamatytų

(Covey, 2007). Lyderis stebi kiekvieno sekėjo daromą pažangą, skatindamas siekti aukštesnių rezultatų. Kaip teigia K. Masiulis ir T. Sudnickas (2007), įgalina žmones priartėti prie savo maksimalių galimybių ribų. Be to, lyderis sekėjus traktuoja ne tiesiog kaip grupės narius, o kaip individualias asmenybes, padėdamas ugdytis savo stipriąsias puses bei dėmesingai įsiklausydamas į kylančius sunkumus / rūpesčius (Bass, Avolio, 1994). Galima tarti, kad lyderiai vadovaujasi Kanto principu „visada į kiekvieną žmogų žiūrėti kaip į tikslą savyje, o ne tik kaip į priemonę savo tikslams pasiekti“ (Goffe, Jones, 2007, p. 216). Per bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros kūrimą lyderis užima patarėjo vaidmenį, siekdamas sekėjams sudaryti savirealizacijos sąlygas.

Transakcinėje lyderystėje dominuoja mainų tarp lyderių ir sekėjų procesas, kurio metu sekėjų pastangos išmainomos į konkretų paskatinimą, kitaip tariant, vyksta sekėjų **skatinimas pagal nuopelnus**. Lyderis teikia pagalbą sekėjams mainais už jų pastangas, aiškiai nurodo, ko sekėjas gali tikėtis pasiekęs rezultatą, demonstruoja pasitenkinimą, kai sekėjai atitinka lyderio lūkesčius (Avolio, Bass, 2004). Esant tokiai lyderystei, lyderis stengiasi susitarti su pavaldiniais dėl to, kas turi būti padaryta ir koks bus už tai atpildas, bei taiko ir teigiamą, ir neigiamą pastiprinimą.

Išskiriamos dvi **vadovavimo reaguojant į išimtis** formos: aktyvioji ir pasyvioji. Vykstant aktyviajam vadovavimui lyderis reaguoja į sekėjų daromas klaidas, standartų neatitinkantį elgesį ir tuojau pat atkreipia sekėjo dėmesį į nukrypimus (Avolio, Bass, 2004). Lyderis atidžiai stebi sekėjus, kad jie nesuklystų ar nepažeistų taisyklių, ir imasi priemonių klaidoms taisyti. Taigi lyderis visą dėmesį sutelkęs į klaidų, nusiskundimų ir nepasisekimų korekciją. Tai lyderystė, kurią sudaro klaidas ištaisanti kritika, grįžtamasis ryšys. Pasyviojo vadovavimo lyderis įsikiša tik tada, kai pažeidžiami reikalavimai ar kyla problemų, kurios savaime neišsprendžia. Kitaip tariant, lyderis nereaguoja ir nesikiša, kol problemos netampa rimtos, ir demonstruoja savo elgesiu, kad imsis veikti tik kai problemos taps įsisenėjusios (Avolio, Bass, 2004). Toks lyderis pasižymi gebėjimu įsidėmėti veiklos nesėkmių priežastis, numatyti galimas nesėkmes ateityje ir t. t.

Kai asmuo, užimdamas lyderio poziciją, laikosi „**nesikišimo**“ strategijos, jis atsižada atsakomybės, vėluoja spręsti problemas, vengia priimti sprendimus, neteikia grįžtamojo ryšio ir nesistengia tenkinti kitų asmenų poreikių (Avolio, Bass, 2004). Su sekėjais nevyksta jokie mainai ir nesistengiama jiems padėti. Kitaip tariant, lyderystės nėra.

J. M. Kouzesas ir B. Z. Posneris (2003) siūlo prie visų B. J. Avolio ir B. M. Basso išskirtų transformacinės lyderystės komponentų pridėti dar vieną – *elgesio integralumo* (elgesio, veiklos, kalbos vienovė) – komponentą ir teigia, kad toks elgesys kuria pasi-

tikėjimo atmosferą tarp lyderio ir sekėjų, o pasitikėjimas yra būtina transformacinės lyderystės sąlyga. Šiai nuostatai pritaria ir P. F. Druckeris (2009), teigdamas, kad lyderio veiksmų sutapimas su deklaruojamais įsitikinimais užtikrina lyderio efektyvumą. O F. Luthansas, S. Normanas ir L. Hughesas (2006) pažymi, kad transakcinė ir transformacinė lyderystė yra daugiau ar mažiau autentiškos. O autentiški lyderiai, pasak R. Goffe'o ir G. Joneso (2007), demonstruoja žodžių ir darbų vienovę, pasitenkinimą savimi ir darnumą atliekant vaidmenis, geba nuosekliai perteikti pagrindinę idėją. Be to, anot autorių, autentiškumas apibrėžia santykį tarp lyderio ir sekėjo.

Mokslininkai (Ross, Gray, 2006; Pounder, 2006; 2014; Leithwood, Jantzi, 2006), taikantys transformacinės lyderystės teoriją švietimo sektoriuje, atliekamų lyderio veiklų spektrą išplečia. Antai K. Leithwoodas ir D. Jantzi (1999a; 1999b), remdamiesi atliktais tyrimais mokyklos kontekste, teigia, kad transformacinė lyderystė apima 6 komponentus: mokyklos vizijos ir tikslų kūrimą; teikiamą intelektualųjį skatinimą; individualų paramos / pagalbos teikimą; profesinę praktiką ir vertybes; demonstruojamus aukštus lūkesčius; įsitraukimą ir dalyvavimą mokyklos sprendimų priėmime. O transakcinė lyderystė sietina su vadyba ir apima personalo vadybą (angl. *staffing*), instrukcinę paramą, mokyklos veiklų kontrolę ir dėmesį bendruomenei (Leithwood, Jantzi, 1999a; 1999b).

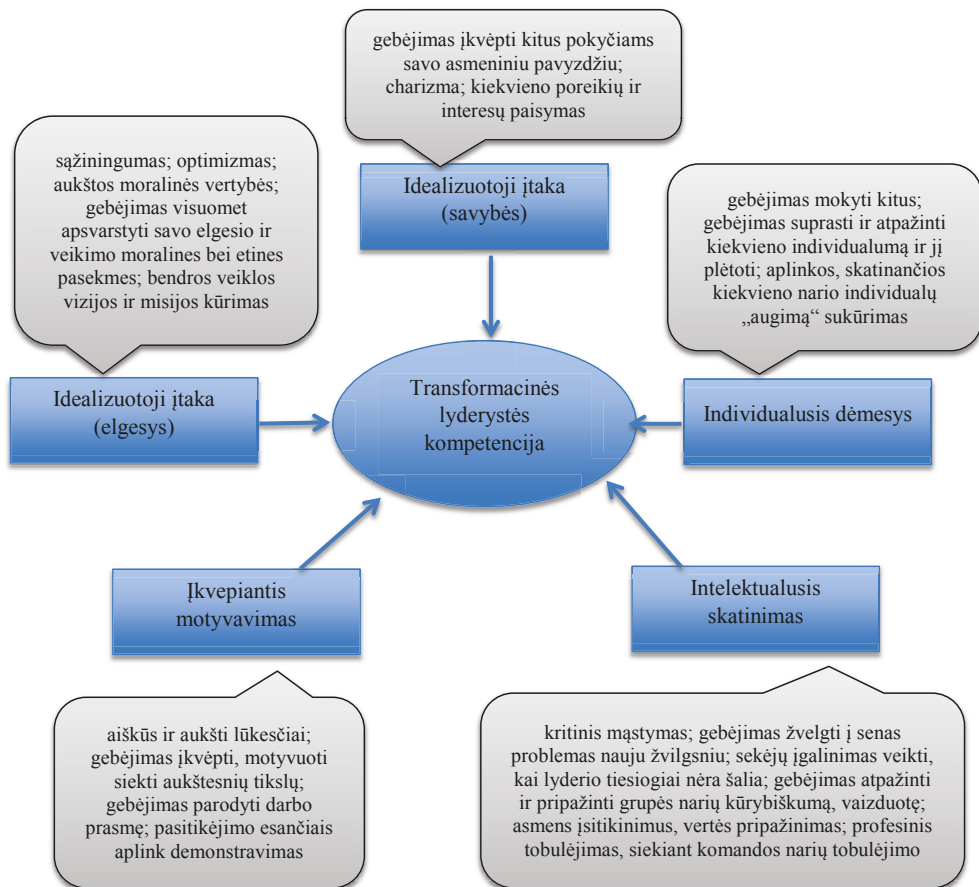
Apibendrinant mokslines pozicijas išskiriami transakcinės ir transformacinės lyderystės kompetencijos komponentai ir gebėjimai. **Disertaciniame darbe orientuojamasi į gebėjimus kaip į akivaizdžiausią kompetencijos dalį, kurioje žinios, prasmė, teorija ir praktika susilieja, kartu laiduodami gebėjimų kokybę** (Martišauskienė, 2010; Pukelis, 2009). Taigi, remiantis mokslinių šaltinių analize, išskiriami šie transakcinės lyderystės kompetencijos komponentai ir gebėjimai:

- *Skatinimas pagal nuopelnus* – taikyti atitinkamus veiklos skatinimo būdus ir priemones; teikti pagalbą sekėjams mainais už jų pastangas; perteikti aiškius veiklos lūkesčius; nurodyti, kaip pasiekti tikslą;
- *Vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvusis)* – nuolat stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti problemas ir aktyviai į jas reaguoti;
- *Vadovavimas reaguojant į išimtis (pasivusis)* – įsidėmėti nesėkmes ir jų priežastis; numatyti galimas nesėkmes ateityje.

Atlikus mokslinės literatūros analizę išskirta transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra ir gebėjimai apibendrintai pateikti 3 paveiksle.

Galima teigti, kad transformacinis lyderis remia, globoja, drąsina sekėjus ir džiaugiasi jų laimėjimais; pats atsisako ir skatina sekėjus atsisakyti asmeninių interesų dėl kitų interesų ar aukštesnių tikslų; savo srities specialistas, turintis aiškia viziją ir tikslus; pasižymintis pozityviomis asmens savybėmis (komunikabilus, tolerantiškas,

išklausantis ir t. t.); turintis tvirtas moralines vertybes ir nuostatas; kuriantis bendradarbiavimo kultūrą; pasižymintis netradiciniu mąstymu, kūrybiškas, novatorius ir kt. Transformacinės ir transakcinės lyderystės formų analizė atskleidė **transformacinės lyderystės orientaciją į lyderio vertybinį pamatą – veikimą dėl kitų gerovės, poreikių ugdyti kitus, padedant kiekvienam atrasti savo pašaukimą (saviaktualizaciją), inspiruojant asmenybės pokyčius, o sekėjų lydėjimas pokyčių įgyvendinimo link atitinka pedagoginio darbo esmę.**



3 pav. Transformacinės lyderystės kompetencijos struktūra

Apibendrinus ir išskyrus transformacinės lyderystės kompetencijos struktūrą bei siekiant pagrįsti šios kompetencijos poreikį siekiant edukacinio profesionalumo, kitame skyriuje analizuojama pedagogo profesionalumo samprata ir apsisprendžiama, kokios sampratos bus laikomasi šiame disertaciniame darbe.

1.2. PEDAGOGO PROFESIONALUMAS: SAMPRATA IR CHARAKTERISTIKA

Skyriuje siekiama atskleisti *profesionalo, profesionalumo* sąvokų ištakas, sampratas, išryškinant šių terminų esmės švietimo srityje išskiriant pedagogo profesionalumo charakteristikas.

R. Barnett (2005) teigia, kad profesionalą geriausiai apibūdina graikų kalboje vartotas terminas *arête*, reiškiantis meistriškumą bet kokioje veikloje (angl. *excellence of any kind*). Mokslininkų (Hoyle, Wallace, 2009) teigimu, tradicinė profesionalo samprata diskutuojama nuo 1960 metų, ilgai ši sąvoka vartota industrinės visuomenės galios pasiskirstymui apibūdinti. Anot B. Jatkauskienės, G. Le Boterfo (2012), XXI amžiuje profesionalas nebesiejamas vien tik su kvalifikuoto, savarankiško, pareigingo, atsakingo, kūrybingo, iniciatyvaus darbuotojo asmeniu, bet jį, profesionalą, veikia aplinkos keliama reikalavimai, lūkesčiai, veiklos rezultatyvumas. *Profesionalu* apibūdinamas kompetentingas asmuo, gebantis profesinėje veikloje sujungti teorines žinias su praktine veikla siekiant veiklos rezultatų (Le Boterf, 2010). U. Andrénas (2012) teigia, kad būti profesionalu – reiškia ne tik turėti visas reikiamas savybes, gebėjimus, būtinus konkrečiai profesijai, bet ir gebėjimą prisitaikyti ir veikti įvairiose naujose situacijose.

Moksle *profesionalumo* sąvoka vartojama atsižvelgiant į aprėpiamos veiklos pobūdį ir dažnai suvokiama skirtingai. Vieni autoriai profesionalumą sieja su profesijos reprezentavimu (*Merriam Webster enciklopedinis žodynas*, 2002), kiti profesionalumą apibūdina kaip asmens išskirtinumą iš kitų asmenų darbinėje sferoje (Mansfield, 2005; Shon, 2006) ar nusako asmens įgytą išsilavinimą tam tikroje srityje (Bruce, Ahmed, 2014). A. Augustinaitis (2002) teigia, kad kartu su žinių visuomenės atėjimu turi kisti tiek profesionalumo vidinė struktūra, tiek pats profesionalumo apibrėžimas. Tačiau mokslininkas (Augustinaitis, 2001) pažymi, kad akademiniam lygmenyje tebevyrauja „industrinis profesionalumo tipas, susiformavęs XX amžiuje, kurio vidinė logika pirmiausiai remiasi sisteminė pasaulio samprata ir objektyviųjų realijų dominavimu“, o jo praktinė realizacija pritaikyta statiškai ir ne itin greitai kintančiai aplinkai. Vykstant sparčiai kaitai mokslininkai (Augustinaitis, 2002; Jatkauskienė, Le Boterf, 2012) pabrėžia, kad kyla naujos profesionalumo sampratos poreikis. Postmodernusis profesionalas, anot A. Augustinaičio (2002), turėtų pasižymėti aktyvumu, būti ne tik dalyviu, bet ir kūrėju, gebančiu „išgyventi daugiabriaunėse grupėse, bendrijose ir bendruomenėse, keisdamas savo paties profesinį tapatumą, kurdamas vis kitus paslaugų, sąveikų ir įvaizdžių kompleksus“ (p. 43).

Švietimo srityje, ypač kalbant apie pedagogus, profesionalumo samprata nuo pat dvidešimto XX a. vidurio tebediskutuojama (Hargreaves, 2000). Dalies mokslininkų teigimu, XX a. pedagogo profesionalumas buvo tapatinamas su *meistriškumu* (angl. *mastery*) (Duoblienė, 2003; Light, Cox, Calkins, 2011). Tokia tendencija ryški ir Lietuvos edukologų darbuose, parašytuose ne tik XX a., bet ir XXI a. pradžioje. Antai V. Šernas (1998), V. Rajeckas (2004), M. Barkauskaitė ir K. Viršulienė (2012) meistriškumą tapatina su pasiekiamu aukščiausiu veiklos laipsniu – profesionalumu. Kaip teigia A. Jacikevičius (1999), meistriškumas – aukščiausia veiklos išmokimo pakopa, kuri apima asmens žinias, mokėjimus ir įgūdžius. Autorius pažymi, kad meistriškumas pasireiškia „galimybe pritaikyti turimus įgūdžius įvairiomis naujomis sąlygomis“ (Jacikevičius, 1999, p. 183). V. Rajeckas (2004) meistriškumo sąvoka apibrėžia asmens žinias, savybes, mokėjimus, atspindinčius efektyviausią pedagoginį darbą. L. Jovaiša (2007) skiria šias pedagoginio meistriškumo apraiškas: „1. gebėjimas sudominti ir palaikyti dėmesį; 2. sudėtingų dalykų dėstymas paprastai, sunkių – suprantamai; 3. gebėjimas greitai ir tiksliai išvelgti vaiko būsenas ir į jas pedagogiškai reaguoti; 4. savitvarda; 5. viską daryti gerai“ (p. 217). V. Šerno (1998) teigimu, meistriškumas yra pagrindinė sėkmingo pedagogo darbo sąlyga. Autorius skiria penkis meistriškumo lygmenis: *labai žemą* (pedagogas ugdymo procese teikia tik informaciją), *žemą* (pedagogas geba organizuoti darbą, siekia suprantamiau išdėstyti medžiagą), *vidutinį* (pedagogas įvaldęs pedagoginius ir technologinius mokymo elementus, geba spręsti problemas), *aukštą* (pedagogas puikiai išmano dėstomą dalyką, mokosi kartu su mokiniu, tačiau praktinėje veikloje dar pasitaiko klaidų), *labai aukštą* (susiformavęs pedagogo veiklos stilius, ugdymo turinyje dominuoja ne tik dalyko žinios, bet ir asmenybės holistinis ugdymas).

Lietuvos edukologai (Rajeckas, 1996) pedagogo profesionalumą yra linkę sieti ir / ar tapatinti su pedagoginiu pašaukimu. Pastarasis, anot V. Rajecko (1996), apima asmens charakterio savybes, motyvaciją, reikalingą sėkmingam pedagoginiam darbui atlikti. V. Kavaliauskienė (2001) ir V. Šernas (1998) mano, kad pedagoginis pašaukimas yra tik viena iš sudedamųjų pedagoginio meistriškumo dalių. Tačiau bendrai pripažįstama, kad pedagoginis pašaukimas yra svarbi pedagogo profesijos dalis. Kartais mokslinėje erdvėje pedagogas profesionalas apibūdinamas kaip „geras pedagogas“, „gero pedagogo mokymas“ (Liakopoulou, 2011). Be to, profesionalumas dažnai tapatinamas su pedagogo veiklos efektyvumu (Hargreaves, 2000; Liakopoulou, 2011). S. Park, J. S. Oliveris (2007) teigia, kad pedagogo darbo efektyvumą lemia daugelis tarpusavyje susijusių veiksnių, tačiau kaip pagrindinius konceptus išskiria dalykinės žinias, savęs kaip pedagogo suvokimą ir pedagogines žinias. Antai K. Morrison (2006) efektyvų pedagogą apibrėžia kaip aktyvų, iniciatyvų asmenį, kuris geba

numatyti tikslus ir jų laikytis, mąsto pozityviai ir geba identifikuoti savo pagrindinius vaidmenis, uždavinius, poreikį tobulėti ir t. t.

Oxford Dictionary of Education (2009) profesionalumas (angl. *professionalism*) apibrėžiamas kaip elgesio ir veiklos lygis, kurio tikimasi iš pedagogų kaip profesionalų. Profesionalumas apima pedagogo profesijai būtinas asmenybės savybes ir vertybes, kuriomis jis vadovaujasi savo veikloje. Pažymima, kad pedagogus iš kitų profesijų išskiria tai, kad jų darbe svarbus artimas ryšys su vaikais, jaunimu, tad pedagogas privalo būti jiems sektinu teigiamu pavyzdžiu.

A. Hargreavesas (2000) teigia, kad kalbant apie pedagogo profesionalumą reikia atsižvelgti į pedagogo kaip profesionalo keturis veiklos etapus, kurie būdingi angla-kalbėse šalyse:

- ikiprofesinis (angl. *pre-professional*) – vadybiškai reiklus, bet techniškai paprastas ugdymo suvokimas (geras pedagogas – teisus pedagogas). Nekeliami profesinio tobulėjimo klausimai.
- autonomiškas profesionalas (angl. *autonomous professional*) – nuo XX a. 6-ojo dešimtmečio ryški pedagogų stagnacija, nesikeičiama patirtimi tarp kolegų. Pedagogui paliekama laisvė dirbti klasėje taip, kaip jis nori. Nors keliamas pedagogų ugdymo universitetuose klausimas ir poreikis.
- kolegialus profesionalas (angl. *collegial professional*) – pradedant XX a. 8-uoju dešimtmečiu, kyla poreikis kurti stiprias bendradarbiavimo kultūra grįstas pedagogų bendruomenes, turinčias bendrą tikslą ir atliepančias iššūkius. Viskas, kas nauja, tampa prioritetu. Pedagogų ugdymas, profesinis tobulėjimas – politinio lygmens klausimai.
- postmodernus profesionalas (angl. *post-professional or postmodern*) – kilo XX–XXI a. sandūroje, kai pedagogas tampa atskaitingas visuomenei. Tai, ko mokoma, kaip mokoma ir kokių rezultatų pasiekama, yra svarbu ne tik mokyklai, bet ir visai visuomenei. Tad pedagogui keliami vis aukštesni reikalavimai.

Paskutinis, ketvirtasis, etapas suponuoja naują, postmodernų, požiūrį į pedagogo profesionalumą, kurio ribos išsiplečia, jis suprantamas lanksčiau, demokratiškiau. I. F. Goodsonas, A. Hargreavesas (1996) teigia, kad profesionalus pedagogas pasižymi gebėjimais: priiimti atsakomybę už visą ugdymo procesą (pvz., pasirenkant mokymo priemones) ir jo poveikį kiekvienam vaikui; sujungti moralinius, socialinius tikslus ir asmenines vertybes; dirbti su kolegomis bendradarbiaujančioje aplinkoje, kurios tikslas – teikti pagalbą, paramą, sprendžiant praktikoje kylančias problemas; nuolat kelti profesinę kvalifikaciją, atsižvelgiant į savo praktinę patirtį.

Taigi profesionalumui priskiriami ne tik puikiai įvaldyti profesiniai gebėjimai, bet ir asmenybės savybės. Tokį požiūrį yra pateikę ir Lietuvos edukologai. Anot

B. Bitino (2002), profesionalumas reiškiasi harmonija tarp pedagogo asmenybės savybių ir pedagoginės veiklos. V. Aramavičiūtė (2005) pažymi, kad paskutiniais XX a. dešimtmečiais moralė tapo neatsiejama nuo pedagogo profesionalumo, nes „į mokytoją imta žiūrėti kaip į prasmės kūrėją, o jo darbą laikyti asmenų tarpusavio veikla, kurios tikslas – daryti įtaką mokinių tapsmui žmonėms“ (p. 158). Pastebėtina, kad mokslininkai laikosi nuostatos pedagogo profesionalumą labiau sieti su asmenybės moraliniu kryptingumu nei vien su jo turimomis kompetencijomis (Aramavičiūtė, 2005). Kitaip tariant, su asmenybės savybėmis ir asmenybės ypatumų charakteristika, dėmesį telkiant į pedagogo savybes, tokias kaip empatiškumas, pagarbumas, nuoširdumas, pasitikėjimas ir kt.

Kaip jau minėta anksčiau, I. F. Goodsonas ir A. Hargreavesas (1996) pedagogo profesionalumą apibūdina ne apskritai kaip pedagogo asmenybės savybes, bet įžvelgtini tam tikri transformacinės lyderystės bruožai. Pavyzdžiui, A. Hargreavesas (2008, p. 35) teigia, kad kyla „naujos“ pedagogo profesionalumo sampratos poreikis – pedagogai kaip katalizatoriai: „skatina gilų kognityvinį mokymąsi; išmoksta mokyti taip, kaip mokyti jie nebuvo išmokyti; įsipareigoja tęstiniam profesiniam mokymuisi; dirba ir mokosi kolegialiomis komandomis; tėvus laiko mokymosi partneriais; ugdo kolektyvinį intelektą ir juo remiasi; ugdo gebėjimą keistis ir rizikuoti; skatina pasitikėjimą procesais“ (p. 35). Pastaroji citata profesionalumui priskiria tokias asmens savybes kaip orientavimąsi į kaitos inicijavimą, pokyčių įtvirtinimą, kitų ugdymą, vadinasi, į transformavimą, tai tiesiogiai sietina su tam tikrais transformacinės lyderystės kompetencijos komponentų – *įkvepiančio motyvavimo* ir *intelektualiojo skatinimo* – gebėjimais.

Mokslininkai pateikia labai įvairių profesionalumo sampratų. Kai kuriose iš jų išskiriama transformacinės lyderystės kompetencijos bruožai. Įvairovei iliustruoti toliau pateikiama keletas apibrėžimų.

Anot P. Musset'o (2010), pedagogas profesionalas pasižymi puikiu dalyko išmanymu, turi pedagoginių žinių, geba bendradarbiauti su visais bendruomenės nariais (mokiniais, kolegomis, administracija) bei išmano mokyklos, kurioje dirba, kontekstą, plėtoja savo gebėjimus (kelia kvalifikaciją). Mokslininko išskirti pedagogo profesionalo bruožai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais: profesiniu tobulėjimu, siekiant komandos narių tobulėjimo; tarpusavio pasitikėjimą skatinančios aplinkos kūrimu; bendrauti ir bendradarbiauti ir ugdyti šiuos sekėjų gebėjimus.

J. Yamin-Ali ir D. Pooma (2012) mano, kad pedagogo profesionalumo pamatas yra sava mokymo filosofija, gebėjimas apibrėžti savo vaidmenį ir siekiamus tikslus, mokyklos konteksto išmanymas, refleksija, savaveiksmiškumas, bendravimas ir / ar bendradarbiavimas. Akivaizdu, kad mokslininkų įvardyti profesionalaus pedagogo

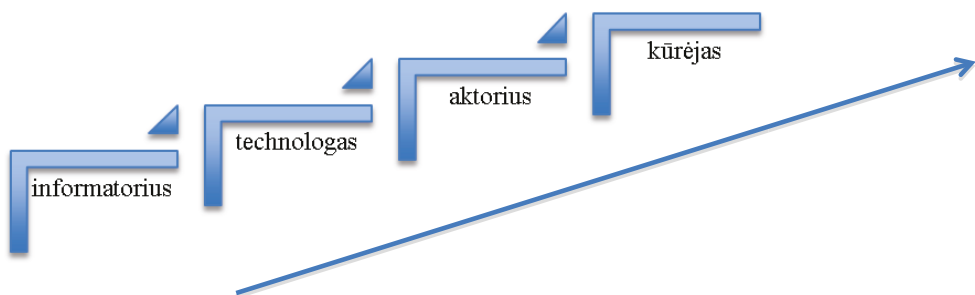
bruožai glaudžiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos – asmeninės vizijos turėjimo ir perteikimo, grįžtamojo ryšio, savirefleksijos ir kt. – gebėjimais.

B. Bitino (2002) išskiriami profesionalaus pedagogo veiklos pagrindiniai aspektai yra: „ugdamosios veiklos rezultatyvumas, ugdamosios veiklos optimalumas (adekvatus ugdymo tikslų ir jų realizavimui reikalingų priemonių parinkimas), pedagoginio bendravimo kultūra ir jo rezultatas – pozityvus ugdymo proceso socialinis psichologinis klimatas, pedagogo asmenybės kryptingumas, tai yra jo siekis tobulinti socialinę (pedagoginę) aplinką“. Pastarieji profesionalaus pedagogo veiklos aspektai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos komponentų – *įkvėpiančio motyvavimo, idealizuotosios įtakos, intelektualiojo skatinimo* – gebėjimais.

Mokslininkų pozicijose ryškėja ir dar vienas iki šiol neminėtas profesionalumui būtinas bruožas – profesinis tapatumas. D. Beijaardas, N. Verloopas, J. D. Vermuntas (2000), A. M. Al-Hinai (2007), S. Park, J. S. Oliveris (2007), C. Day (2007), analizuodami pedagogo profesionalumo komponentus, akcentuoja ne tik dalyko, pedagogines žinias, bet ir profesinį tapatumą. Profesinis tapatumas atsiskleidžia per savirealizaciją bei rėmimasi ugdymo filosofija, gebėjimą remiantis savirefleksija vis iš naujo apibrėžti savo vaidmenį (Yamin-Ali, Pooma, 2012).

L. Duoblienė (2003), pateikdama postmodernizmo sąlygomis veikiančio profesionalaus pedagogo sampratą, antrina M. Fullanui (1998), pažymėdama, kad pedagogo kaip pokyčių tarpininko tapsmui būtinas nuolatinis domėjimasis yra savaime suprantamas. Taigi išskyla dar vienas postmodernios profesionalumo sampratos esminis bruožas – dinamiškumas. Kuris, anot A. Augustinaičio (2002), suponuoja kokybinius profesionalumo pokyčius, kurių epicentru tampa patirties kaupimas, įgūdžių universalumas, kūrybiškumas ir kt.

Moksliniuose tyrimuose aptinkamas pedagogo profesionalumo skaidymas į atitinkamus lygmenis. Antai B. Bitinas (2002), pateikdamas pedagogo kaip profesionalo lygmenis, atsižvelgia į ugdytiniui daromą įtaką (4 pav.).



4 pav. Pedagogo kaip profesionalo veiklos lygmenys (Bitinas, 2002)

Pirmąjį lygmenį tepasiekęs pedagogas geba perteikti ugdytiniam žinias, prisitaikyti prie grupės ypatumų, tačiau ugdytiniam nedaromas joks pedagoginis poveikis. Antrąjį lygmenį pasiekęs pedagogas tebėra orientuotas į dalyką, o į patį mokymą žiūri kaip į skirtingų technologijų visumą. Pasiekus aukštesnį lygmenį į pirmą vietą iškyla pedagoginis bendradarbiavimas, pozityvi emocinė atmosfera, o pats mokymas jau suvokiamas kaip holistinė mokinių ugdymo priemonė. Ši lygmenį pasiekęs pedagogas yra įvaldęs pedagoginės veiklos būdų gausą, yra pajėgus improvizuoti, skatinti mokinių kūrybinį aktyvumą. Ketvirtąjį, aukščiausią, profesionalumo lygmenį pasiekęs pedagogas turi savitą mokymo strategiją, kuri užtikrina visų mokymo funkcijų realizavimą. Šio lygmens pedagogui ugdytinis yra individualybė, kurią jis puoselėja, sudaro palankiausias sąlygas jos savirealizacijai, saviraidai. Kitaip tariant, transformuoja, arba demonstruoja, transformacinės lyderystės kompetencijos komponentų – *įkvepiančio motyvavimo, individualiojo dėmesio* – gebėjimus.

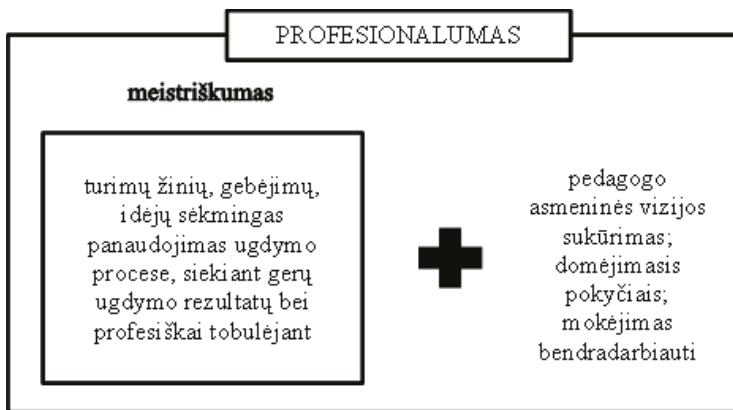
Daliai pedagogo profesionalumo sampratų bendra tai, kad profesionalus ugdytojas, anot B. Bitino (2013), yra pagrindinis veikėjas ugdymo procese, užimančias kūrėjo, galinčio daryti įtaką asmenybės tapatumui, poziciją.

Aptarus pedagogo profesionalumo sampratų įvairovę būtina grįžti prie skyriaus pradžioje iškelto minties apie profesionalumo tapatinimą su meistriškumu. Kiek toks tapatinimas būtų logiškas šiuo metu ir kaip meistriškumo ir profesionalumo sąsajas verstu aiškinti A. Hargreaveso (2008), A. Augustinaičio (2002) minimas iškilęs naujos pedagogo profesionalumo sampratos arba E. Hoyle'o, M. Wallance'o (2009) mintis, kad profesionalaus pedagogo sampratą lemia pedagogo veiklos atskaitomumo visuomenei poreikis.

Yra mokslinių pozicijų, aiškiai atskiriančių, diferencijuojančių meistriškumą ir profesionalumą. Pavyzdžiui, P. Senge'as ir kt. (2008) pažymi, kad meistriškumo samprata nuo viduramžių prancūzų kalboje reiškė itin įgudusį, patyrusį žmogų, t. y. samprata sieta su amato meistru. Taigi pedagogas kaip meistras turi mokėti atlikti vieną ar kitą veiklą, vyksta to, kas įgusta, atkartojimas, o ne naujo kūrimas. Akivaizdu, kad prilyginus, sutapatinus meistriškumą su profesionalumu, profesionalumo samprata tampa susiaurinta, joje panaikinama asmenybės dimensija. Antai B. Bitinas (2002), pateikdamas akmeologinę profesionalumo sampratą, pažymi, kad meistriškumas, nusakantis gerus ugdymo rezultatus, pasiektus taikant šiuolaikines ugdymo technologijas, yra tik viena iš profesionalumo dalių. Tokią pat poziciją dar anksčiau išdėsto ir M. Fullanas (1998), teigdamas kad profesionalumo samprata apima pedagogo asmeninės vizijos turėjimą, domėjimąsi pokyčiais, mokėjimą bendradarbiauti bei pasižymėjimą meistriškumu. Meistriškumas aukštesnį suprantamas kaip turimų žinių, gebėjimų, idėjų sėkmingas panaudojimas ugdymo procese, siekiant atitinkamų

ugdymo rezultatų bei profesiskai tobulėjant. Atkreiptinas dėmesys, kad M. Fullano (1998) meistriškumo dėmenys savo struktūra yra tapatūs pirmame disertacijos poskyryje pateiktos kompetencijos struktūrai.

Pastarosios mokslininkų pozicijos neleistų tapatinti pedagogo meistriškumo ir profesionalumo aprėpties. Tačiau dėstydami meistriškumo sampratą mokslininkai ir joje pabrėžia ne pastovią, ne statišką, o kintančią, dinamišką meistriškumo būseną. Pavyzdžiui, P. Senge'as ir kt. (2008) teigia: „Asmenybės meistriškumas – tai mokymasis iki galo įgyvendinti asmeninę viziją, t. y. tikslus, kurių labiausiai norite pasiekti gyvenime, ir sugebėjimas realiai įvertinti esamą padėtį. Visa tai sukelia tam tikrą natūralią teigiamą įtampą, kuri, tinkamai kurstoma, gali padidinti jūsų gebėjimus priimti tinkamesnius sprendimus ir pasiekti geresnių norimų rezultatų“ (p. 16). Panašiai meistriškumo dinamizmo svarbą išdėsto ir M. Fullanas (1998): „Meistriškumas reiškia gerą pirminį mokytojų rengimą ir nuolatinį personalo kvalifikacijos kėlimą; tačiau pažvelgę į jį platesniu tarpininkavimo pokyčiams požiūriu, pamatysime, jog to nepakanka. Meistriškumas – tai mokymosi įprotis, persmelkiantis visą mūsų veiklą. Nepakanka „gaudyti“ naujas idėjas. Turime žinoti, kur jas pritaikyti ir siekti jas profesionaliai įvaldyti, o ne tik joms pritarti“ (p. 33). Aiškiau meistriškumo ir profesionalumo turinio skirtumus atskleidžia grafinis vaizdas (žr. 5 pav.).

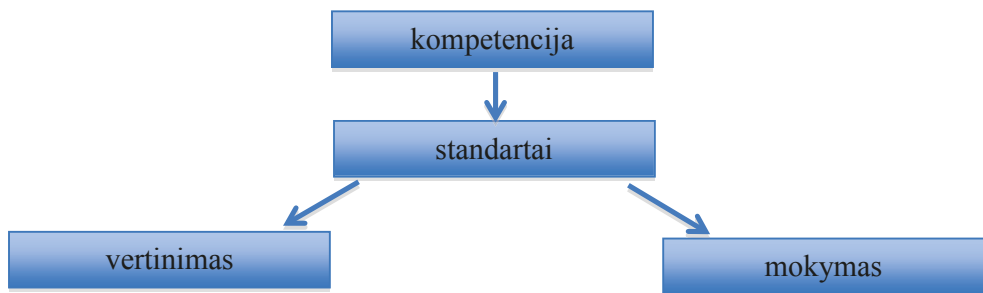


5 pav. Pedagogo profesionalumo struktūra (parengė darbo autorė pagal Fullan, 1998)

Apibendrinant galima teigti, kad **vienodos pedagogo profesionalumo sampratos mokslinėje literatūroje nėra, tačiau visi mokslininkai pripažįsta jo [profesionalumo] reikšmingumą ugdymo procese. Toliau disertacijoje laikomasi mokslininkų suformuluotos pozicijos, kad profesionalumo ir meistriškumo sąvokos netapatintinos, kad meistriškumas yra dinamiškas profesionalumo pagrindas. Be to,**

pedagogo profesionalumo pamatą sudarančios asmenybės vertybinės nuostatos, moralinis kryptingumas yra tiesiogiai sietinos su transformacinės lyderystės kompetencijos idealizuotosios įtakos komponento gebėjimais, kaip antai: asmeninio pavyzdžio rodymas, veiklos rėmimas pamatinėmis vertybėmis ir kt. Mokslininkų akcentuotas profesinis tapatumas kaip vienas iš postmodernaus profesionalumo bruožų, besireiškiantis vizijos turėjimu, gebėjimu taikyti savirefleksiją, nuolat keisti vaidmenis ir t. t., yra transformacinės lyderystės kompetencija pasižyminčio asmens bruožai. Meistriškumas gali išaugti į profesionalumą, jei pedagogas bus pokyčių tarpininkas, katalizatorius. Disertantės požiūriu, šios savybės tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Profesionalumas, kaip jį beapibrėžtume, – taip pat ne statiškas, o dinamiškas reiškinys tiek konkretaus asmens, tiek konkrečios šalies švietimo politikos lygmeniu. Taigi kiekviena šalis bando apibrėžti tam tikrus siektino profesionalumo orientyrus. Kaip teigia mokslininkai (Taylor, 1994; Mansfield, 2005; Achtenhagen, Oser, Renold, 2009; Helmke, 2012), profesionalumo supratimas priklauso nuo socialinio, kultūrinio, ekonominio, politinio konteksto ir kiekvienoje šalyje apibūdinamas skirtingai, siejant su atitinkamos profesijos standartais.

Pažymėtina ir tai, kad pageidaujamos pedagogams būtinos įgyti kompetencijos išreiškiamos profesiniais standartais (Mitchell, 2005; Mansfield, 2005; Oser, Salzmann, Heinzer, 2009; Pukelis, 2009).



6 pav. Kompetencijos ir standartų sąsajos (Mansfield, 2005)

B. Mansfieldas (2005) teigia, kad Standartuose yra aprašomos ir įtvirtinamos vienai ar kitai profesijai būtinos kompetencijos. Tai sudaro sąlygas asmens turimas kompetencijas ne tik pamatuoti ir vertinti, bet yra ir atspirties taškas tolesniam asmens tobulėjimui ir mokymuisi. K. Pukelis (2009) egzistuojantį ryšį tarp kompetencijos ir Standartų nusako taip: „Kompetencija, integruojanti asmens gebėjimus, patvirtintus tam tikru dokumentu, pagrįstai (tinkamai, kvalifikuotai, konkrečiame

kokybės lygyje) ir patikimai (tiksliai ir greitai) atlikti tam tikrą profesinės veiklos dalį (operaciją ar užduotį) nenuspėjamoje darbinėje situacijoje, yra apibrėžta profesijos standarte“ (p. 13). Vadinasi, **esminių profesinei veiklai būtinų kompetencijų visuma, pateikiama kaip sistema, sudaro profesijos standartą.**

Profesiniai standartai pedagogų profesijoje nurodo, kokių kompetencijų pedagogas turi turėti (Duoblienė; 2003; Oser, Salzmann, Heinzer, 2009; Bourgonje, Tromp, 2011; Helmke, 2012; Krull, Leijen, 2015). Teigtina, kad pasitelkus Standartus galima vertinti pedagogo veiklą skirtingais karjeros etapais. C. Wilkinsas (2009) teigia, kad pedagogo profesiniai standartai „peržengia“ jų naudojimo tikslingumą tik kvalifikacijai įvertinti. Autoriaus nuomone, Standartais bandoma apibrėžti ne tik tai, ką pedagogas daro, bet ir kas jis yra kaip asmenybė, apimant žinias, įgūdžius, bet svarbiausia – vertybes, t. y. pateikiamas kompleksinis požiūris į profesionalumą. Turint omenyje anksčiau pateiktą mokslininkų diskusiją apie meistriškumą ir profesionalumą, jų tarpusavio sąsajas bei laikantis pozicijos, kad profesionalumas yra suvokiamas plačiau nei meistriškumas, kyla būtinybė suklusti, į kurių lygmenį – profesionalumo ar meistriškumo – Standartai orientuoti.

Kaip anksčiau minėta (p. 40), profesionalumo samprata yra kontekstuali. Todėl skirtingos šalys standartuose įtvirtina vis kitas, atsižvelgiant į kontekstą, šalies pedagogams būtinas kompetencijas ir gebėjimus. Pavyzdžiui, Australijos pedagogų profesiniuose standartuose (*Australian Professional Standards for Teachers*) (2011) apibrėžiamos pedagogui būtinos žinios, gebėjimai bei profesinis įsipareigojimas, nusakantys efektyvų ugdymą XXI a. bei akcentuojantys profesinį tobulėjimą siekiant ugdytinių geresnių pasiekimų. Šiuose standartuose išskiriamos trys sritys (angl. *domain*) – profesinės žinios, profesionali praktika, profesinis pasišventimas. Kiekvienoje srityje išskiriami atskiri gebėjimai, būtini pedagogo darbe (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Australijos pedagogų profesiniuose standartuose išskiriami gebėjimai

Sritis	Gebėjimai
profesinės žinios	mokomojo dalyko išmanymas ir gebėjimas išmokyti ugdytinius
	pažinti ugdytinius, jų mokymosi galimybes ir ugdyti atsižvelgiant į jas
profesionali praktika	planuoti ir vykdyti mokymą(si)
	kurti ir palaikyti tinkamą ugdymo(si) aplinką (mikroklimatas)
	vertinti ir teikti grįžtamąjį ryšį ugdytiniais
profesinis pasišventimas / įsipareigojimas	nuolatinis mokymasis, kvalifikacijos kėlimas
	profesionali veikla mokyklos bendruomenėje, su ugdytinių tėvais / globėjais ir savivaldybės, regiono bendruomene

Šaltinis: *Australian Professional Standards for Teachers* (2011)

Australijos pedagogų profesiniuose standartuose (2011) įvardyti gebėjimai apibrėžiami atsižvelgiant į keturis pedagogo karjeros etapus – pradedantysis (angl. *graduate*), įgudęs (angl. *proficient*), kvalifikuotas (angl. *highly accomplished*), lyderis (angl. *lead*), orientuojantis į vis aukštesnį veiklos lygmenį. Pavyzdžiui, *gebėjimas suprasti, kaip ugdytiniai mokosi*, pradedančiajam pedagogui galimas tik per gebėjimą žinoti ir suprasti mokslines išvadas apie tai, kaip ugdytiniai mokosi; įgudusiajam – gebėjimą strateguoti ir struktūruoti savo mokymo programą, atsižvelgiant į tyrimų išvadas, rekomendacijas ir kolegų patarimus apie tai, kaip ugdytiniai mokosi; kvalifikuotam – gebėjimą integruojant praktines žinias vykdyti tyrimus apie tai, kaip ugdytiniai mokosi; lyderiui – gebėjimą vadovauti procesams, siekiant įvertinti mokymo programų efektyvumą, pasitelkiant tyrimus ir praktinę patirtį apie tai, kaip ugdytiniai mokosi.

Naujoji Zelandija pradedančiųjų pedagogų profesinius standartus apibrėžia atskirame dokumente (*Graduating Teacher Standards*, 2008), apimančiame žinių, praktinės veiklos, santykių ir vertybių sritis. Pradedančiųjų pedagogų standarte išskiriamos septynios kompetencijų grupės. Pirmoji grupė apima mokymo turinio žinias. Antroji grupė apima gebėjimus pažinti ugdytinius ir žinias, kaip jie mokosi. Trečioji – orientuota į aplinkos veiksnių įtakos mokymui(si) suvokimą. Ketvirtoji – saugios ugdymo(si) aplinkos kūrimą. Penktoji apima gebėjimus taikyti įrodymais grįstą mokymą. Šeštoji – susijusi su gebėjimais kurti pozityvius santykius, grįstus bendradarbiavimu. Septintoji grupė yra orientuota į pedagogo profesinį tapatumą, tobulėjimą. Pastebėtina, kad pirma–penkta kompetencijų grupės orientuotos į pradedančiųjų pedagogų meistriškumo lygmenį, o šeštoji ir septintoji – į profesionalumo.

Jungtinių Amerikos Valstijų nacionalinio pradedančiųjų mokytojų vertinimo ir pagalbos konsorciūm (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium – INTASC) parengtuose pedagogų profesiniuose standartuose (2013) išskiriama dešimt kompetencijų grupių, kurias turi būti išsiugdęs pedagogas:

1. ugdytinių raidos dėsningumo supratimas; ugdytinių patirties ir individualumo, nuo kurio priklauso asmens mokymas(is), suvokimas;
2. gebėjimas dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, pripažįstant ugdytinių kultūrinius skirtumus ir ugdant taip, kad kiekvienas pasiektų geriausią rezultatą, atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus;
3. gebėjimas kurti teigiamą mikroklimatą, kuriame remiamas tiek individualus, tiek bendradarbiavimu grįstas mokymasis skatinant pozityvią socialinę komunikaciją, savimotyvaciją;
4. pagrindinių mokymo priemonių, technikų, struktūrų žinojimas, gebėjimas jas taikyti praktikoje mokant tam tikro dalyko; mokymo(si) patirties kaupimas ir įprasminimas;

5. įvairių mokymo strategijų, skatinančių ugdytinių kritinį mąstymą, kūrybiškumą, bendrą problemų sprendimą, žinojimas ir taikymas;
6. įvairių ugdytinių pažangos diagnozavimo metodų, skatinančių ugdytinių tobulėjimą kontroliuojant mokymo(si) procesą ir darančių įtaką pedagogo ir ugdytinio sprendimams, žinojimas ir taikymas;
7. gebėjimas sudaryti ugdymo planus, orientuotus į kiekvienam ugdytiniui teikiamą paramą, atsižvelgiant į mokymo(si) tikslus, turimas patirtis ir moko- mojo dalyko turinio vientisumą, tarpdalykiškumą, pedagogikos ir ugdytinių žinių bei bendruomenės kontekstą;
8. mokymo strategijų įvairovės, skatinančios ugdytinius suprasti mokomojo dalyko turinį, randant sąsajas tarp skirtingų mokomųjų dalykų, išmanymas ir taikymas;
9. įsipareigojimas nuolat profesiskai tobulėti atliepiant bendruomenės poreikius ir pritaikant naują patirtį praktinėje veikloje;
10. siekis užimti lyderio vaidmenį ugdymo procese, esant galimybėms imtis aktyvios veiklos, atsakomybės už ugdytinių mokymo(si) pasiekimus; bendradarbiauti su ugdytiniais, jų tėvais (globėjais), kolegomis ir visa mokyklos bendruomene užtikrinant ugdymo kokybę.

Kaip matyti, Jungtinių Amerikos Valstijų pedagogo profesijos standartuose dalis kompetencijų ryškiai orientuotos į meistriškumo lygmenį (1–8), dalis – į dinamiško profesionalumo (9–10), tačiau tiek vienoje, tiek kitoje grupėje yra užkoduojama transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų: pedagogas turi būti ugdymo proceso lyderiu, įvardijami gebėjimai kurti pozityvų mikroklimatą, bendravimo ir bendradarbiavimo, ugdytinių individualumo pažinimo, profesinio tobulėjimo ir kiti lyderystės gebėjimai.

Apibendrintai galima teigti, kad aptartuose užsienio šalių pedagogo profesijos standartuose akcentuojamos tiek meistriškumo, tiek profesionalumo lygmenų kompetencijos, jos pagal lygmenis neskirstomos, priskirti meistriškumui arba profesionalumui galima pagal prasmę. Būdinga tai, kad pirmiausia įprastai pateiktos meistriškumui priskiriamos kompetencijos, laipsniškai jų turinys artinamas prie lyderystės gebėjimų, vadinasi, ir prie edukacinio profesionalumo.

Pedagogo profesijos profesionalizacijos klausimas aktualus ir Europos Sąjungos (ES) kontekste. Europos Komisijos dokumente „Švietimo permąstymas: investavimas į gebėjimus, siekiant geresnių socialinių ir ekonominių rezultatų“ (*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*) (2012), Europos Sąjungos Tarybos išvadose „Dėl veiksmingos lyderystės švietimo srityje“ (*Council Conclusions on Effective Leadership in Education*) (2013) ir kt. akcentuojama, kad Europos Sąjungos

narės privalo nusistatyti nacionaliniu lygiu pedagogui būtinų kompetencijų gaires ar profesinius standartus. Pažymėtina, kad ne visos Europos Sąjungos narės nacionaliniu mastu yra įtvirtinusios pedagogo profesijos gaires, standartus. Pavyzdžiui, Prancūzija, Slovakija, Slovėnija, Švedija, Lenkija yra įtvirtinusios pedagogo profesinius standartus nacionaliniu mastu, o Ispanijoje, Norvegijoje, Suomijoje šių standartų poreikis diskutuojamas, tačiau neįtvirtintas.

Europos Komisija komunikate „Mokytojo profesijos rėmimas siekiant geresnių mokymosi rezultatų“ (*Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*) (2012) apibrėžia bendrąsias kompetencijas, būtinas XXI a. pedagogui (žr. 5 lentelę). Komunikate ES šalys įpareigojamos apibrėžti ir įtvirtinti pedagogui būtinas kompetencijas nacionaliniu mastu.

5 lentelė

Europos Komisijos išskiriamos pedagogo kompetencijos

XXI a. pedagogo kompetencijos	Žinios ir supratimas	dalykinės žinios; pedagoginio turinio žinios, leidžiančios giliau suprasti dalyko turinį ir struktūrą (mokymo turinys, objektas, tikslai; žinios apie studentų ankstesnes žinias, specifinius dalyko mokymosi sunkumus; strateginės žinios apie metodus ir turinį); pedagoginės žinios (žinios apie mokymo(si) procesus); mokymo programų (angl. <i>curriculum</i>) žinios (žinios apie dalyko mokymo turinį); ugdymo mokslo pagrindų žinios (žinios apie tarpkultūriškumą, istoriją, filosofiją, psichologiją, sociologiją); švietimo politikos kontekstualumo, institucionalumo, organizuotumo aspektų žinios; įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo žinios; technologijų efektyvaus panaudojimo ugdymo procese žinios; raidos psichologijos žinios; žinios apie grupių procesus, dinamiškumą, mokymosi teorijas, motyvacijos priemonės; į(si)vertinimo proceso, metodų žinios.
	Gebėjimai	ugdymo proceso planavimo, vadovavimo ir koordinavimo; mokymo išteklių ir technologijų panaudojimo; vadovavimo ugdytiniams ir jų grupėms; mokymo(si) objektų ir procesų analizavimo, adaptavimo, vertinimo; mokymo(si) rezultatų rinkimo, analizavimo, interpretavimo, siekiant gerinti mokymo(si) rezultatus; tyrimo strategijų naudojimo; bendradarbiavimo su kolegomis, tėvais ir socialine aplinka; diskusijos taikymo; refleksijos, metapažinimo; individualaus ir grupinio profesinio tobulėjimo; ugdymo turinio pritaikymo kontekstui.

Vertybės	epistemologinis supratimas (dalyko srities raida ir ryšys su kitais mokslais); lankstumas, polinkis keistis, nuolatinis mokymasis ir profesinis tobulinimasis, įtraukiant studijas ir tyrimus; pasišventimas pagelbėti, remti ir padėti visiems mokiniams mokytis; polinkis skatinti, plėtoti mokinių demokratines nuostatas ir Europos piliečio jausmą (multikultūriškumas, įvairumas); kritinis požiūris į savo mokymo praktiką; gebėjimas dirbti su komanda, bendradarbiauti; savaveiksmiškumas.
----------	---

Šaltinis: *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, 2013

Komunikate pabrėžiama, kad XXI a. pedagogų bendruomenė turi gebėti mokytis, atsižvelgdama į kiekvieno mokinio poreikius, kultūrinę, socialinę patirtį, siekdama, kad besimokantysis pasiektų atitinkamų mokymosi rezultatų. Taip pat akcentuojamas pedagogo kritinio mąstymo, profesinio dialogo (kolegialumo) gebėjimai, geresnių ugdytinių mokymosi rezultatų siekis. Svarbus tampa gebėjimas kurti besimokančias bendruomenes ir būti jų dalimi, taip užtikrinant pedagogų bendruomenių profesionalumą. Vadinasi, siekiančiam tapti profesionalu pedagogui būtinų kompetencijų ribos išsiplečia ir pranoksta meistriškumo ribas.

E. Krullas, Ä. Leijen (2015) pastebi, kad tai, kas vienoje šalyje yra laikoma geru mokymu, nebūtinai tai bus laikoma geru mokymu kitoje šalyje. Be to, kaip pažymi autoriai, netgi lūkesčiai, susiję su pedagogų vaidmenimis, yra skirtingi, atsižvelgiant į šalį. Dėl to, anot autorių, kol kas nėra daug tarptautinių tyrimų, kurie analizuotų pedagogų kompetencijų reikalavimų ar standartų sąsajas su pedagogų praktine veikla.

Kaip anksčiau minėta, ES yra įpareigojusi visas nares nacionaliniu mastu apibrėžti ir įtvirtinti pedagogui būtinas kompetencijas kaip standartą. Lietuvoje pedagogui būtinas kompetencijas siekiama apibrėžti tiek dokumentuose, reglamentuojančiuose būsimųjų pedagogų ugdymą, tiek pedagogo kompetencijų užtikrinimą praktiniame darbe. Pavyzdžiui, Pedagogų rengimo koncepcijoje (2004) akcentuojama, kad pedagogas turi „išsiugdyti nuostatą ir gebėjimą nuolat tobulinti pedagogo profesinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti visuomeniniame ir kultūriniame gyvenime“, o studijų procese turi įgyti „kompetenciją, būtiną jo naujam vaidmeniui – mokymosi organizatoriaus, kūrybiško ugdytojo, galimybių kūrėjo, talkininko, patarėjo, partnerio, tarpininko tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių“. Pedagogų rengimo reglamente (2012) teigiama, kad būsimas pedagogas studijų metu turi „įgyti dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdyti tinkamas vertybines nuostatas, išmanyti mokytojo dalyko arba pedagoginės specializacijos metodiką, pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, pažinti mokinio psichologiją, gebėti įgytas žinias ir gebėjimus

taikyti profesinėje veikloje ir įgyti kitų reikiamo lygio kompetencijų, nustatytų pedagogų profesinę veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose“. Pedagogų rengimo koncepcijoje (2004) orientuotasi į pedagogo profesionalo rengimą, tačiau galiojančiame Pedagogų rengimo reglamente (2012) įtvirtinta nuostata – rengti pedagogą meistrą, kurio ugdymo programose pagrindinis akcentas nukreiptas į mokomojo dalyko žinių ir įgūdžių įgijimą. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2008 m. įsakymo „Dėl profesinio rengimo standartų patvirtinimo“ pagrindu įteisinti skirtingų mokomųjų dalykų mokytojo profesijos standartai, kuriuose, be specifinių mokomojo dalyko kompetencijų (pvz.: kalbinis ugdymas; literatūrinis ugdymas), akcentuojamos ir kitos: ugdymo proceso valdymo (planuoti ugdymo procesą; kurti saugią ir palankią ugdytiniams aplinką; taikyti ugdymo(si) technologijas; kurti ir įgyvendinti integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas; bendrauti ir bendradarbiauti su ugdymo proceso dalyviais; analizuoti ir vertinti mokinių pasiekimus) ir asmeninio profesinio tobulėjimo (refleksyviai vertinti profesinę veiklą; kūrybiškai reaguoti į pasaulio pokyčius) kompetencijos, kurios be pedagogo meistriškumo akcentuoja pedagogo kaip pokyčių tarpininko, katalizatoriaus, vadinasi, profesionalo, vaidmenį ugdymo procese. Švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės apraše (2015) būsimųjų pedagogų ugdymo programose įtvirtinamos keturios gebėjimų grupės: gebėjimai vykdyti tyrimus, specialieji, socialiniai ir asmeniniai gebėjimai. Šiose gebėjimų grupėse išvėlgiami gebėjimai tiesiogiai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais (pvz., kurti saugią, tolerantišką, atvirą, skatinančią mokymąsi grupėmis ir bendradarbiaujant, įtraukiančią į sąveiką, dialogą bei partnerystę ir besimokančiojo emocinį, socialinį, intelektualinį, kūrybinį, dvasinį vystymąsi, taip pat individualų mokymąsi palaikančią ugdymosi aplinką; būti atviram, lanksčiam ir kartu kritiškam įvairiuose švietimo ir ugdymo kontekstuose: vertinant valstybės politiką, analizuojant situacijas ugdymo institucijoje, klasėje, individualiai sąveikaujant su besimokančiuoju; stipriai išreikštos besąlygiškos pagarbos besimokančiajam, profesinio tapatumo, socialinės atsakomybės ir išipareigojimo profesinei bendruomenei vertybinės nuostatos), taip pat ir su pedagogo profesionalumu. Tačiau didžioji dalis gebėjimų orientuoti į pedagogo meistriškumo lygmenį (pvz., identifikuoti švietimo ir ugdymo tyrimo problemą, suformuluoti tyrimo tikslą, uždavinius ir hipotezes; planuoti, kryptingai, tikslingai ir efektyviai organizuoti ugdymosi procesą, numatyti ir valdyti reikalingus išteklius; parinkti metodus, tinkamus ugdymosi tikslams pasiekti, parengti ir perteikti į besimokantįjį orientuotą susijusią ugdomosios ar kitos veiklos medžiagą, vertinti ugdymo metodų ir strategijų, mokymosi užduočių, išsiskeltų ugdymosi tikslų efektyvumą ir pan.).

Pateiktų cituotų teiginių palyginimas rodo, kad visi anksčiau aptarti dokumentai remiasi kol kas **vieninteliu išsamiai apibrėžiančiu pedagogo kompetencijas (gebėjimus ir mokėjimus) nacionalinio lygmens dokumentu – Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (2007)** (toliau – Aprašas). Aprašas reglamentuoja pedagogo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programų kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus. Apraše įtvirtintos keturios kompetencijų grupės, būtinos kiekvienos grandies pedagogui:

1. Bendrakultūrinė kompetencija – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje (-iose) kultūroje (-ose).
2. Profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nesusijusios su ugdymo turinio koncentrais / sritis.
3. Bendrosios kompetencijos – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą.
4. Specialiosios kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio centre / srityje.

Vien iš kompetencijų grupių pavadinimų sudėtinga spręsti, kiek nacionalinio Aprašo turinys orientuotas į Europos Komisijos nustatytas XXI a. pedagogui būtinas kompetencijas, todėl atliekama lyginamoji kompetencijose nurodomų gebėjimų analizė (žr. 6 lentelę).

**ES ir Lietuvos pedagogo profesionalumo supratimo sąsajos
(kompetencijų pagrindu)**

Europos Komisijos išskiriamos pedagogo kompetencijos (2012)	Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)
gebėjimas skatinti, plėtoti mokinių demokratines nuostatas ir Europos piliečio jausmą (multikultūriškumas, įvairumas)	<i>bendrakultūrinė kompetencija</i> (5.1. saugoti ir plėtoti daugialypę, tautinių mažumų patirtimi praturtintą Lietuvos kultūrą; 5.2. dalyvauti kuriant pilietinę visuomenę: suvokti švietimo demokratizavimo, decentralizavimo procesus, paaiškinti šalies konstitucinės demokratijos teoriją ir praktiką, skatinti ir palaikyti teisinių normų laikymąsi; 5.3. gerbti ugdytinių socialinį, kultūrinį, kalbinį ir etninį tapatumą; 5.5. integruoti pasaulio istorijos, geografijos, kultūros žinias vertinant Europos Sąjungos šalių kultūrų įvairovės poveikį Lietuvai)
gebėjimas dirbti su komanda, bendradarbiauti; bendradarbiavimo su kolegomis, tėvais ir socialine aplinka gebėjimai	<i>bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija</i> (17.1. bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais skirtingų kultūrų asmenimis darbo srityje ir socialinėje aplinkoje bei gebėti spręsti konfliktus; 17.3. bendradarbiauti su kolegomis, pagalbiniu personalu, profesinio orientavimo ir kitais specialistais, kuriant ugdymo(si) prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus; 17.4. bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais) pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo(si) sąlygas; 17.5. bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis)
švietimo politikos kontekstualumo, institucionalumo, organizuotumo aspektų žinios	<i>bendrakultūrinė kompetencija</i> (5.4. vadovautis šiuolaikine švietimo paskirties samprata: kurti informacinę ir žinių visuomenę)
lankstumas, polinkis keistis, nuolatinis mokymasis ir profesinis tobulinimasis, įtraukiant studijas ir tyrimus; individualaus ir grupinio profesinio tobulėjimo gebėjimai	<i>profesinio tobulėjimo kompetencija</i> (14.1. objektyviai vertinti savo galias profesinėje veikloje išlaikant savigarbą ir pasitikint savimi; 14.2. projektuoti karjerą: planuoti, sistemingai tobulinti savo profesinę veiklą)
kritinis požiūris į savo mokymo praktiką; refleksijos, meta pažinimo gebėjimai	<i>reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetencija</i> (19.1. organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; 19.2. įvertinti profesinės praktikos privalumus ir trūkumus numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; 19.3. nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir lavinti įgūdžius)
tyrimo strategijų naudojimo gebėjimai	<i>tiriamosios veiklos kompetencija</i> (18.1. pasirinkti adekvačią tyrimo strategiją, struktūrą ir metodus projektuojant tyrimą; 18.2. organizuoti profesinės veiklos tyrimą)
(įsi)vertinimo proceso, metodų žinios; mokymo(si) rezultatų rinkimo, analizavimo, interpretavimo, siekiant gerinti mokymo(si) rezultatus; mokymo(si) objektų ir procesų analizavimo, adaptavimo, vertinimo	<i>mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija</i> (11.1. derinti kiekybinę ir kokybinę, formalią ir neformalią mokinių pasiekimų vertinimo strategijas užtikrinant intelektualinį, socialinį ir fizinį mokinių vystymąsi; 11.2. vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus; 11.3. pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus; 11.4. vertinti mokinių socialinę pažangą)

Europos Komisijos išskiriamos pedagogo kompetencijos (2012)	Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)
technologijų efektyvaus panaudojimo ugdymo procese žinios; mokymo išteklių ir technologijų panaudojimo gebėjimai	<i>informacinių technologijų naudojimo kompetencija</i> (7.1. naudoti kompiuterio techninę ir programinę įrangą, pagrindines interneto paslaugas mokymo(si) procese, rengiant tekstinę ir vaizdinę informaciją; 7.2. ugdyti mokinių informacinę kultūrą sistemingai plėtojant jų kompiuterinį raštingumą, laikantis etinių ir higieninių darbo su kompiuteriu reikalavimų)
ugdymo proceso planavimo, vadovavimo ir koordinavimo gebėjimai; vadovavimo ugdytiniams ir jų grupėms gebėjimai	<i>mokymo(si) proceso valdymo kompetencija</i> (10.1. siekti pusiausvyros tarp žinių perteikimo ir konsultavimo, vadovavimo ir lyderiavimo, stebėsenos ir priežiūros; 10.2. taikyti įvairias psichosocialines ir edukacines intervencijas, padedančias valdyti konfliktus ir priimti sprendimus)
inkliuzinio (<i>liet. įtraukiojo</i>) ugdymo žinios;	<i>mokymo(si) proceso valdymo kompetencija</i> (10.6. dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas)
žinios apie grupių procesus, dinamiškumą, mokymosi teorijas, motyvacijos priemonės	<i>mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetencija</i> (12.1. ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savimi; 12.3. sudominti mokinius mokomuoju dalyku; 12.4. padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas); <i>mokinio pažinimo ir jo pripažinimo kompetencija</i> (13.1. vertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą vadovaujantis psichologijos teorijomis)
pedagoginio turinio žinios, leidžiančios giliau suprasti dalyko turinį ir struktūrą (mokymo turinys, objektas, tikslai; žinios apie studentų ankstesnes žinias, specifinius dalyko mokymosi sunkumus; strateginės žinios apie metodus ir turinį);	<i>dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetencija</i> (9.1. parengti mokymo programą, teminį planą remiantis ugdymą reglamentuojančiais dokumentais; 9.2. formuluoti mokymo(si) tikslus bei uždavinius; 9.3. atrinkti mokymo(si) metodus, tinkamus mokymo(si) tikslams pasiekti; 9.4. parengti mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo(si) medžiagą; 9.5. numatyti išteklius, būtinus mokymo(si) tikslams pasiekti)
dalykinės žinios; mokymo programų (angl. <i>curriculum</i>) žinios (žinios apie dalyko mokymo turinį); ugdymo turinio pritaikymo kontekstui	specialioji kompetencija

Apibendrinant 6 lentelės duomenis galima teigti, kad Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos apraše įtvirtinti gebėjimai ir mokėjimai yra ne tik atitinkantys ES direktyvas, bet ir detalizuoti. Tačiau **lyginant išreikštą pedagogo profesionalumo sampratą Lietuvos profesijos standarte (toliau – Standarte) su mokslininkų aptartomis profesionalumo sampratomis, teigtina, kad Standarte labiau akcentuojamos pedagogo meistriškumą išreiškiančios kompetencijos. Pedagogo asmenybės savybės, jo kryptingumas, asmenybės dorovinių savybių svarba, asmeninės ugdymo filosofijos turėjimas neakcentuojamas. Taip pat Standarte neakcentuojamas ir mokslininkų įvardytas postmodernaus profesionalu-**

mo dėmuo – profesinis tapatumas, kuris reiškiasi per asmens savirealizaciją ir gebėjimą vis iš naujo permąstyti savo vaidmenį. Kitas mokslininkų įvardijamas postmodernaus profesionalumo dėmuo, tiesiogiai sietinas su profesiniu tapatumu, yra dinamiškumas. Standarte išvelgtinas tik mokslininkų įvardijamas meistriško poųymis – nestatiškumas, bet jis dokumente išreikštas tik vienu pedagogo gebėjimu – nuolat tobulėti. Vadinasi, Standartas yra daugiau orientuotas į profesionalumo dėmenį – meistriškumą.

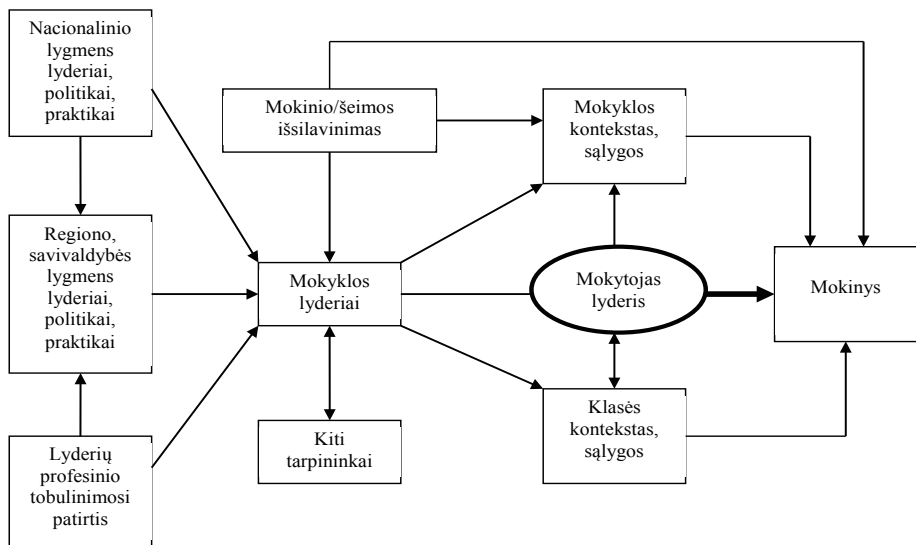
Atlikus mokslininkų pedagogo profesionalumo sampratų ir švietimo dokumentų, nusakančių pedagogo profesionalumo reikalavimus, analizę, aktualu aiškintis, kaip profesionalumo sampratoje teoriškai integruotąsi transformacinės lyderystės kompetencija ir jos gebėjimai. Tokia analizė atliekama kitame skyriuje.

1.3. PEDAGOGŲ TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR EDUKACINIO PROFESIONALUMO SĄSAJOS

Moksliniais tyrimais įrodyta, kad kompetentingas pedagogas labiau nei ugdymo turinys, mokymo metodai, mokyklos materialinė bazė ar tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą daro įtaką ugdytinių asmenybei, jo pasiekimams (Hattie, 2009; Katzenmeyer, Moller, 2009; Musset, 2010). Pedagogo lyderystė (MacBeath, Myers, 1999; Martinez, 2004; Rupšienė, Skarbalienė, 2010; Kelley, 2011) laikytina ugdytinių aukštesnių pasiekimų prielaida (Mulford, Silins, Leithwood, 2004; Leithwood, Jantzi, 2008; Glickman, 2010; Robinson, 2011). O pedagogo profesionalumo kaip esmingiausio reikalavimo pedagogui svarbą akcentuoja tiek mokslininkai, tiek švietimo praktikai. Tad vis daugiau dėmesio skiriama pedagogų lyderystės kompetencijų ugdymui, ypač jų pirminio ugdymo grandyje (Murphy, 2007; Aitken, 2008; Wells, Maxfield, 2010; Skarbalienė, Rupšienė, 2013; Bond, Sterrett, 2014). Šiame mokslinio darbo skyriuje pirmiausia analizuojami edukologijos srities mokslininkų aptariamai profesionalaus pedagogo veiklos aspektai, juos gretinant su transformacinės lyderystės kompetencija. Antra, siekiama atskleisti, kaip pedagogo profesionalumą reglamentuojančiuose švietimo dokumentuose užkoduota transformacinės lyderystės kompetencija.

Lyderystės dimensija aptariant pedagogo asmenybės savybes. Moksliniuose tyrimuose pažymima, kad pedagogo darbe svarbu turėti viziją (Fullan, 1998; Senge et al., 2008) ir ją kurti kartu su ugdytiniais (Morrison, 2006; Harris, 2010; Lambert, 2011; Navickaitė, 2012), bendravimu ir bendradarbiavimu grįsti santykius tiek su ugdytiniais, tiek su kolegomis (Brekelmans, Brok, Tartwijk, Wubbels, 2005; Harris, 2010; Lambert, 2011), išmanyti klasės ir mokyklos kontekstą (Musset, 2010) ir kt. Pažymėti-

na, kad visų išvardytų sričių išmanymas ir profesionali veikla būtina dėl pagrindinio tikslo – ugdytinio prigimtinių galių atskleidimo ir realizavimo, pasiekiamų rezultatų. L. Darling-Hammond, D. J. Holtzman, S. J. Gatlin ir J. V. Heiligas (2005) atliktas ilgalaikis (angl. *longitudinal study*) (1995–2002) tyrimas Jungtinėse Amerikos Valstijose atskleidė, kad pedagogo veiklos efektyvumas ne tik koreliuoja su jo įgytu išsilavinimu, bet ir su tuo, kad aukštesnes kompetencijas išsiugdžiusių pedagogų ugdytiniai pasiekia geresnių mokymosi rezultatų. Moksliniais tyrimais (Harris, Muijis, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006; Harris, 2010; Marzano, Waters, McNulty, 2011; Lambert, 2011; Robinson, 2011) įrodyta, kad mokinių pasiekimai priklauso nuo mokyklos infrastruktūros, tėvų išsilavinimo ir kt., tačiau pedagogas yra tas veiksnys, kuris sujungia visas ugdomasias galias ir daro didžiausią įtaką ugdytiniui. Tokios sąsajos apibendrintai pateikiamos 7 paveiksle.



7 pav. Ugdytinio pasiekimams įtakos turintys veiksniai (Dyer, Renn, 2010, p. 184)

Vadinasi, pedagogas yra centrinė figūra, jungianti ir transformuojanti visus aplinkos veiksnius, darančius įtaką ugdytinių pasiekimams. Pedagogo asmenybės ir profesinis iš(si)ugdymas yra prioritetas uždavinys sprendžiant švietimo sistemos, per ją – ir visuomenės, kaitos, ugdymo kokybės problemas (Barkauskaitė, 2005). K. Pukelis (2004) teigia, kad pedagoginėje veikloje pedagogo asmenybė yra kur kas svarbesnė nei jo turima kvalifikacija, nors jos abi ir yra tarpusavyje glaudžiai susijusios.

Pedagogas įgyja autoritetą per savo asmenybę, kuri remiasi pamatinėmis dorovinėmis savybėmis. V. Aramavičiūtė (2005) pastebi, kad pedagogo asmenybė daro įtaką ugdytinių doroviniam ugdymui. Tad svarbu, kad pedagogas suvoktų savo mintis, jausmus, nuostatas, vertybes ir jomis remtų savo veiklą. Kaip jau minėta ansktesniame skyriuje, dalis mokslininkų (Voveris, 1990; Kavaliauskienė, 2001) svarbia profesionalaus pedagogo savybe laiko pedagoginį pašaukimą. Pastebima, kad pedagoginis pašaukimas gali būti ugdomas, tačiau būtinas pradžiai tolesniam skleidimuisi (Voveris, 1990; Pukelis, 1995; 2004; Kavaliauskienė, 2001). Dvasingumas kaip pamatinė pedagoginio pašaukimo vertybė, anot L. Jovaišos (1993), įgalina pedagogo asmenybės dominavimą ugdymo procese ir žadina ugdytinių fundamentinių vertybių skleidimąsi, skatinant siekti aukštesnių idealų. Pamatinės vertybės, kuriomis pedagogas grindžia savo veiklą, daro įtaką ugdytiniams dviem kryptimis: pirma, pedagogas atsiskleidžia kaip sektina asmenybė, iš kurios mokomasi, t. y. kopijuojamas jo elgesys (Kavaliauskienė, 2001; Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009), nes vaikai pasižymi polinkiu mėgdžioti suaugusiuosius, tad pedagogo pavyzdys įgyja fundamentinę reikšmę (Pukelis, 2004); antra – vertybės nulemia ir pamokos kokybę (Helmke, 2012; Tolutienė, 2014). Tad mokytojas tampa ne tik dorovinės kultūros nešėju, bet ir kūrėju (Kavaliauskienė, 2001).

V. Aramavičiūtė (2005) teigia, kad pedagogo misija susijusi su pedagogo pasitenkinimu savo darbu ar net savo gyvenimo prasmės atradimu. Pedagogo asmenybė, jo turimos savybės ne tik sudaro pedagoginį pašaukimą, bet ir formuoja asmeninę pedagogo viziją, pedagoginės veiklos prasmę (Kavaliauskienė, 2001). Pedagogo asmenybės bruožų svarba susijusi ir su tikėjimu savo jėgomis. Toks tikėjimas yra svarbesnis nei gebėjimų turėjimas, nes tikėjimas gali motyvuoti žmogų sukurti reikiamas aplinkynes ar išsiugyti reikiamų gebėjimų, kurių dar trūksta (Kavaliauskienė, 2001). Tam, kad pedagogas būtų sektinu pavyzdžiu, iš kurio mokomasi, svarbus jo *patikimumas*, kurį, anot S. M. R. Covey'aus ir R. Merrill (2011), sudaro asmenybės savybės (principingumas – elgiuosi taip, kaip kalbu; ketinimas – aiškūs, skaidrūs elgesio motyvai) ir profesinė kompetencija (gebėjimai, įgūdžiai, žinios, atliekant veiklą; rezultatai – kaip sugebame atlikti darbus ir pateisinti lūkesčius). Šis tikėjimas padeda pasiekti užsibrėžtų tikslų.

Edukologijos mokslininkų (Voveris, 1990; Jovaiša, 1993; Pukelis, 1995; 2004; Kavaliauskienė, 2001; Bitinas, 2002; Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009; Helmke, 2012; Tolutienė, 2014 ir kt.) išskiriami pedagogui būtini gebėjimai ir asmenybės savybės atitinka transformacinės lyderystės kompetencijos komponento *idealizuotoji įtaka (savybės)* gebėjimus: *sekėjams suteikti vizijos ir misijos pojūtį; demonstruoti / rodyti pasididžiavimą sekėjams, kad jie yra grupės nariai; atsisakyti savų interesų dėl grupės gerovės; demonstruoti pasitikėjimą savimi ir galios jausmą; vesti asmeniniu pavyzdžiu.*

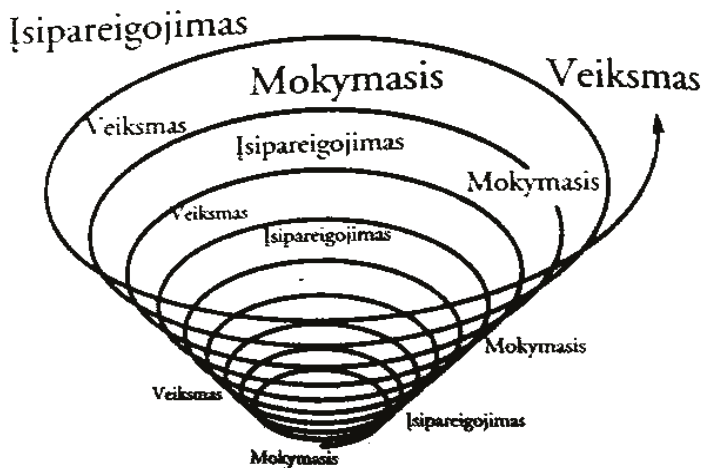
Lyderystės dimensija aptariant pedagogo kaitos inicijavimo savybes. Mokslininkai (Harris, 2010; Navickaitė, 2012) pažymi, kad tikslo turėjimas ir siekimas ypač svarbus pedagoginiame darbe. A. Jacikevičius (1999) teigia, kad į tikslą nukreipta veikla susijusi su sąmoningu asmenybės aktyvumu, kuriam įtaką daro asmenybės aspiracijos. Todėl labai svarbu, kad pedagogas ugdymo procese siektų aukštesnio lygmens ugdytinių aspiracijų, kurių formavimasis, anot A. Jacikevičius (1999), priklauso nuo veiklos sėkmingumo ir jį lydinčio vertinimo.

Ugdytinių geresnių pasiekimų siekiantis pedagogas ugdymo procese turi tapti vertintoju ir aktyvintoju, parodyti ugdytiniams kryptį, o prireikus vėl nukreipti tinkama linkme (Hattie, 2008). R. I. Arendsas (2008) pažymi, kad šis nukreipimas susijęs su koreguojamojo grįžtamojo ryšio teikimu. Pedagogo gebėjimą pastebėti taisytnas vietas ir nurodyti alternatyvas, kaip atlikti darbą, V. Indrašienė ir G. Žibėnienė (2014) laiko gebėjimu teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį. Taigi svarbu, kad pedagogas gebėtų teikti pasiūlymus ir alternatyvas, kaip ugdytiniui tobulinti veiklą norint pasiekti geresnių rezultatų. Siekiant geresnių ugdytinių rezultatų ypač svarbu eliminuoti baimės jausmą bei viešos kritikos, nukreiptos prieš ugdytinį, naudojimą. Kritika, nukreipta į besimokantįjį ar jo asmenį, neigiamai veikia ne tik ugdytinių norą tobulėti, bet ir prarandamas pasitikėjimas pedagogu, mažėja motyvacija, atsiranda bendravimo sunkumų. Tad svarbu ugdymo procese kurti tarpusavio pagarba, globa ir supratimu paremtus santykius. Šių santykių kūrimui, anot A. Hargreaveso (2008), nepakanka emocinio intelekto įgūdžių, tam reikia „emocinio supratimo: gebėjimo atpažinti, ką jaučia kiti, kai jie tai jaučia“ (p. 73).

Edukologai (Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009) pažymi, kad savirefleksija, savižina pedagoginiame darbe yra neatskiriama pedagogo asmenybės dalis, nes tik gerai pažįstantis save asmuo gali ugdyti kitą. B. Bitinas (2002) vartoja saviagnostozės sąvoką. Saviagnostozė, anot mokslininko, padeda pedagogui nustatyti pedagoginės veiklos nesėkmių priežastis bei numatyti profesinio tobulėjimo perspektyvas, susidaryti kvalifikacijos tobulinimo asmeninius planus. Tokiais tikslais realizuojamas savęs diagnostavimas yra grindžiamas „internalizuotomis pedagoginėmis vertybėmis, kurios yra šios pedagoginio pažinimo srities vidinė varomoji jėga“ (Bitinas, 2013, p. 240). V. Aramavičiūtė (2005) vartoja terminą *pedagogo savęs pažinimas*, kuris suvokiamas kaip profesinio tobulėjimo elementas. Pedagogo profesinis tobulėjimas apima du svarbius aspektus. Pirma, per profesinį tobulėjimą kinta pedagogo nuostatos, požiūris ir veikla dirbant su ugdytiniais (Guskey, 2002). Antra, profesinis tobulėjimas yra susijęs su siekiu gerinti ugdytinių pasiekimus (Fullan, Hargreaves, 1996; Guskey, 2002). Kitaip tariant, pakitusios pedagogo nuostatos, požiūris, elgesys padeda pasiekti geresnių ugdytinių mokymo(si) rezultatų. A. Hargreavesas (2008) pažymi,

kad pedagogai turi skirti dėmesį ne tik savo profesiniam mokymuisi, bet ir asmeninei bei profesinei raidai. Anot autoriaus, asmeninė ir profesinė raida susijusi su pedagogų charakterio, brandumo, vertybių ugdymusi, per kurią mokyklos virsta moralinėmis bendruomenėmis. S. R. Covey'ui (2014) antrina A. Hargreavesas ir teigia, kad svarbu nuolat ir prasmingai tobulėti. Šiam tobulėjimui, anot autoriaus, ypač svarbi žmogiškoji savybė – sąžinė, kuri autoriaus suprantama kaip gebėjimas pasitikrinti, ar vadovaujama teisingais principais. **Vadinasi, galima teigti, kad mokslininkai skirtingai įvardija, bet sinonimiškai kalba apie pedagogo savirefleksijos svarbą, kuri padeda pedagogui gerinti ugdomąją veiklą, numatyti profesinio tobulėjimo perspektyvas bei siekti profesionalumo.**

Nors B. Bitinas (2013) akcentuoja, kad ugdytinių asmenybės pokyčiai yra esminis ugdomosios veiklos aspektas, tačiau ugdymo procese kinta tiek ugdytiniai, tiek pats ugdytojas (Jarvis, 2001; Hafford-Letchfield, Leonard, Begum, Chick, 2008; Arends, 2008; Doumas, 2011; Bitinas, 2013). Vadinasi, tobulėjant pedagogui daromas teigiamas poveikis ugdytinių tobulėjimui, be to, per ugdytinio ir ugdytojo sąveiką tobulėja ir pedagogas. Taigi pedagogo tobulėjimui apibūdinti tinka S. R. Covey'aus (2014) vadinamasis spirališkojo tobulėjimo principas, kuriame mokymasis, įsipareigojimas, veiksmas vyksta vis aukštesniame lygmenyje (žr. 8 pav.).



8 pav. Tobulėjimo spiralė (Covey, 2014)

Vadinasi, tobulėjimas yra laipsniškas kilimas, prasidedantis nuo mokymosi, tuomet įsipareigojant ir veikiant, kai vėl mokomasi, įsipareigojama ir veikiama ir t. t. (Covey, 2014).

Kintant visuomenei, kylant įvairiems iššūkiams, keičiasi pedagogo vaidmuo ugdymo procese. Tad **pedagogo kaip pažangos skatintojo, pokyčių iniciatoriaus vaidmuo tampa prioritetinis** (Fullan, 1998; Jarvis, 2001; Barkauskaitė, 2005; Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009). Šis pedagogo vaidmuo atitinka transformacinės lyderystės pagrindinę idėją – vesti kaitos link ir inicijuoti kaitą. Pokyčių vykdymas ir prasmės suteikimas susijęs ne tik su idėjų įgyvendinimu, bet ir su sekėjų mąstymo, suvokimo keitimu, atveriant jiems kitokius suvokimo laukus ir galimybes (Avolio, Bass, 2004).

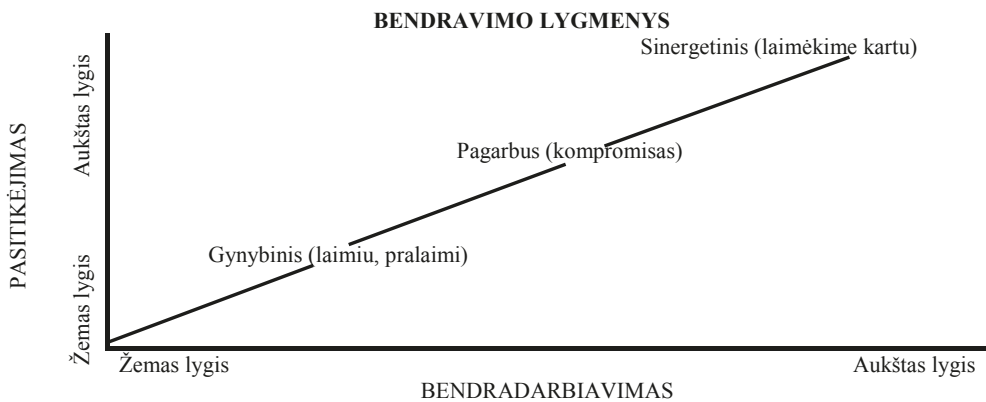
Tad mokslininkų išskirtos pedagoginiame darbe būtinos veiklos, tokios kaip profesinio tobulėjimo, pokyčių inicijavimo, ugdytinių nukreipimo tinkama linkme, yra sietinos su transformacinės lyderystės kompetencijos *idealizuotosios įtakos (elgesys)* komponento gebėjimais: *aiškiai formuluoti tikslus; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais; veiklą remti pamatinėmis moralinėmis vertybėmis; aiškus vizijos turėjimas ir gebėjimas ją perteikti sekėjams; inicijuoti pokyčius, kaitą; nuolat taikyti savirefleksiją ir tobulėti.*

Lyderystės dimensija aptariant pedagogo kuriamą ugdymo(si) aplinką. Pedagogas, siekdamas ugdymo procese atliepti ugdytinių poreikius, turi gebėti sukurti palankias sąlygas šiems poreikiams reikštis ir skatinti šių poreikių aktualizavimą (Maslow, 2006).

Ugdymo proceso veiksmingumui užtikrinti ugdymo praktikoje turi vyrauti bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra. A. Helmke (2012) teigia, kad visas ugdymo procesas yra grįstas bendradarbiavimu, kuriam būdinga teigiama tarpusavio priklausomybė (mokiniai pakaitomis atsakingi už mokymo(si) proceso sėkmę), individuali atsakomybė (kiekvienas atsakingas už indėlį į bendrą darbą), būtina sąveika (joje svarbios turimos socialinės kompetencijos), bendradarbiavimo būdai (susiję su bendravimo gebėjimais ir su gebėjimu spręsti dalykinius ir asmeninius konfliktus), grįžtamasis ryšys (ne tik pasikeitimas nuomonėmis, bet ir stebėseną ar buvo pasiekti daliniai tikslai, laikomasi taisyklių). Vadinasi, bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros pamatą sudaro santykių su ugdytiniais užmezgimas. Santykių pamatą, anot V. Aramavičiūtės (2005), sudaro vertybės kaip svarbiausios jo kokybės determinantės. V. Kavaliauskienė (2001) akcentuoja, kad santykiai kuriami su ugdytiniais per pedagogo asmenybės individualybę. Kitaip tariant, pedagogui autoritetą suteikia ugdytiniai (Jarvis, 2001; Kavaliauskienė, 2001). Santykiai mokymo(si) procese yra reikšmingiausi, nes visas mokymasis kyla iš patirties (Jarvis, 2001). Mokytojas turi kurti tokius santykius, kuriuose pripažįstamas asmens individualumas, reikšmingumas, siekiant visapusiškos asmenybės ugdymo.

Svarbu ne tik kurti bendradarbiavimu grįstą ugdymo(si) aplinką, bet ir ugdyti mokinių bendradarbiavimo gebėjimus ugdymo procese. R. Vasiliauskas (2015) pastebi, kad mokymasis, grįstas bendradarbiavimu, keičia ugdytojo ir ugdytinio santykį,

t. y. „pedagogas iš formalaus žinių teikėjo tampa mokymo proceso organizatoriumi, partneriu, o mokinys iš žinių „priėmėjo“ – mąstytoju, sprendėju, vertintoju, kinta mokinių požiūris į mokymąsi, gerėja dėmesys, motyvacija, pasitikėjimas savimi“ (p. 93). Pastebėtina, kad tiek puoselėjant bendradarbiavimo kultūrą, tiek ugdant bendradarbiavimo gebėjimus svarbus tarpusavio pasitikėjimas. S. R. Covey (2014) schematiškai iliustruoja, kaip pasitikėjimas veikia bendravimo lygmenis (žr. 9 pav.). Žemiausias bendravimo lygmuo grįstas nepasitikėjimu vienas kitu, dominuoja gynybinė abiejų pusių pozicija, o laimi kuri nors viena suinteresuota pusė, tačiau pats bendravimas yra neefektyvus. Tarpinis lygmuo – pagarba grįstas bendravimas, vengiant konfrontacijos, tačiau stinga empatiškumo, nesistengiant suprasti vienas kito pozicijų. Toks bendravimas yra nuoširdus, sąžiningas, pagarbus, tačiau neskatina kūrybiškumo.



9 pav. Pasitikėjimo įtaka bendravimui (Covey, 2014)

Kaip matyti, aukščiausias bendravimo lygmuo grįstas tarpusavio sinergija, kai abi suinteresuotosios pusės pasiekia geresnių rezultatų nei tikėjosi iš pradžių. Šio lygmens bendravime abi pusės dalyvauja kūrybiniame procese, kuris abiem yra malonus.

Mokslininkai pažymi, kad ugdymo procese, nors ir vyraujant bendradarbiavimo kultūrai, kyla įvairių probleminių, konfliktinių situacijų. M. Fullanas (1998) akcentuoja, kad XXI a. pedagogui susidūrimai su sudėtingomis, dinamiškomis, nenumatytomis aplinkybėmis ir situacijomis neturėtų būti kliuviniai, o rizika ir naujos patirtys – esminės mokymosi dalys. H. D. Dann ir kt. (2002) (pateikia Helmke, 2012) teigia, kad ugdytinių grupės pasiekia geresnių rezultatų, kai pedagogas ne iškart imasi griežtų taisyklių, o palieka erdvės patiems išspręsti konfliktus. Galima tarti, pedagogas konfliktinėse situacijose užima koordinatoriaus, o ne visa žinančio autokrato poziciją. Tad, anot A. Helmke'ės (2012), pedagogo gebėjimas mažinti baimeį, skatinti ugdytinius plėtoti bendradarbiavimo santykius kuria mokymąsi skatinančią

aplinką. Vyraujant tokiai aplinkai ugdytinių veikloje pasitaikančios klaidos tampa natūralia mokymosi proceso dalimi – mokymosi būdu (Helmke, 2012). Kaip pažymi B. Bitinas (2013), pedagoginiai konfliktai turi būti naudojami ugdytinių „skatinimui ir pratinimui derinti autonomiškumą ir toleranciją, jų mokymui rasti kompromisu grindžiamą konflikto sprendimą“ (p. 71). Antai G. Mažeikis (2007) konfliktų, nuomonių ir įsitikinimų susidūrimo nebuvimą arba jų pašalinimą iš ugdymo proceso įvardija kaip anomaliją. Tad pedagogas ugdymo procese turi gebėti išvengti gėdinimo, žeminimo, o skatinti ugdytinius į problemas žvelgti kūrybiškai ir kurti mokymą(si) palaikančią ugdymo(si) aplinką.

Tinkamo mikroklimato sukūrimui svarbus pedagogo gebėjimas skatinti mokinius, mažinti ar eliminuoti baimę suklysti, kurti bendradarbiavimu grįstus santykius. J. Hattie (2008) pažymi, kad saugios ir palankios ugdymuisi aplinkos kūrimui svarbus pedagogo atsidavimas ir užsidegimas. Pažymėtina, kad klasės mikroklimatas, kuriame yra patenkinami visi psichologiniai vaikų poreikiai, kelia ir ugdytinių mokymosi motyvaciją, vertybių internalizavimą ir pasiekimus (Ryan, Deci, 2000). Motyvacija ugdymo procese yra susijusi ir su pamokos kokybe, ir su ugdytinių pasiekimais. Pedagogas, motyvuodamas mokinius, siekia, kad būtų pereita nuo išorinių prie vidinių motyvacijos veiksnių, t. y. mokinys turi išmokti pats save motyvuoti ir taip prisiimti mokymosi funkcijas (Helmke, 2012). Kitaip tariant, pedagogas turi skatinti ugdytinių mokymąsi.

Pedagogai profesionalai greitai mąsto, reaguodami į unikalias situacijas, jie sugalvoja įvairių būdų rasti išeitį (Jarvis, 2001). Remiantis Maslow poreikių hierarchijos teorija (2006), kai pedagogas yra pasiekęs saviaktualizacijos lygmenį, nebijo susidurti su nežinomu reiškiniu, nejučia grėsmės, o tai priima kaip galimybę. Galima sakyti, kad pedagogo darbas susijęs su kūrybiškumu ir novatoriškumu, kurie neatskiriami nuo rizikos. A. Hargreavesas (2008), teigia, kad pedagogas turi ugdytis gebėjimus prisiimti riziką, išbandydamas naujas idėjas, eksperimentuodamas, būti pasiruošęs „patirti nesėkmę ar atsidurti kvailio vietoje išmėginant kažką naujo, sugebėti neišgyventi giliai pralaimėjimų, reaguojant į kritines pastabas“ (p. 39).

Edukologijos mokslininkų pabrėžiami pedagogo veiklos aspektai – bendravimas ir bendradarbiavimas, teigiamas mikroklimatas, motyvacija ir kt. – siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos komponento *įkvepiantis motyvavimas* gebėjimais: *įgalinti sekėjus įsipareigoti, prisiimti atsakomybę ir tapti bendros vizijos dalimi; skatinti siekti aukštesnių rezultatų; kurti pozityvų mikroklimatą; motyvuoti; įkvėpti sekėjus atsisakyti savų interesų dėl grupės gerovės; skatinti ir kurti bendradarbiavimo kultūrą; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas.*

Lyderystės dimensija aptariant ugdytinių įgalinimą mokytis. M. Lukšienė (2013) pažymi, kad šiuolaikinei visuomenei reikia „autentiško, gebančio savarankiškai mąstyti bei veikti žmogaus“ (p. 88). Tad, kaip pastebi L. Duoblienė (2003), kaitos sąlygomis pedagogo vienas iš esminių gebėjimų tampa kūrybiškumas. P. Jarviso (2001) teigimu, kūrybiškumas yra fundamentalesnis gebėjimas nei kritinis mąstymas, kuris taip pat svarbus pedagogo darbe. Tačiau jie abu reiškia „galią savarankiškai mąstyti, eksperimentuoti ir po to daryti savarankiškas išvadas – refleksyviai mokytis“ (p. 84). Edukologas B. Bitinas (2002) laikosi pozicijos, kad kūrybiškumas yra svarbiausias profesionalumo požymis, kuris reiškiasi dviem lygmenimis: pirma, pedagoginių idėjų, pedagoginių tikslų įgyvendinimo nestandartinių priemonių „atradimą sau“; antra, pedagoginį novatoriškumą – originalios pedagoginės koncepcijos „atradimą kitiems“. Kitas Lietuvos edukologas V. Voveris (1990), akcentuodamas kūrybiškumo svarbą ugdymo procese, nukreipia jį į ugdytinių kūrybiškumo ugdymą. Psichologas C. R. Rogersas (2005) akcentuoja sąlygas, kurios reikalingos, kad ugdytiniai maksimaliai kūrybiškai veiktų ir panaudotų visas savo kūrybines galimybes. Autorius pažymi, kad pirmiausia ugdytojas kiekvieną asmenį laikytų savaimine vertybe, nuoširdžiai tikėtų potencialiomis kiekvieno galimybėmis ir pasitikėtų juo. Tokiu būdu sukuriama tarpusavio pasitikėjimo atmosfera, kuri yra palanki asmens kūrybiškumo plėtotei ir sklaidai. Antroji sąlyga – „išorinio vertinimo neturinčios atmosferos sukūrimas“, – kaip ją įvardija C. R. Rogersas (2005). Ši sąlyga susijusi su tuo, kad ugdytinis nevertinamas per ugdytojo prizmę ir nelyginamas su kitais, tačiau skatinamas jo vidinis vertinimo šaltinis, per kurį artėjama prie asmens kūrybiškumo. Trečioji – empatiškumas ugdytinio požiūriu, siekiant jį suprasti, atsižvelgiant į jausmus ir veiksmus ir sukuriant saugumo jausmą. Psichologas pažymi, kad šalia šių sąlygų svarbu, kad pedagogas suteiktų vadinamąją simbolinę laisvę ugdytiniui, kuri neatsiejama nuo atsakomybės. Tad kūrybiškumas ugdymo procese skleidžiasi dviem kryptimis: pirma, paties pedagogo pasižymėjimas kūrybiškumu; antra, ugdytinių kūrybiškumo skatinimas. Vadinasi, pedagogo misija, anot V. Voverio (1990), – parodyti mokiniams tuos kelius, kuriais einama nuo reproduktyvaus prie kūrybiško mąstymo, nuolat ieškant efektyvesnių būdų skatinti, ugdyti jų kūrybinį mąstymą visame ugdymo procese. Mokslininkas pažymi, kad ugdymo procese svarbu išvengti „didžiausio kūrybiškumo priešo – standartinio mąstymo, kurį suformuoja nekūrybiškas, formalus mokymas, kuomet pedagogas besąlygiškai reikalauja kartoti bendrus mokslinius dėsningumus per visą mokymo laiką“ (p. 49). Kadangi ugdymas yra ypatinga kūryba, būtina pedagogo atitinkama kūrybinė laisvė (Pukelis, 2004). A. Hargreavesas (2008) pastebi, kad pedagogui netekus veiklos autonomijos, netenkama svarbiausių lyderystės bruožų – kūrybiškumo ir spontaniškumo.

Pedagogas turi sukurti tokią ugdymosi aplinką, kuri skatintų unikalumą, savarankiškumą ir paties asmens inicijuojamą mokymąsi (Rogers, 2005). T. J. Sergiovanni (1998) pažymi, kad pedagogai kaip profesionalai prisiima atsakomybę už savo ugdymo praktiką ir mokinių mokymosi poreikius iškelia aukščiau kitų reikalų. Tad, anot A. Helmke'ės (2012), pagrindinis tikslas pamokoje išmokyti ugdytinius savarankiškai mokytis, įgalinant ugdytinius mokytis, kai pedagogo tiesiogiai nėra šalia. Tokiu būdu skatinant ugdytinius prisiimti atsakomybę už mokymosi pasiekimus.

Pedagogas daro įtaką mokymosi procesui ir besimokančiojo tobulėjimo kryptčiai (Jarvis, 2001). Tad ugdymo procese svarbus pedagogo gebėjimas teikti grįžtamąjį ryšį ugdytiniams apie jų pažangą ir pasiekimus. Kaip pažymi J. Hattie (2008), sudėtingų uždavinių sprendimas ir grįžtamoji informacija glaudžiai tarpusavyje susiję (kuo sudėtingesnis uždavinys, tuo labiau reikia grįžtamosios informacijos ugdytiniui iš pedagogo, tad svarbu, kad pedagogas būtų šalia ir užtikrintų, jog ugdytinis pasuko teisingu keliu, kuriuo eidamas sėkmingai įveiks visus sunkumus). Be to, autorius pažymi, kad pedagogas profesionalas dirba nuolat permąstydamas, kaip jo darbas veikia mokinių mokymosi pasiekimus.

Tad mokslininkų akcentuojamas ugdytinių įgalinimas mokymuisi per savarankiškumo plėtojimą ir atsakomybės prisiėmimą bei veikimą kūrybiškai yra sietinas su transformacinės lyderystės kompetencijos *intelektualaus skatinimo* komponento gebėjimais: *veikti kūrybiškai ir skatinti, remti sekėjų kūrybiškumą; ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti sekėjų savarankiškumą; teikti sekėjams grįžtamąjį ryšį.*

Lyderystės dimensija aptariant vadovavimą ir pagalbą klasei. Pedagogo asmenybė, anot A. Helmke'ės (2012), turi įtakos ne tik pamokos kokybei, bet ir vadovavimui klasei. O vadovavimas klasei, kaip rodo tyrimai (Good, Brophy, 2008; Marzano, Waters, McNulty, 2011; Helmke, 2012), yra vienareikšmiškai susijęs su mokinių pasiekimų lygiu ir jų pažanga. R. Currenas (2003) klasės valdyme ir motyvavime išskiria tris galimas pedagogo veiklos kryptis: 1) autonomiškumo palaikymas prieš kontrolę (angl. *Autonomy Support vs Control*) – pedagogas sudaro ugdytiniams sąlygas tapti iniciatyviais mokymo(si) proceso, per kurį suteikia laisvę, minimaliai panaudodamas apdovanojimus ir bausmes, o parenkamos priemonės, technikos atitinka ugdytinių norus, poreikius, dalyviais. Tai priešinga galimai pedagogo naudojamai ugdymo procese autokratiškai kontrolei; 2) kompetencijų palaikymo (angl. *Competence Support*) – pedagogas organizuoja ugdymo procesą, kuriame vyrauja užduotys, ugdytiniams su labai nedidele pagalba įveikiamos, pasiekama sėkmė. Toks ugdymo procesas reikalauja iš ugdytinių optimalių pastangų, veiklos. Priešinga pedagogo veikla būtų susijusi su iškart pasiruoštu skirtingu veiklos planu, atsižvelgiant į ugdytinių grupėje esančius „lūzerius“ ir „laimėtojus“; 3) savitarpio

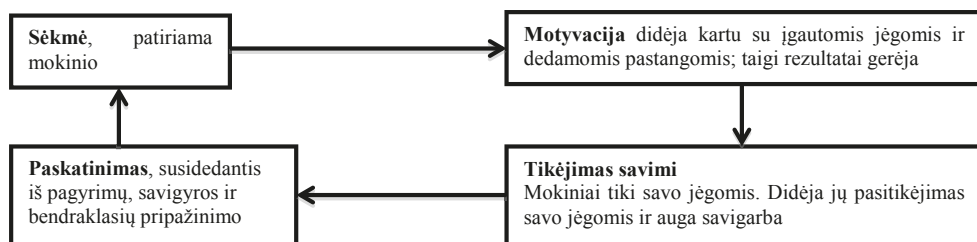
santykiai prieš išskyrimą, atskirtinumą (angl. *Relatedness vs Detachment*) – pedagogas skatina ir palaiko šiltą, pasitikėjimu grįstą aplinką, kurioje ugdytiniai skatinami bendradarbiauti. Priešingas rezultatas, jei pedagogas santykius klasėje grindžia kontrole. S. R. Covey (2007) pažymi, kad kuo daugiau pedagogas kontroliuoja, tuo labiau skatina didesnės „kontrolės ar valdymo reikalaujantį elgesį, kol sukuriama tokia tarpusavio priklausomybės terpė, kad niekas nebesiima atsakomybės“ (p. 24) ir nebelieka lyderystės. Tad sėkmingas vadovavimas klasei nėra savitikslis, tačiau jis yra būtinas siekiant užtikrinti sėkmingą pamoką – toks vadovavimas sukuria reikiamą mokymo(si) veiksmų struktūrą (Helmke, 2012). Vadovavimas klasei susijęs su mokymu. Pradedančiajam pedagogui išbandymas vadovavimu ir drausmės palaikymu yra pats svarbiausias, nes sudaro sąlygas kognityviajam mokymuisi, ir jei pedagogas nesugeba išspręsti vadovavimo ir drausmės problemos visas mokymas nueis perniek (Arends, 2008). Pedagogas turi taip sutelkti klasę veiklai, kad vėliau atsakomybę už elgesį prisiimtų mokiniai. Šios atsakomybės prisiėmimą edukologai (Arends, 2008; Petty, 2006) įvardija kaip pedagogo gebėjimą ugdyti mokinių vadovavimo sau gebėjimus. Pastarieji gebėjimai, pasak G. Petty’io (2006), susiję su tuo, kad ugdytiniai tampa patys atsakingi už savo mokymąsi. Remiantis S. R. Covey’umi (2007), ugdymo procese turi būti pereinama iš pedagogo kontrolės į ugdytinių savikontrolę.

Siekiant pamokos kokybės, tiesiogiai veikiančios mokinių pažangą, akcentuotinas pedagogo gebėjimas motyvuoti, įkvėpti ugdytinius veiklai (Bennett, Anderson, 2003; Helmke, 2012). Ugdytinių įkvėpimas veiklai susijęs su pedagogo gebėjimu diagnozuoti individualią ugdytinių pažangą. Dėmesys pažangai sukuria prielaidas ugdytiniam suvokti save kaip asmenybę, džiaugtis pasiekimais, kantriai įveikti nesėkmes, neprarandant tikėjimo tolesne pažanga (Valuckienė et al., 2015). G. Petty (2006) pažymi, kad geri pedagogai suvokia pagyrimų, išskirtinio dėmesio ar kitokio ugdytinio skatinimo svarbą ugdymo procese, nes jis veda motyvacijos link (žr. 10 pav.).

tikslas → sėkmė → skatinimas → naujas tikslas → (ir t. t.)

10 pav. Motyvaciją skatinantis ciklas (Petty, 2006)

Mokslininkai (Petty, 2006; Valuckienė et al., 2015) pastebi, kad tokiomis sąlygomis ugdytiniai teigiamai reaguoja ir priima mokymosi iššūkius kaip kelią į tobulėjimą, įgauna pasitikėjimą savo jėgomis, gebėjimą realiai įsivertinti savo galimybes. G. Petty (2006) įvardija tai kaip mokymosi variklį, kuriame susipina ugdytinio sėkmė, motyvacija, pasitikėjimas savimi ir paskatinimas (žr. 11 pav.).



11 pav. Mokymosi variklis (Petty, 2006)

Be to, G. Petty (2006) pasergsti nuo to, kad ugdytiniui patyrus nesėkmę nebūtų imtasi kritikos, kuri ne tik mažina pasitikėjimą savimi, bet ir silpnina mokymosi motyvaciją. Tad svarbu individualios pažangos stebėjimo ir įvertinimo pagalba, kaip pažymi P. Senge'as ir kt. (2008), paskatinti ugdytinių mąstymą, siūlant būdus tobulėti. Mokymąsi skatinantis vertinimas pasižymi tuo, kad yra teikiamas iš karto, yra vykdomas sąžiningai, skatinant ugdytinių įsivertinimą, visiems kartu reflektuojant visame ugdymo procese (Senge et al., 2008).

Ugdymo procese svarbūs pedagogo gebėjimai teikti individualią pagalbą ugdytiniui bei pažinti jų skirtybes (Barkauskaitė, 2005; Hattie, 2008). A. Hargreavesas (2008) teigia, kad paternalistinės globos šiandienos mokykloje yra negana, nes ugdytiniai tapo įvairesni ir reiklesni, tad globa, ugdytinių požiūriu, turėtų būti mažiau susijusi su kontroliavimu ir labiau atliepti skirtingas ugdytinių kultūras, būnant atidesniems jų mintims, pastebėjimams, mokymosi reikmėms. Sh. Sharanas, I. G. Chin Tan (2013) teigia, kad pedagogai, nesistengiantys artimiau susipažinti su ugdytiniais ir pažinti svarbiausias jų savybes bei atsižvelgti į jas ugdymo procese, veikiausiai neras kelio į ugdytinių širdis ir nesugebės pasiekti, kad jų mokiniai nuoširdžiai trokštų sužinoti daugiau. Antai A. Helmke (2012) pedagogo gebėjimą teikti individualią pagalbą, pažinti mokinių skirtybes įvardija atskira kompetencija – diagnostine, kurioje susipina vertinimas, jo instrumentai, gebėjimas įžvelgti būsimus pasiekimus, apima skatinimo, pagalbos priemones, siekiant rezultatų. Be to, autorius pažymi, kad pedagogas, nesuvokiantis ugdytinių gebėjimų skirtumų, pranašumų ir trūkumų, turėtų ugdymo procese susidurti su problema derinant mokymosi sąlygas su savo keliamais reikalavimais. K. Pukelis (2004) pažymi, jog ugdytinių skirtybių pažinimas ugdymo procese susijęs su tuo, kad pedagogas turi įvairiai modeliuoti ir pertvarkyti savo ugdymo idėjas, atsižvelgdamas į konkrečių vaikų prigimties ypatumus, įvertindamas jų vienokius ar kitokius prigimties talentus / gabumus. Tad ugdymo procese svarbus ugdytinių interesų ir poreikių kaip sudėtinės žmonių biografijos dalies, turinčios įtakos jo pasiekimams, suvokimas (Jarvis, 2001). Bendrąja prasme poreikis

susijęs su asmens saviraiškos būtinumu. Tad, anot P. Jarviso (2001), mokymas turi būti suderintas tiek su besimokančiųjų interesais, tiek su visuomenės reikmėmis. Šiame procese pedagogas užima tarpininko poziciją tarp besimokančiųjų ir pasaulio. Individualumo pripažinimas ir ugdymas atliepian poreikius sudaro humanistinio ugdymo idėją – padėti vaikui rasti jo prigimtyje glūdinčią idėją, sudaryti sąlygas ugdytinių savirealizacijai.

Aptarti mokslininkų pagrindiniai vadovavimo klasei, individualios pagalbos, savikontrolės, ugdymo galimybių skirtumų, atliepian ugdytinių poreikius ir interesus, ir kt. akcentai pagrindžia šių pedagogo gebėjimų svarbą ugdymo procese. Taip veikdamas ugdymo procese pedagogas demonstruoja transformacinės lyderystės kompetencijos *individualaus dėmesio* komponento gebėjimus: *padėti sekėjams pasiekti geriausių rezultatų atsižvelgiant į kiekvieno gebėjimus; pripažinti sekėjų individualumą; diagnozuoti individualią pažangą; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus; sudaryti sąlygas sekėjų savirealizacijai; sekėjus traktuoti kaip asmenybes, o ne tik kaip grupės narius.*

Transakcinės lyderystės dimensija aptariant aiškinimą ugdytiniams ir jų vertinimą. Edukologas V. Rajeckas (1996) pažymi, kad santykiams tarp ugdytojo ir ugdytinio užmegzti svarbus mokytojo gebėjimas taikyti kontrolę ir palaikymą, kurie reiškiasi mokinio pagyrimu / papeikimu. G. Petty (2006) akcentuoja, kad ugdytinių skatinimas ne tik padeda pasiekti susitartą tikslą, bet ir padeda palaikyti tvarką. Tad, kaip teigia G. Petty (2006), svarbu, kad pedagogas ugdymo procese nuolat stebėtų, skatintų ir pagirtų ugdytinius.

Pasak G. Petty'io (2006), svarbu, kad mokymo procese pedagogas gebėtų: 1. Paaiš- kinti, *kodėl* reikia daryti taip ir koks kiekvieno veiksmo rezultatas; 2. Pademonstruoti, *ką* reikės daryti ir *kaip* atlikti užduotį kuo geriau; 3. Nurodyti, *kaip* ugdytiniai sužinos, kad viską atliko sėkmingai. Taigi pedagogas privalo paaiškinti ugdytiniams, ko iš jų yra reikalaujama ir kaip turi atlikti užduotį norėdami pasiekti aukščiausią rezultatą. R. I. Arendsas (2008) skiria penkias tiesioginio aiškinimo fazes (žr. 7 lentelę).

Pastebėtina, kad demonstravimas ir paaiškinimas veiklos pradžioje sudaro sąly- gas vėliau tą pačią užduotį perkelti į aukštesnį sudėtingumo lygį. Taip, ugdytiniams atliekant vis sudėtingesnes užduotis, išvengiama emocinės įtampos.

Tiesioginio aiškinimo fazės (Arends, 2008)

	Aiškinimo fazės	Pedagogo elgesys pamokoje
1 fazė	Tikslų išdėstymas ir parengties sužadėjimas	Peržvelgia pamokos tikslus, pateikia pagrindinę informaciją, paaiškina pamokos svarbumą, parengia mokinius mokymui.
2 fazė	Medžiagos arba įgūdžio demonstravimas	Tiksliai demonstruoja įgūdį arba palaipsniui, užduočių pagalba, išdėsto informaciją.
3 fazė	Mokytojo vadovaujamos pratybos	Organizuojamos pratybos
4 fazė	Supratimo tikrinimas ir grįžtamojo ryšio suteikimas	Tikrina, ar teisingai atliekamos pratybos ir teikiamos pastabos, koreguojama veikla (grįžtamasis ryšys).
5 fazė	Sudėtingesnės pratybos ir perkėlimas	Duodamos atlikti sudėtingesnės užduotys arba perkeliamos į sudėtingesnes aplinkybes.

Šaltinis: Arends, 2008

Ugdytinių pasiekimų vertinimas, anot V. Rajecko (1996), atlieka kontrolės funkciją, kai pasiekimai vertinami atitinkamu pažymiu. O R. I. Arendsas (2008) pažymi, kad pažymys yra „atlygis“ už atliktą darbą. Taigi vertinimas pažymiu yra labiausiai prieinamas ir dažniausiai pedagogo naudojamas išorinis apdovanojimas ugdytiniams už jų atliktą veiklą, pasiektus mokymosi rezultatus. Tačiau mokslininkai (Arends, 2008; Petty, 2006; Senge et al., 2008) pripažįsta, kad išorinių apdovanojimų poveikis ne visuomet esti teigiamas. Antai P. Senge'as ir kt. (2008) išryškina A. Kohno požiūrį apie vertinimo pažymiu svarbą ugdytiniui. Autorius [A. Kohnas] ugdytinių vertinimą pažymiu apibūdina kaip „nubaustas apdovanojimu“. Nes vertinimas pažymiais nesudaro sąlygų besimokantiejiems tobulėti (Senge et al., 2008). Tad, anot J. Hattie (2012), siekdami padidinti mokymosi poveikį ugdytiniams, pedagogai turėtų dėmesį nukreipti į bendrą sutarimą su ugdytiniais apie pamokų mokymosi ketinimus ir sėkmės kriterijus. Toks bendras sutarimas sudaro sąlygas ugdytiniams lengviau suprasti, ką atlikti, kaip pasiekti sėkmę ir pačiam stebėti savo pažangą.

Pedagogas, kuris veikia pagal šiuos edukologų išskirtus gebėjimus, demonstruoja transakcinės lyderystės kompetencijos *skatinimo pagal nuopelnus* komponento gebėjimus: *taikyti atitinkamus veiklos skatinimo būdus ir priemones; teikti pagalbą sekėjams mainais už jų pastangas; perteikti aiškius veiklos lūkesčius; nurodyti, kaip pasiekti tikslą.*

Transakcinės lyderystės dimensija aptariant ugdymo proceso organizavimą. Pedagogas yra pagrindinis ugdymo proceso organizatorius (Rajeckas, 1996; Petty, 2006) ir vadovas (Arends, 2008). Mokslininkai pažymi, kad prieš ugdymo procesą svarbus pedagogo gebėjimas iš anksto planuoti savo veiklas, numatant mokymo tikslus, apgalvojant, kaip tų tikslų bus siekiama pamokoje (mokymo metodai), numatant pažangos vertinimo būdus. H. F. Silveris, R. W. Strongas ir M. J. Perini (2012) visus šiuos elementus (pristatymas, naujos žinios, praktika, vertinimas, refleksija) įvardija kaip efektyvaus planavimo elementus. J. Hattie (2012) į planavimo procesą žvelgia plačiau,

akcentuodamas tai, kad pedagogas pirmiausia turi diagnozuoti turimą ugdytinių pasiekimų lygį, numatyti pageidaujamą pasiekimų lygį ir jiems pasiekti būtiną laiko dalį. O tai, kad kiekvienoje pamokoje pedagogui svarbu gebėti aiškiai perteikti pamokos tikslus ir turėti galimybę pamatuoti pageidaujamą mokymosi tikslą, įvardija kaip planingą mokymąsi. Tačiau pabrėžiama, kad daug sudėtingesnės yra kitos vadovavimo ugdymo procesui funkcijos, kadangi veikiant greitai kinta įvykiai, o esamos situacijos dažnai yra nenuspėjamos (Arends, 2008). Todėl ugdymo procese, kaip teigia V. Rajeckas (1996), svarbus pedagogo gebėjimas greitai orientuotis ir veikti kilus netikėtai situacijai, gebėti analizuoti savo veiksmus ir jų rezultatus. J. Hattie (2012) akcentuoja, kad pedagogas „privalo sugebėti nustatyti galimas problemas, skubiai veikti, siekdamas užkirsti joms kelią ir žinoti kas vyksta klasėje (turėti akis pakaušyje)“ (p. 78).

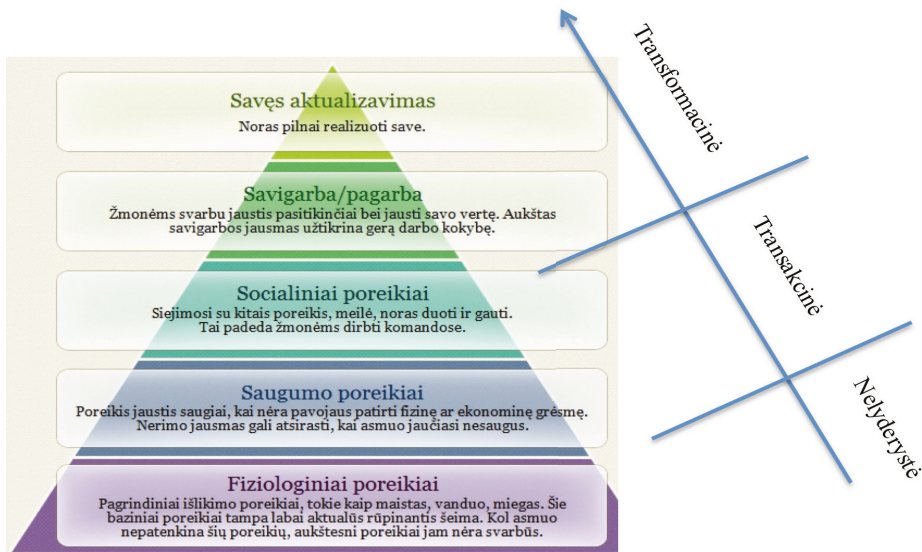
Visame ugdymo proceso vadybos cikle pedagogas yra aktyvus veikėjas. Akcentuojamas grįžtamojo ryšio teikimas. R. I. Arendsas (2008) pabrėžia klaidų taisymo svarbą teigdamas, kad neigiamą grįžtamąjį ryšį turi lydėti pedagogo veiksmai, parodantys, kaip teisingai atlikti užduotį. Taip, pasak autorių, ugdytinis ilgainiui išmoksta pats rasti savo klaidas ir geba jas išsitaisyti. Ugdytojas vykdo kontrolės funkciją dažnai pasitelkdamas apibendrinamąjį vertinimą, kuris taikomas po mokymo ir įvertinamas pažymiu. Pažymėtina, kad pedagogui pamoka nesibaigia su nuskambėjusiu skambučiu. Anot J. Hattie (2012), svarbu, kad pedagogas po pamokos įvertintų savo veiklą, įsidėmėtų kilusias problemas, numatytų strategijas, kaip ateityje galima būtų išvengti nesėkmių.

Edukologų mokslininkų išskiriami gebėjimai atitinka transakcinės lyderystės kompetencijos komponento *vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvus, pasyvus)* gebėjimus: *organizuoti, stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti problemas ir aktyviai į jas reaguoti; įsidėmėti veiklos nesėkmes ir jų priežastis; numatyti galimas nesėkmes ateityje.*

Apibendrinant mokslininkų pateiktas, jų supratimu, profesionalaus pedagogo ugdymo veiklas, galima teikti gana netikėtą išvadą: ten, kur mokslininkai teigia laisvojo ugdymo (interpretacinę, postmodernųjų laikų, sąveikos, gyvųjų sistemų, holostinę) paradigmą (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2014) išreiškiantį ugdymo procesą, ryškėja transformacinės lyderystės dimensijos. Kai profesionalumo bruožu laikomas klasikinės (normatyvinės, modernųjų laikų, poveikio, mechanistinės) ugdymo paradigmos (Foucault, 1998; Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2014) ugdymo procesas, akivaizdžios transakcinės lyderystės dimensijos. Tai tik paryškina anksčiau pateiktą mokslininkų teiginį, kad pedagogo profesionalumas yra kontekstualus, t. y. skirtingas, atsižvelgiant į švietime įtvirtinamas ugdymo paradigmas (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2014). Galima prielaida, kad ir lyderystės atitinkamų kompetencijų poreikis skirtingose ugdymo paradigbose gali būti skirtingas. Tačiau gilesnė šios priklausomybės analizė šioje disertacijoje

neatliekama, nes tai būtų jau kitokio pobūdžio tyrimas. Darytina išvada, kad edukologijos mokslo atstovų akcentuotinos pedagogų savybės ir gebėjimai, būtini profesionaliam pedagogo darbui, sietini su transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijų gebėjimais.

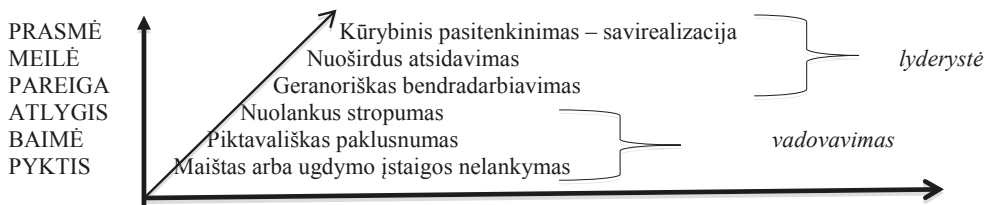
Lyderystės dimensijos ir asmens poreikių sąsajos. M. Lukšienė (2013), be asmens bendrųjų gebėjimų svarbos bei gebėjimo nuolat mokytis, bendrauti ir bendradarbiauti bei atsakingai veikti, nurodo, kad svarbiausia ugdyti asmens mokėjimą „prasmingai būti“ (p. 85). **Atkreiptinas dėmesys, kad transformacinės lyderystės kompetencijos komponentai savo esme sietini su humanistine ugdymo paradigma,** akcentuojančia asmens išskirtinumą ir ugdymą atliepiant prigimtinius asmens poreikius, interesus ir polinkius (Bruzgelevičienė, 2014). Pedagogas ugdymo procese orientuojasi į ugdytinio asmenybės pripažinimą, jo vertybinio pasaulio formavimą, į meilės, pagarbos, savirealizacijos poreikių patenkinimą (Maslow, 2006). Saviaktualizacijos realizavimas vyksta per nuolatinį gilinimąsi į save, kuris nulemia pasirinkimus; asmenybės autentiškumą, atsakomybės prisiėmimą ir sąžiningumą prieš save ir kitus; pažįstant savo silpnąsias puses ir ieškant kelių jas įveikti. Tad, siekiant išugdyti kūrybingą, atsakingą, atvirą, nebijančią kaitos ir siekiančią nuolat tobulėti asmenybę, svarbu patenkinti pagarbos ir saviraiškos poreikius. Pažymėtina, kad **psichologo A. H. Maslow (2006) sukurta asmenybės poreikių piramidė, kuria remiasi pedagogai veikdami ugdymo praktikoje ir siekdami patenkinti ugdytinių aukščiausius poreikius, atitinka Visa apimančio lyderystės modelio esmę** (žr. 12 pav.).



12 pav. Maslow asmenybės poreikių piramidės ir transformacinės lyderystės sąsajos (sudaryta autorės)

Kaip pažymi R. Adamonienė, S. Daukilas, B. Kriščiūnas, I. Maknienė ir A. Palujanskienė (2003), asmens elgesį „motyvuoja poreikių tenkinimas ir vertybių siekimas“ (p. 23). Esminių vertybių realizavimas, savo gyvenimo įprasminimas, savo gebėjimų aktualizavimas atitinka pačią humanistinę ugdymo paradigmą. Pastebėtina, kad pasyvus lyderis nėra suinteresuotas atliepti aukštesnius asmens poreikius, o transakcinis lyderis ne tik rūpinasi sekėjų saugumu, bet ir tenkina socialinius poreikius, kurie reiškiasi per priklausymą grupei, emocinius ryšius su kolegomis. B. Everardas, G. Morrisas (1997) pažymi, kad asmuo siekia iškilti, įgydamas įtaką, statusą grupėje, pelnyti gerą vardą. Transformacinis lyderis kuria aplinką, kurioje šie asmens poreikiai yra patenkinami. Be to, transformacinis lyderis savo veikloje orientuojasi į jį supančių asmenų aukštesnių poreikių patenkinimą bei siekia sekėjų saviaktualizacijos. Vadinasi, pedagogas turi įkvėpti ugdytinius rasti savo pašaukimą (Covey, 2007). **Remiantis Visa apimančiu lyderystės modeliu, galima akcentuoti, kad transformacinis lyderis, besiorientuojantis į asmens savivertės ir savigarbos ugdymą, savirealizacijos poreikio patenkinimą, orientuotas į Maslow poreikių piramidės 5–6 lygmenis.** Savęs vertinimo poreikio patenkinimas, A. H. Maslow (2006) teigimu, suteikia sekėjams „pasitikėjimo savimi, savo vertės, jėgos, pajėgumo, adekvatumo, buvimo naudingam ir reikalingam jausmą“. **O transakcinis lyderis, siekdamas užsibrėžtų tikslų, kuria pasitikėjimo, saugumo aplinką ugdytiniams, skatindamas komandinę dvasią – tenkina ugdytinių saugumo ir socialinius poreikius.**

S. R. Covey (2007) atkreipia dėmesį, kad sėkmingiausiai ilgalaikiai rezultatai gali būti pasiekiami, kai tarp žmonių vyrauja tarpusavio pagarba, meilė, prasmė. Tai ypač svarbu ugdymo procese, kuriame be šių determinančių neįsivaizduojamas kokybiškas ugdymo procesas ir ugdytinių savirealizacija. Autorius pažymi, kad būtent lyderystė „išryškina šias kilniausias žmonių savybes“ (p. 246).



13 pav. Vidinė galia ir pasirinkimo laisvė (adaptuota autorės pagal Covey, 2007)

Vadinasi, pedagogas, kuris savo veiklą grindžia pareiga, meile ir nurodo veiklos prasmę, kurią ugdytinis aktualizuoja, yra lyderis. O tokiomis sąlygomis ugdytiniai patenkina aukščiausių poreikių – savirealizaciją.

Pastebėtina, kad **išskirti profesionalaus pedagogo transformacinės lyderystės kompetencijos komponentai ir gebėjimai sietini ne tik su Maslow asmens poreikių hierarchijos supratimu ir realizavimu, bet ir su mokslininkų aiškinamos ugdymo sąveikos kūrimu.** Antai B. Bitinas (2006) išskiria ugdymo sąveikos komponentus:

- *pedagoginis bendravimas*, jo komunikacinė, interakcinė ir perceptinė dimensijos turi aiškiai pozityvių emocijų pobūdį; ugdytiniai bendraudami su ugdytoju patiria teigiamus emocinius išgyvenimus, pedagogas inicijuoja visuomeniškai orientuotą bendravimą;
- *pedagoginis informavimas* grindžiamas ugdytinių kritinio mąstymo, jų kūrybiškumo skatinimu, orientuojamasi į ugdytinių bendrųjų kompetencijų plėtrą; informuodami ugdytoją apie savo pasiekimus ugdytiniai išreiškia save;
- *pedagoginiu vertinimu* ugdytiniais teikiamas socialiai vertingo vaidmens įvaizdis; pedagogiškai įprasmintas vertinimas grindžiamas ugdytinio auto-koncepcija, savęs vertinimu;
- *pedagoginis reikalavimas* yra ugdomosios sąveikos esminis ypatumas; ugdymas sėkmingas tada, kai vyrauja netiesioginis pedagoginis reikalavimas, pagrįstas prielaida, jog ugdytiniais sudaromos galimybės tam tikru mastu laisvai apsispręsti;
- *pedagoginiai santykiai* yra ugdymo proceso vidinė varomoji jėga; ugdytojas siekia pozityvių santykių su ugdytiniais, tačiau ir pedagoginiai konfliktai panaudojami ugdytiniais skatinti ir pratinti derinti autonomiškumą ir toleranciją, jų mokymui rasti kompromisu grindžiamą konflikto sprendimą (p. 48).

Išskirti ugdymo sąveikos komponentai artimi transformacinės lyderystės kompetencijos komponentų – idealizuotosios įtakos, įkvepiančio motyvavimo, intelektualiojo skatinimo – gebėjimams, nes savo prasme siejasi su pedagoginio bendravimo dimensija, kurioje ryškūs teigiami emociniai ryšiai ir išgyvenimai, pedagoginiu informavimu, akcentuojančiu ugdytinių kritinio mąstymo, kūrybiškumo plėtojimą, pedagoginius santykius, besiskleidžiančius pozityviu bendravimu, o pedagoginis vertinimas kaip asmenybės savirealizacijos, savikritiškumo priemonė, aktuali ir transformaciniam lyderiui. Transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai artimi B. Bitino (2013) pedagoginiam reikalavimui, kai paliekama tam tikro masto laisvė apsispręsti. Todėl galima teigti, kad išsiugdyti pedagogo transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai padėtų kurti ugdomąją sąveiką, kuria remiantis vyksta esminis pokytis – ugdytinis priima ugdytojo pedagoginį veikimą.

Lyderystės dimensija Europos ir Lietuvos pedagogų ugdymo dokumentuose. Pastarųjų metų Europos švietimo strategijose (2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus

ir integracinio augimo strategija, 2010), komunikatuose (*Mokytojo profesijos rėmimas siekiant geresnių mokymosi rezultatų*, 2012), išvadose (*Europos Tarybos išvados „Dėl efektyvaus pedagogų rengimo“*, 2014) pabrėžiama, kad XXI a. pedagogui reikia kur kas platesnių ir įvairesnių kompetencijų. Jau minėtame Europos Komisijos dokumente „Švietimo permąstymas: investavimas į gebėjimus, siekiant geresnių socioekonominių rezultatų“ (*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*) (2012) pažymima, kad kintančiame pasaulyje kyla poreikis permąstyti ir pedagogų, ir pedagogų ugdytojų, ir švietimo lyderių kompetencijas. Europos Sąjungos Tarybos išvadose dėl veiksmingos lyderystės švietimo srityje (*Council Conclusions on Effective Leadership in Education*) (2013) akcentuojami gebėjimai motyvuoti ir įkvėpti, patikimai valdyti, pasižymėti pedagoginiais ir bendravimo įgūdžiais, kurie yra esminiai švietimo lyderystės srities gebėjimai. Kaip minėta anksčiau, Europos Komisijos komunikate „Mokytojo profesijos rėmimas siekiant geresnių mokymosi rezultatų“ (*Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*) (2012) atkreiptas dėmesys į pedagogų lyderystės gebėjimų ugdymą: įkvėpti aplinkinius, stiprinti mokymo(si) aplinką ir kultūrą, tobulinti ugdytinių mokymo(si) pasiekimus, spręsti problemas, pasižymėti komunikaciniais gebėjimais, kritiniu mąstymu, holistiniu požiūriu, turėti gilią žinią apie švietimo sistemą ir kt. O Europos Komisijos dokumente „Mokytojų profesinis tobulėjimas: Europos šalių tarptautinis palyginimas“ (*Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*) (2010) efektyviai dirbantį pedagogą charakterizuoja kaip pasižymintį lyderyste, profesionalumu ir kt. (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Efektyvaus pedagogo charakteristika

Klasteris (grupė)	Charakteristika	Apibūdinimas
Profesionalumas	Pasišventimas, Įsipareigojimas	Įsipareigojimas daryti viską, kas tik įmanoma dėl kiekvieno mokinio, ir suteikti galimybę visiems ugdytiniams pasiekti sėkmę
	Pasitikėjimas	Pasitikėti savimi, savo gebėjimu veikti efektyviai, nebijant kylančių sunkumų
	Patikimumas	Buvimas nuosekliam ir teisingam; laikytis savo žodžių
	Pagarba	Tikėjimas, kad visi yra žmonės ir nusipelno pagarbos
Mąstymas	Analitinis mąstymas	Gebėjimas mąstyti logiškai, analizuoti, atpažinti, suvokti priežastis ir rezultatus
	Konceptualus mąstymas	Gebėjimas į viską žvelgti struktūriškai ir matyti tarpusavio ryšius (abstraktus mąstymas)

Klasteris (grupė)	Charakteristika	Apibūdinimas
Viltys, lūkesčiai	Pažangos siekimas	Nepalaujama energija imasi ir vykdo užduotis dėl mokinių ir mokyklos gerovės, nepaisant to, kad tai reikalauja daug jėgų
	Žinių siekimas	Siekiantis pažinti, suprasti daiktų esmę; intelektualus smalsumas
	Iniciatyva	Pasirengimas veikti „iškart“, iš anksto
Lyderystė	Lankstumas	Gebėjimas ir noras, pasiryžimas prisitaikyti prie situacijos ir keisti veikimo taktiką
	Atsakingumas	Gebėjimas aiškiai nusakyti veiklos lūkesčius bei kriterijus kitiems ir išlaikyti pasitikėjimą savo veikla
	Aistra, entuziazmas mokyti	Gebėjimas remti mokinius mokymosi procese ir padėti jiems tapti pasitikinčiais, nepriklausomais besimokančiais

Šaltinis: *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*, 2010.

Kaip matyti, Europos šalių mastu efektyviai veikiančio pedagogo lyderystės gebėjimai ir jo profesionalumas yra laikomi atskiromis požymių grupėmis, kartu su kitomis, nusakančiomis efektyvaus pedagogo sampratą. Taigi efektyvus pedagogas ugdymo praktikoje turi pasižymėti kritiniu, analitiniu mąstymu, nuolat profesiskai tobulėti, demonstruoti pasitikėjimą savimi, gebėti prisitaikyti naujose situacijose ir veikti dėl ugdytinių gerovės, siekdamas kiekvieno sėkmės ir kt. Šie dokumente įvardyti pedagogo gebėjimai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais.

Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012) užsibrėžta nuo mažens visą gyvenimą ugdyti piliečių vaizduotę, kūrybiškumą ir kritinį mąstymą, skatinant ir ugdant lyderystę, mokėjimą dirbti su komanda, stiprinant visuomenės organizuotumą ir kt. Lietuvos Respublikos valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje (2013) pirmuoju tikslu užsibrėžiama siekti profesionalių, rezultatyviai dirbančių, pasižyminčių lyderyste pedagoginių bendruomenių. Šiam ir kitiems strateginiams tikslams įgyvendinti 2015 m. pabaigoje patvirtintas Švietimo ir ugdymo studijų kryptų grupės aprašas, kuriame įtvirtinama nuostata, kad 60 studijų kreditų turi būti skirta švietimo politikos, lyderystės, savivaldos įgyvendinimo žinioms ir gebėjimams ugdytis. Pastebėtina, kad lyderystės ugdymo svarba Lietuvos švietimo sistemoje akcentuojama nuo Lietuvos valstybės nepriklausomybės atkūrimo. Antai Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) orientuojamasi pirmiausia į pedagogą kaip kūrybingą asmenybę, o ne kaip į dalykinių žinių perteikėją. Be to, pabrėžiamos tokios pedagogo savybės kaip tolerancija, pagarba, teisingumas, reiklumas, kūrybiškumas, padedantys kurti ugdymo(si) sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio. Pedagogo asmenybės svarba ir gebėjimas kurti sąveiką su sekėjais yra transformacinio lyderio esminiai bruožai.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) pažymima, kad pedagogas privalo „ugdyti remdamasis mokinių gebėjimais ir polinkiais, stiprinti mokymosi motyvą ir pasitikėjimą savo gebėjimais, suteikti pagalbą mokiniams <...> gerbti mokinį kaip asmenį“, atitinka transformacinės lyderystės kompetencijos individualaus dėmesio, įkvepiančio motyvavimo komponentų gebėjimus. Kaip rodo Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas (2014-03-10, Nr. V-189) pedagogo transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai yra svarbūs vertinant mokyklos veiklos kokybę. Siekiant įvertinti mokyklos veiklos kokybę, dėmesys skiriamas pedagogo veiklos rodikliams (ugdymo turinio siejimas su mokinių patirtimi, interesais, poreikiais; asmenybės ir socialinės raidos pažangos buvimas per vertybių, nuostatų, gebėjimų kaitą; tikėjimo kiekvieno mokinio asmeninio tobulėjimo galimybe lygis; kiekvieno mokinio skatinimas siekti aukščiausio jam įmanomo lygio ir kt.), tiesiogiai sietiniems su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais.

Vadinasi, visuomenės narių, taip pat ir pedagogų, lyderystės gebėjimų ugdymas yra prioritetas Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo politikos tikslas. Tad svarbu įvertinti, kiek LR Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007), kaip pedagogo profesionalumo siektiną turinį išreiškiančiame dokumente yra užkoduota transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos. Lyginamoji analizė pateikiama 9 lentelėje.

Pedago profesionalumo ir transformacinės, transakcinės lyderystės kompetencijų sąajos Lietuvos švietimo sistemoje

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)	Transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Avolio, Bass, 2004; Popper, 2005; Ginsberg, Davies, 2007; Northouse, 2009; Yukl, 2013)	Transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Ginsberg, Davies, 2007; Bass, Bass, 2008; Northouse, 2009)	
bendrakultūrinė kompetencija	suvokti savo veiklos etinę ir moralinę reikšmę, prasmę; perteikti sekejams poreikį paminėti savo asmeninius poreikius, visos grupės, organizacijos ar net visuomenės gėrio vardan		
profesinės kompetencijos	8. Ugdymo(si) aplinkų kūrimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 8.1. kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo(si) aplinką; 8.3. kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių; 8.4. kurti pokyčiams palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje mokinys jaučiasi saugus ir pasitikintis savimi bei kitais.	kurti saugią darbo aplinką; kurti tarpusavio pasitikėjimą skatinančią aplinką; remti ir globoti sekejus permainų metu, drauginti juos ir džiaugtis jų laimėjimais;	perteikti aiškius veiklos lukesčius;
	5. Mokytojo bendrakultūrinę kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 5.3. gerbti ugdytinių socialinį, kultūrinį, kalbinį ir etninį tapatumą; 5.4. vadovautis šiuolaikine švietimo paskirties samprata: kurti informacinę ir žinių visuomenę; 5.6. dalyvauti visuomenės ir švietimo kaitos procesuose <...> ir atliepti modernėjančios visuomenės iššūkius; 5.8. mokyti mokinius vadovaujantis bendražmogiškomis vertybėmis.	naudoti strategijas, skatinančias asmens kūrybiškumą; įgalinti sekejus veikti savarankiškai; skatinti novatorišką, kritinį mąstymą; skatinti grupės narius į senas problemas žvelgti kitu, nauju žvilgsniu; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbiniuku;	nurodyti kaip pasiekti tikslą; nuolat stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti problemas ir aktyviai į jas reaguoti.
	10. Mokyimo(si) proceso valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 10.1. siekti pusiausvyros tarp žinių perteikimo ir konsultavimo, vadovavimo ir lyderiavimo, stebėsenos ir priežiūros; 10.2. taikyti įvairias psichosocialines ir edukacines intervencijas, padedančias valdyti konfliktus ir priimti sprendimus; 10.3. tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus; 10.4. prieinamai ir suprantamai mokiniai perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją; 10.5. naudoti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą.		

<p>Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)</p>	<p>Transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Avolio, Bass, 2004; Popper, 2005; Ginsberg, Davies, 2007; Northouse, 2009; Yukl, 2013)</p>	<p>Transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Ginsberg, Davies, 2007; Bass, Bass, 2008; Northouse, 2009)</p>
<p>11. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 11.1. derinti kiekybinę ir kokybinę, formalią ir neformalią mokinių pasiekimų vertinimo strategijas užtikrinant intelektualinį, socialinį ir fizinį mokinių vystymąsi; 11.2. vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus; 11.3. pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus; 11.4. vertinti mokinių socialinę pažangą.</p>	<p>teikti teigiamą grįžtamąjį ryšį grupės nariams; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą;</p>	<p>taikyti atitinkamus veiklos skatinimo būdus ir priemones;</p>
<p>12. Mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 12.1. ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti <...>; 12.2. sukurti aplinką, padedančią mokiniui patirti pažinimo džiaugsmą; 12.4. padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas.</p>	<p>padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; kurti organizacijos kultūrą, užtikrinančią kiekvieno nario individualų „augimą“;</p>	<p>teikti pagalbą sekėjams mainais už jų pastangas;</p>
<p>13. Mokinio pažinimo ir jo pripažinimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 13.2. empatiškai identifikuoti mokinio emocinius sunkumus ir ypatingą nerimą; 13.3. atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą; 13.4. atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes; 13.6. pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą.</p>	<p>atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajaušti kitą (rūpinimąsi ir nerimą dėl kitų), empatiškumas;</p>	
<p>14. Profesinio tobulėjimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 14.1. objektyviai vertinti savo galias profesinėje veikloje išlaikant savigarbą ir pasitikint savimi; 14.2. projektuoti karjerą; planuoti, sistemingai tobulinti savo profesinę veiklą.</p>	<p>nuolat tobulėti, siekiant komandos narių tobulėjimo;</p>	

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)	Transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Avolio, Bass, 2004; Popper, 2005; Ginsberg, Davies, 2007; Northouse, 2009; Yukl, 2013)	Transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Ginsberg, Davies, 2007; Bass, Bass, 2008; Northouse, 2009)
<p>16. Komunikacinę ir informacijos valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 16.3. naudoti verbalinius ir neverbalinius komunikavimo būdus skatinant mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą; 16.4. konceptualiai ir vaizdžiai išreikšti savo idėjas bei interpretuoti mintis, faktus ir jausmus skirtinguose profesinės veiklos kontekstuose naudojant komunikacijos priemones;</p>	<p>naudoti simbolius siekiant grupės nariams perduoti pagrindinius tikslus; kurti aplinką, įgalinančią grupės narių bendradarbiavimą; sužadinti grupės nariams poreikį veikti visos komandos vardu;</p>	
<p>17. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 17.1. bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais skirtingų kultūrų asmenimis darbo srityje ir socialinėje aplinkoje bei gebėti spręsti konfliktus; 17.2. skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje;</p>	<p>kurti įgalinančią praktiką, kai kiekvienas narys yra įtraukiamas į sprendimų priėmimą;</p>	
<p>19. Reflektavimo ir mokymosi mokytis kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 19.1. organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; 19.2. įvertinti profesinės praktikos prievalumus ir trūkumus numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; 19.3. nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir lavinti įgūdžius.</p>	<p>pažvelgti į save iš šalies ir nuolat praktikuoti savirefleksiją;</p>	<p>įsidėmėti nesėkmes ir jų priežastis; numatyti galimas nesėkmes ateityje;</p>
<p>20. Organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 20.1. produktyviai dalyvauti mokyklos savivaldos institucijų veikloje ir adekvačiai vertinti problemiškas situacijas mokykloje.</p>	<p>inicijuoti pokyčius, kaitą;</p>	

Lyginamosios analizės duomenų pagrindu galima teigti, kad **egzistuoja tiesioginės prasminės sąsajos tarp pedagogo profesionalumą nusakančių standartų, apibrėžiančių išsiugdytinas profesionalo kompetencijas, ir transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų. Kaip matyti iš pedagogo profesionalumo ir transformacinės lyderystės sąsajų lyginamosios lentelės, transformacinės lyderystės kompetencija apima kai kuriuos bendrosios, profesinės ir bendrakultūrinės kompetencijos gebėjimus. Tačiau ir mokslininkų, ir transformacinės lyderystės teoretikų išskiriami gebėjimai, tokie kaip: buvimas sektinu pavyzdžiu, gebėjimas įkvėpti kitus asmeniniu pavyzdžiu, gebėti ugdytinius įkvėpti išsipareigoti bendrai vizijai, padėti ugdytiniui save realizuoti, padėti ugdytiniams ir bendruomenei suprasti pokyčių poreikį, gebėjimas padėti ugdytiniui pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus, norus, poreikius ir interesus ir kt., būtini postmoderniam profesionalui, Standarte neakcentuojami. Kaip minėta ankstesniame skyriuje (p. 49), Standartas neapima pedagogo vertybinių nuostatų, asmeninės filosofijos, profesinio tapatumo, pedagogo kaip pokyčių tarpininko ir transformatoriaus vaidmens – tai sudaro transformacinės lyderystės kompetencijos pagrindą. Standartas labiau orientuotas į pedagogo meistriškumo ugdymą, kuris prasmingai siejasi su mokslininkų aiškinama transakcinės lyderystės kompetencija ir apima mokymosi proceso valdymo kompetenciją.**

Teorinės dalies išvados

Mokslinės literatūros analizės pagrindu šiame skirsnyje pateikiamos apibendrinamosios išvados, kurios disertacijoje svarbios konstruojant empirinį tyrimą, analizuojant ir interpretuojant jo duomenis, moksliskai pagrindžiant atsakymus į darbe užsibrėžtus uždavinius.

Lietuvos ir užsienio mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad transformacinės lyderystės kompetenciją sudaro gebėjimai, grupotini į penkis kompetencijos komponentus:

- Idealizuotoji įtaka (savybės): sekėjams suteikti vizijos ir misijos pojūtį; demonstruoti / rodyti pasididžiavimą sekėjais, kad jie yra grupės nariai; atsakyti savų interesų dėl grupės gerovės; demonstruoti pasitikėjimą savimi ir galios jausmą; būti asmeniniu pavyzdžiu;
- Idealizuotoji įtaka (elgesys): aiškiai formuluoti tikslus; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais; veiklą remti pamatinėmis moralinėmis vertybėmis; turėti aiškia viziją ir gebėti ją perteikti sekėjams; inicijuoti pokyčius, kaitą; nuolat taikyti savirefleksiją ir tobulėti;

- Įkvepiantis motyvavimas: įgalinti sekėjus įsipareigoti, prisiimti atsakomybę ir tapti bendros vizijos dalimi; skatinti siekti aukštesnių rezultatų; kurti pozityvų mikroklimatą; motyvuoti; įkvėpti sekėjus atsisakyti savų interesų dėl grupės gerovės; skatinti ir kurti bendradarbiavimo kultūrą; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas;
- Intelektualusis skatinimas: veikti kūrybiškai ir skatinti, remti sekėjų kūrybiškumą; ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti sekėjų savarankiškumą; teikti grįžtamąjį ryšį sekėjams;
- Individualusis dėmesys: padėti sekėjams pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus; pripažinti sekėjų individualumą; diagnozuoti individualią pažangą; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus; sudaryti sąlygas sekėjų savirealizacijai; sekėjus traktuoti kaip asmenybes, o ne kaip grupės narius.

Mokslinėje literatūroje gausu profesionalaus pedagogo sampratų. Mokslinėje erdvėje linkstama pedagogo profesionalumą apibrėžti per meistriškumo sampratą. Tačiau ir švietimo dokumentų, ir mokslinių šaltinių analizės pagrindu šiame disertaciniame darbe laikomasi nuostatos, kad postmodernioje profesionalumo sampratoje meistriškumas yra tik pirmoji profesionalumo pakopa. Be to, įvairių šalių patirties analizės pagrindu teigtina, kad pedagogo profesionalumas, įtvirtinamas pedagogo profesijos standartuose, yra kontekstualus. Todėl šiame disertaciniame darbe pedagogo profesionalumas grindžiamas Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (2007), kuris nacionaliniu lygmeniu įtvirtina pedagogo profesijos standartą.

Ir mokslinių darbų, ir švietimo dokumentų įvairialypė analizė leidžia teigti, kad egzistuoja tiesioginės transformacinės lyderystės kompetencijos sąsajos su pedagogo profesionalumu, apimant bendrakultūrinę, profesinę ir bendrąją kompetencijas. Tačiau transformacinės lyderystės kompetencija yra orientuota ir į asmens vertybines savybes, taigi transformacinės lyderystės kompetencija aprėpia platesnį spektrą pedagogo savybių nei ryškiau į meistriškumą orientuotas pedagogo profesijos standartas.

Remiantis teoriniuose disertacinio darbo skyriuose apibrėžtos transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogo profesionalumo sampratos teorinėmis prielaidomis, teoriškai pagrindus transformacinės lyderystės kompetencijos ir edukacinio profesionalumo sąsajas, teoriškai pagrindžiama disertacinio darbo hipotezė, jog egzistuoja tiesioginis ryšys tarp būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogų edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.

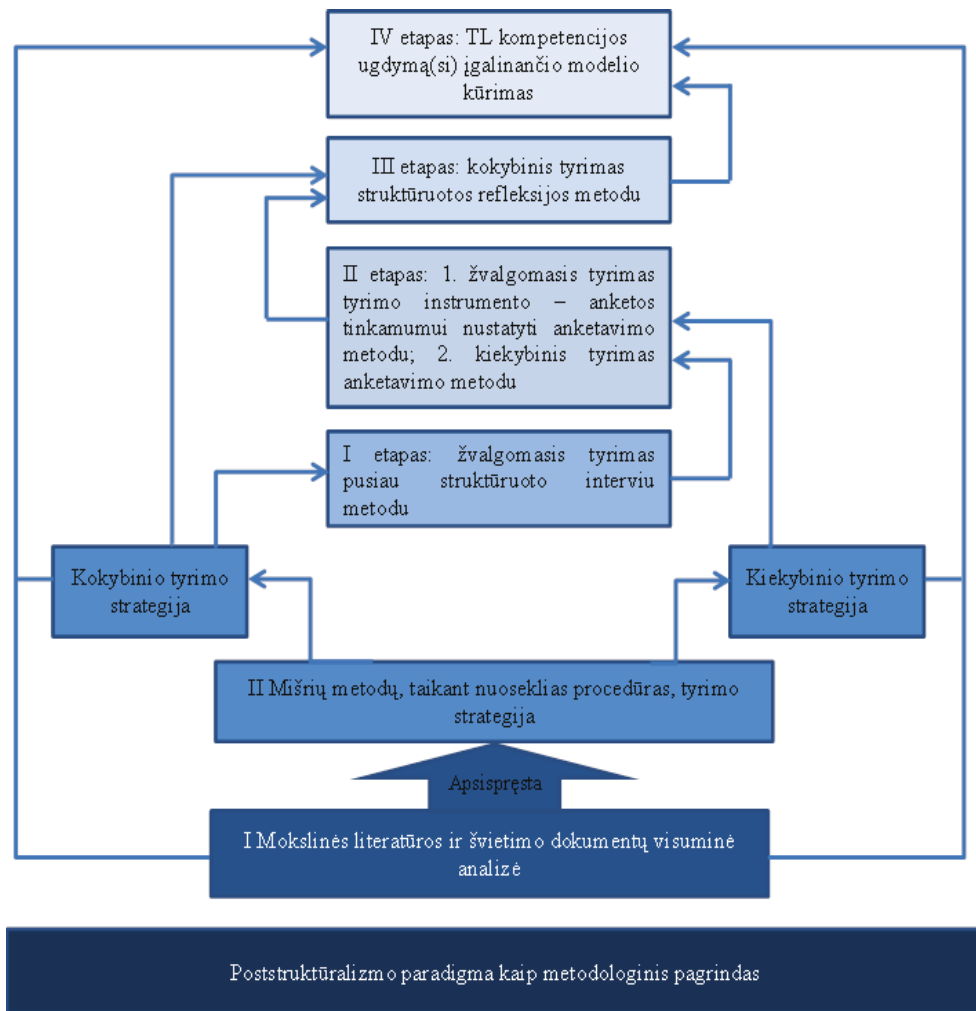
2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. TYRIMO ORGANIZAVIMO LOGIKA

Teoriškai pagrindus būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos struktūrą ir gebėjimus, profesionalaus pedagogo charakteristikas bei transformacinės lyderystės kompetencijos sąsajas su pedagogo profesionalumu, sukurta būsimųjų pedagogų empirinio tyrimo metodologija. ***Tyrimo metodologija remiasi poststruktūralizmo paradigma*** (Cherryholmes; 1988; Duoblienė, 2006; Bitinas, 2013; Herz, Johansson, 2013), ***socialinio konstruktyvizmo tikrovės pažinimo koncepcija*** (Vygotsky, 1978; Pollard, 2006; Žydžiūnaitė, 2007; Bitinas, 2013). Poststruktūralizmas nagrinėja „reikšmių ir vaizduotės įgalinimo ir organizavimo procesus bei įvykius, kuriuose atmintis, vaizduotė, pasikartojimai, kūrybingos interpretacijos ir įvairūs pavyzdžiai vaidina svarbų vaidmenį“ (Mažeikis, 2011, p. 150). Poststruktūralistai neigia objektyvų žinojimą ir universalių tiesų atradimą. Dėmesys skiriamas prasmėi, kuri priklauso nuo aplinkybių, nustatyti (*The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 2008). Anot G. Mažeikio (2011), poststruktūralizmui būdingas „nelinijiškumas“, kuris atveria erdvę nenuoseklumams ir šokinėjančioms, spontaniškoms simetrinėms ir asimetrinėms alternatyvoms. Kaip pažymi mokslininkas, šis nelinejiškumas padeda geriau apibūdinti žmonių mąstymą. Laikomasi požiūrio, kad socialinė tikrovė nuolat kinta, o bet kuri analizė yra sociokultūriškai nulemta bei priklausoma nuo tyrėjo. Tad tyrėjas, poststruktūralistinėje tyrimo paradigmoje pasirinkdamas kokybinio tyrimo strategiją pats tampa tyrimo objektu, kartu su tiriamuoju kurdamas liudijimus apie tiriamą reiškinį. Kitaip tariant, vyksta tyrėjo sąveika su tiriamais socialinės tikrovės reiškėjais. Akcentuojant tiriamųjų sąveikos procesą, priklausantį nuo jį supančios aplinkos, orientuojamasi į specifinį kontekstą, kuriame tiriamieji veikia (Žydžiūnaitė, 2007). Disertacinio darbo autorė, laikydama socialinio konstruktyvizmo požiūrio, siekia interpretuoti ir suteikti prasmę tiriamųjų išgyventoms patirtims. Pažymėtina, kad interpretuojant tiriamųjų išgyvenimus, patirtį, neišvengiama tyrėjo asmeninės patirties, išsilavinimo, suvokimo įtakos (Žydžiūnaitė, 2007).

Poststruktūralistai, orientuodamiesi į socialinį konstruktyvistinį tikrovės pažinimą, akcentuoja kokybinių duomenų rinkimo metodus. **Siekdama pagrįsti transformacinės lyderystės kompetenciją kaip edukacinį pedagogo profesionalumo veiksnį, disertacijos autorė turėjo diagnozuoti, kokia transformacinės lyderystės kompetencijos raiška yra tiriamoje populiacijoje tiriamuoju laikotarpiu. Todėl**

disertacijoje pasirinkta mišrių metodų taikant nuoseklias procedūras strategija (Moerer-Urdahl, Creswell, 2004). Empirinio tyrimo organizavimo logika pateikiama 14 paveiksle.



14 pav. Empirinio tyrimo organizavimo logika

Remiantis disertacinio tyrimo logika simultaniškai, t. y. kai gauti vieno tyrimo rezultatai daro įtaką kitiems tyrimams, renkami kiekybiniai ir kokybiniai duomenys (Žydžiūnaitė, 2007). Kiekybiniai metodai pasirinkti siekiant atskleisti esamas tendencijas („statistinę tiesą“), o kokybiniai – apibūdinti tiriamą reiškinį. Empirinis

tyrimas atliktas keturiais etapais, kiekviename iš jų taikant atitinkamus duomenų rinkimo ir analizės metodus.

Pirmajame empirinio tyrimo etape (2013 m. rugsėjo–spalio mėn.) sukurtas tyrimo instrumentas – *pusiau struktūruotas interviu* – ir atliktas žvalgomasis tyrimas su pedagogais praktikais, siekiant nustatyti transformacinės lyderystės kompetencijos kaip pedagogo profesionalumo veiksnio aktualumą.

Antrajame empirinio tyrimo etape (2013 m. gruodžio mėn. – 2014 m. vasario–balandžio mėn.) įsigytas ir išverstas klausimynas būsimųjų pedagogų transformacinės, transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimams nustatyti. 2013 m. gruodžio mėnesį atliktas antras *žvalgomasis tyrimas*, leidęs nustatyti klausimyno trūkumus ir užtikrinti instrumento validumą. Koregavus klausimyną atlikta būsimųjų pedagogų transformacinės, transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimų nustatymo ir veiksmų, darančių poveikį lyderystės gebėjimų plėtotei, *apklausa*.

Trečiajame empirinio tyrimo etape (2014 m. lapkričio–gruodžio mėn.) atliktas būsimųjų pedagogų, atliekančių savarankišką pedagoginę praktiką bendrojo ugdymo mokyklose, kokybinis tyrimas. Tyrime taikytas duomenų rinkimo metodas – *struktūruota refleksija*, siekiant empiriškai pagrįsti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos poreikį tampant profesionalu.

Ketvirtajame empirinio tyrimo etape (2015 m. gegužės–rugpjūčio mėn.) teorinių įžvalgų bei kokybinio ir kiekybinio tyrimo pagrindu sukonstruotas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis siekiant edukacinio profesionalumo.

Galimi **tyrimo ribotumai** pirmiausia susiję su tuo, kad tyrimo metu naudotas klausimynas, atskleidžiantis lyderio savęs vertinimą, kuris pasižymi subjektyvumu. Darytina prielaida, kad lyderio aplinkos apklausos rezultatai gali skirtis nuo lyderio savęs vertinimo. Antra, kokybiniame būsimųjų pedagogų tyrime dalyvavo tik Lietuvos edukologijos universitete ugdomi būsimieji pedagogai. Kadangi statistinė analizė atskleidė, kad nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų ir studijų skirtingame universitete, tad daroma prielaida, kad gauti kokybinio tyrimo duomenys gali būti taikomi visai tirtai būsimųjų pedagogų populiacijai. Trečia, disertacinio darbo autorė laikosi nuomonės, kad edukologiniuose tyrimuose svarbu ne tik aprašyti fenomeną ir konstatuoti jo raišką, bet ir pamatuoti pokytį, įvykusį veikiant edukacinėje erdvėje. Tačiau šiame disertaciniame darbe fenomenas tik atskleidžiamas. Kadangi informantai dar neturi galimybių veikti edukacinėje aplinkoje, nebuvo praktinių prielaidų matuoti pokytį. Tyrėja tikisi pokyčio matavimą atlikti būsimuose kituose darbuose.

2.2. TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

2.2.1. Žvalgomojo tyrimo metodologija

Apklausoos strategijos žvalgomajam tyrimui pasirinkimo pagrindimas. 2013 m. atliktas žvalgomasis tyrimas, kuriuo buvo siekiama patikslinti tyrimo problemą, hipotezę. Tyrimas atliktas naudojant apklausoos strategiją, pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą, informantai – pedagogai praktikai iš Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų.

Interviu metodas pasirinktas žvalgomajam tyrimui tikslingai. Tiesa, metodologų požiūriu, interviu – viena iš apklausoos rūšių, kuri nėra taip plačiai naudojama socialinių mokslų srityje kaip anketavimas (Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2013). Tačiau pripažįstama, kad interviu paskirtis ir tikslai gali būti įvairūs. Disertacinio tyrimo atveju interviu metodas pasirinktas tyrimo pradžioje, norint patikslinti *tyrimo problemą, hipotezę bei jų formulavimą*, kaip rekomenduojama socialinių tyrimų metodologų (Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Seale, Gobo, Gubrium, Silverman, 2004; Bitinas, 2013).

Iš edukacinėje praktikoje taikomų interviu tipų gausos disertaciniam tyrimui pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Kaip pažymi R. Tidikis (2003), pusiau struktūruoto interviu procedūra ir klausimai standartizuojami tik iš dalies. B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008a) teigimu, skiriamasis pusiau struktūruoto interviu bruožas yra tyrimo dalyvio išklausinėjimas pateikiant atvirosius klausimus. Tokio interviu metu yra mažiau formalumų, nes vyksta pokalbio forma. Tad šis interviu tipas disertaciniame tyrime patogus tuo, kad griežtai neformalizuojamas pašnekesys, tyrėjas laisvai gali keisti klausimų seką, sudaromos sąlygos užmegzti artimesnį santykį su tyrimo dalyviu.

Apklausoos instrumentas sukurtas mokslinės literatūros, teisinių dokumentų analizės pagrindu. Pasiruošto interviu gairėse suformuluoti 23 klausimai (2 priedas), orientuoti į transformacinę lyderystę, jos gebėjimų poreikį pedagoginiame darbe, sąsajas tarp transformacinės lyderystės gebėjimų ir pedagogo profesionalumo.

Organizavimas. Pusiau struktūruoto interviu tipas yra individualus interviu, kurio metu tyrėjas gali nesilaikyti klausimų sekos, laisvai keisti juos vietomis (Girdzi-jauskienė, 2006; Rupšienė, 2007). Atsižvelgdamas į susiklosčiusią situaciją bei gautus atsakymus, tyrėjas gali pateikti papildomų, patikslinamųjų, klausimų, siekdamas visu-
minio tyrinėjamo reiškinio vaizdo (Tidikis, 2003; Best, Kahn, 2006; Rupšienė, 2007). Taigi toks interviu reikalauja iš tyrėjo gebėjimo klausytis, greitai reaguoti į situaciją, atpažinti tiriamojo reakcijas, mokėti į jas reaguoti.

Kaip ir kiekvienas tyrimo metodo taikymas, taip ir interviu reikalauja tyrėjo atitinkamo pasirengimo (Kardelis, 2002; Best, Kahn, 2006). Tyrėja laikėsi metodologų aptartų taisyklių:

- 1) prisistatė, iš kur yra ir kieno interesams atstovauja;
- 2) įžangoje trumpai apibūdino problemą ir apklausos tikslą;
- 3) siekė kontakto su informantais, norėdama įgyti jų pasitikėjimą;
- 4) nereiškė savo nuomonės apie pateikiamus klausimus nei prieš apklausą, nei jos metu;
- 5) nevertino atsakymų, niekaip nerodė savo pritarimo arba nepritarimo informanto nuomonei;
- 6) nemokyta, nepolemizuota, bet instrukcija nedraudė po apklausos pasakyti savo nuomonę, tad pavieniais atvejais diskusija su informantu vyko baigus formalųjį interviu.

Su kiekvienu informantu susitartas konkretus, jam patogus interviu laikas. Prieš tyrimą tyrimo dalyvis supažindintas su tyrimo tikslu. Tyrimo pradžioje tyrėja prisistato, siekdama užmegzti su informantu pozityvų santykį. Siekdama tyrimo dalyvio atsivėrimo per būsimą interviu tyrėja sugaišdavo nuo 10 iki 25 min. Atliekant interviu buvo vadovaujamas tyrimo gairėmis, t. y. iš anksto susidarytu interviu planu (interviu tyrimo schema pateikta 2 priede). Nė vienas atliktas interviu nevyko tiksliai pagal susidarytą planą. Tyrėjos atliekama apklausa fiksuota garso įrašymo priemonėmis. Interviu trukmė svyravo nuo 45 min. iki 2 val. Baigdama interviu tyrėja visuomet pasiteiraudavo tyrimo dalyvio, ką jis dar norėtų pridurti, pasakyti. Tyrimo pabaigoje padėkota tyrimo dalyviui už sugaištą laiką. Tyrėja atsidėkodama už suteiktą informaciją tyrimo dalyviams dovanojo turimos aktualios mokslinės literatūros. Dažnu atveju po interviu su tyrimo dalyviu buvo diskutuojama toliau, nenaudojant įrašymo priemonių. Tai leido giliau suprasti reiškinių svarbumą asmeniui, susidaryti gilesnį tiriamo reiškinių vaizdą.

Apklausos imtis sudaryta *netikimybinio patogiosios atrankos* būdu. Patogioji tyrimo imtis leidžia tyrimui parinkti asmenis, kuriuos lengva rasti, kurie yra greta (Kardelis, 2002; Best, Kahn, 2006). Imties tūrį, taikant pusiau struktūruotą interviu metodą, sudarė 7 informantai (žr. 10 lentelę).

Informantų charakteristika

Eil. Nr.	Miestas, rajonas	Mokyklos tipas	Pareigybė	Vadybinė kategorija	Mokytojo kvalifikacija	Kvalifikacinis laipsnis	Pedagoginio darbo stažas	Kodas
1.	Alytus	Gimnazija	Pavadootojas ugdymui	II	metodininkas	magistras	20 m.	Albina
2.	Šalčininkų r.	Pagrindinė	Direktorius	–	mokytojas	magistras	14 m.	Beata
3.	Šalčininkų r.	Vidurinė	Direktorius	II	vyr. mokytojas	bakalauras	19 m.	Cesilija
4.	Trakų r.	Gimnazija	Direktorius	II	mokytojas	magistras	17 m.	Dalia
5.	Švenčionių r.	Vidurinė	Pavadootojas ugdymui	II	vyr. mokytojas	bakalauras	21 m.	Egidijus
6.	Ukmergė	Gimnazija	Mokytojas	–	metodininkas	bakalauras	34 m.	Felicija
7.	Panevėžys	Gimnazija	Administratorius	–	metodininkas	bakalauras	18 m.	Gitana

Kaip pažymi K. Kardelis (2002), *kokybinių tyrimų* reprezentatyvumą lemia ne atsitiktiniai tiriamųjų parinkimo būdai, o lankstūs vienokie ar kitokie teoriniai kriterijai. Kokybinė imtis – tyrimo objektai (informantai), esantys pakankamai informatyvūs tyrimo tikslų požiūriu, todėl kokybinė imtis yra kryptinga ir formuojama paties tyrėjo (Bitinas, 2002, 2006, 2013). Tad sprendimą dėl pakankamo tiriamųjų skaičiaus priima pats tyrėjas, kai gauta informacija tiriamu klausimu yra pakankama, t. y. kai paskutiniuose interviu nebegaunama naujos informacijos. Didelis kokybinių tyrimų informantų skaičius gali sutrukdyti tyrėjui atlikti giluminę analizę (Bitinas, 2006; Rupšienė, 2007). Kokybinių tyrimų informantų atrankos procedūros gali būti pagrįstos asmeninės ar profesinės veiklos ypatumais, susipažinimu ir dalyvavimu tam tikrame socialiniame kontekste (Bitinas, 2006; Lodico, Spaulding, Voegtler, 2006).

Atliekant apklausą laikytasi visų **metodologinių, procedūrinių etikos taisyklių** (Lodico, Spaulding, Voegtler, 2006; Kardelis, 2008; Bitinas, 2013). Konstruojant instrumentą vengta klausimų, galinčių pažeisti tyrimo dalyvio orumą. Viso tyrimo metu laikytasi geranoriškumo, laisvanoriškumo, anonimiškumo principų. Gautas kiekvieno tyrimo dalyvio žodinis sutikimas įrašymo priemonėmis fiksuoti pokalbį. Tyrimo pradžioje supažindinta su tyrimo tikslu, gautų duomenų panaudojimu, užtikrintas anonimiškumas, konfidencialumas.

Duomenų analizė. Interviu metu įrašymo priemonėmis užfiksuota tyrimo medžiaga transkribuota. Duomenų analizei pasirinkta kokybinės turinio analizės (angl. *qualitative content analysis*) strategija (Krippendorff, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b). Prieš atliekant turinio analizę iš transkribuoto teksto eliminuota informacija, nesusijusi su tyrimo lauku ar galinti nusižengti anonimiškumo užti-

krinimo kriterijui (Rupšienė, 2007). Kokybinė turinio analizė atlikta šiais žingsniais (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b, p. 84–87):

1. Tekstai skaityti ir išskirti esminiai aspektai, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu, bei išskirtos kategorijos, remiantis pagrindiniais žodžiais;
2. Kategorijų turinys skaidytas į subkategorijas;
3. Kategorijos įtraukiamos į tiriamo fenomeno kontekstą: turinio duomenys interpretuojami.

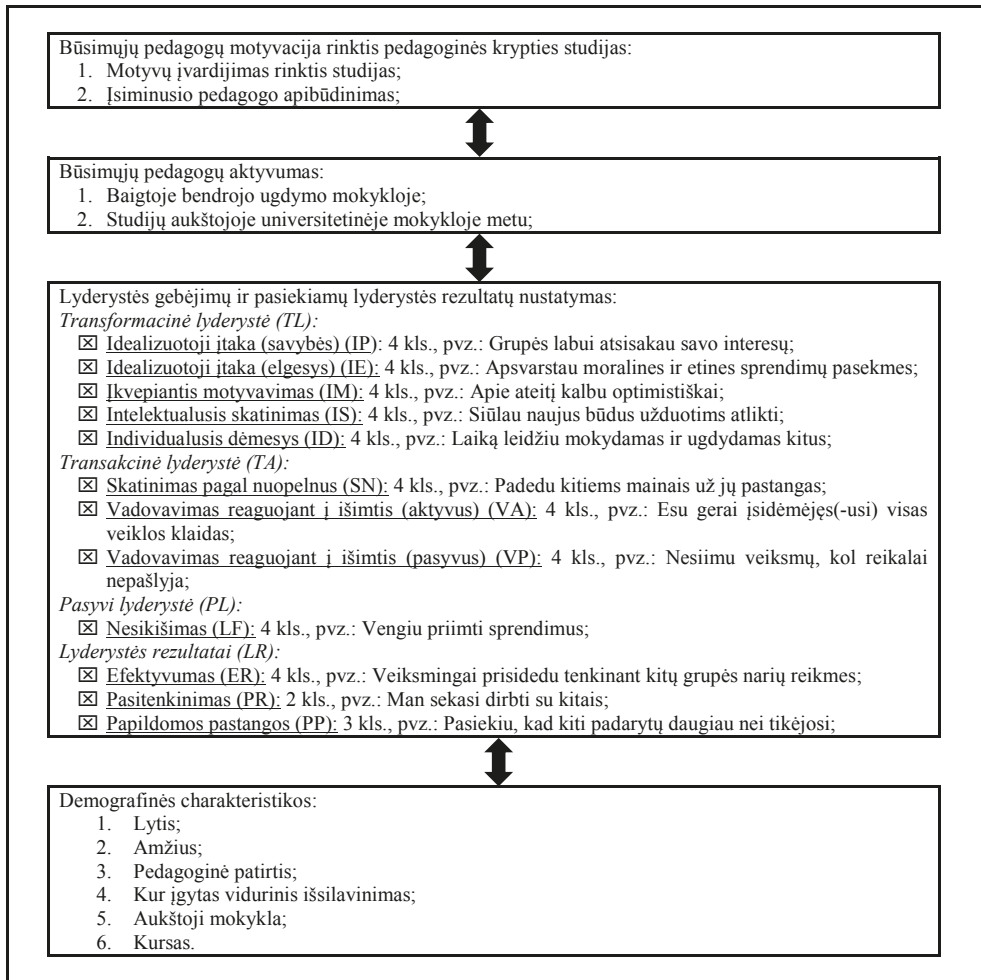
Atlikto tyrimo duomenų analizės rezultatų patikimumą iš dalies užtikrina skirtingos lyties tiriamųjų su įvairia patirtimi įtraukimas į tyrimą bei tyrėjos kompetencija tiriamo reiškinių požiūriu (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b).

2.2.2. Būsimųjų pedagogų kiekybinio tyrimo metodologija

Būsimųjų pedagogų kiekybinio tyrimo strategijos, pasitelkiant apklausą, pasirinkimo pagrindimas. Žvalgomasis tyrimas atskleidė, kad pedagogui šiandienėje mokykloje neužtenka vien specialiosios kompetencijos. Daugiausia dėmesio būsimųjų pedagogų ugdyme turėtų būti skiriama profesinio tapatumo ugdymui(si), gebėjimui atpažinti kiekvieno asmens individualius poreikius ir ugdyti atliepiant juos bei randant motyvavimo strategijas maksimaliems kiekvieno individo pasiekimams skleisti. Svarbu, kad pedagogas mokėtų burti klasę į bendruomenę, skatintų savo asmeniniu pavyzdžiu, domėtusi ugdytinių gyvenimu, pats nuolatos tobulėtų profesinėje srityje. Šie žvalgomojo tyrimo rezultatai patvirtino teorines išvagas apie transformacinės lyderystės kompetencijos svarbą siekiant edukacinio profesionalumo.

Siekiant empiriškai nustatyti būsimųjų pedagogų turimus transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus, kurie tiesiogiai siejasi su mokytojo profesinėmis kompetencijomis, ir nustatyti veiksnus, darančius įtaką šios kompetencijos plėtotei, pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija. Kiekybiniam būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams ir veiksniams, šių gebėjimų plėtotei nustatyti pasitelktas instrumentas – klausimynas, kuris ypač paplitęs socialiniuose moksluose (Kardelis, 2002). B. Bitinas (2013) pažymi, kad klausimynais atskleidžiamos pedagogui rūpimos socialinių ir pedagoginių reiškinių *tendencijos*. Kaip pažymi edukologinių tyrimų metodologai, klausimynų pranašumas tas, kad tai patogus *diagnostinės* informacijos rinkimo instrumentas, o surenkamas informacijos masiškumas itin svarbus ugdymo reiškiniams apibūdinti.

Apklauso instrumentas. Tyrimo instrumentą – klausimyną sudaro keturios dalys: 1. klausimai, atspindintys respondento motyvaciją rinktis pedagogines studijas; 2. klausimai, leidžiantys identifikuoti veiksnius, darančius įtaką TL kompetencijos plėtotei; 3. klausimai, leidžiantys nustatyti būsimųjų pedagogų turimus transformacinės, transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimus; 4. sociodemografiniai klausimai (žr. 15 pav.).



15 pav. Klausimyno, skirto būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimams nustatyti, schema

Trečiajai klausimyno daliai – nustatyti transformacinės ir transakcinės lyderystės gebėjimams – panaudotas B. M. Basso ir B. J. Avolio (1990) sudarytas Daugiakompo-

nentis lyderystės klausimynas (*Multifactor Leadership Questionnaire*). Tyrimui pasirinkta trumpoji lyderio forma (*Leader Form (5x-Short)*), kuri skirta asmens lyderystei nustatyti subjektyviu būdu. Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno lyderio trumpąją formą sudaro iš viso 45 teiginiai, išreiškiantys 9 lyderystės komponentus ir tris lyderystės rezultatus. Klausimyne taikoma Likerto skalė, kai kiekvienas teiginys įvertinamas atitinkamai (0 – labai retai; 1 – retai; 2 – kartais; 3 – dažnai; 4 – labai dažnai).

Daugiakomponentis lyderystės klausimynas apima įvairų lyderio elgesį – nuo pasyvaus iki efektyvaus. Instrumentas sukonstruotas taip, kad daugiausia dėmesio sutelkiama į pokyčius lemiantį individualų asmens veikimą bet kuriame organizacijos lygmenyje. Pažymėtina, kad instrumentas ne tik padeda nustatyti lyderystės gebėjimus, bet ir pamatuoja lyderystės rezultatus, atsižvelgiant į turimus lyderystės gebėjimus.

Kiekybinio tyrimo patikimumas ir validumas. Pagrindinei klausimyno daliai pasirinktas Daugiakomponentis lyderystės klausimynas, kuriam naudoti įsigyta licencija (1 priedas) iš *Mind Garden* (<http://www.mindgarden.com/content/4-abo-ut-us>). 2013 m. nusipirkta konstrukto licencija, pats konstruktas išverstas į lietuvių kalbą, atliktas žvalgomasis tyrimas, siekiant išsiaiškinti, ar respondentai tiksliai supranta klausimyną. Žvalgomasis tyrimas leido nustatyti vertimo netikslumus, juos eliminuoti. Instrumento **patikimumui** užtikrinti skaičiuotas Kronbacho alfa (angl. *Cronbach's alpha*) koeficientas. Kronbacho alfa koeficiento reikšmės svyruoja nuo 0 iki 1. Kuo reikšmė artimesnė 1, tuo skalių vidinis validumas yra didesnis. Socialiniuose tyrimuose patikimumo koeficientu laikytinos šios Kronbacho alfa reikšmės: iki 0,5 – nepriimtinos, 0,5–0,6 – diskutuotinos, 0,6–0,8 – priimtinos, daugiau nei 0,8 – geros (Cohen, Manion, Morrison, 2011).

N. Muenjohnas, A. Armstrong (2008) teigia, kad B. M. Basso ir B. J. Avolio sukurto Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno (anglų kalba) patikimumas (*Cronbach alpha*) tarp kiekvienos lyderystės komponentų turi būti nuo 0,74 iki 0,91, o lyderystės rezultatuose nuo 0,91 iki 0,94. Kadangi šis instrumentas yra verčiamas į įvairias kalbas ir plačiai naudojamas atliekant tyrimus įvairių sektorių organizacijose, tai ir skalių vidinio patikimumo koeficientas kinta. Pvz., Šiaurės Amerikoje atlikto tyrimo su 192 pavaldiniais ir 155 vadovais transformacinės lyderystės patikimumas siekė 0,96, o transakcinės – 0,89; Meksikos valstybinėje ligoninėje atlikto 102 darbuotojų tyrimo transformacinės lyderystės patikimumas siekė 0,98, transakcinės – 0,89, o pasyviosios lyderystės – 0,71.

Disertacijoje naudoto instrumento pirminės Kronbacho alfa reikšmės buvo: transformacinės lyderystės (0,83), transakcinės lyderystės (0,60), pasyviosios lyderystės

(0,44), lyderystės rezultatai (0,86). Kaip rodo Kronbacho alfa reikšmės, naudojamo instrumento vidinis skalių patikimumas verstame lietuviškame variante yra daug mažesnis nei originalo kalboje. Pasyviosios lyderystės Kronbacho alfa koeficientas (0,44) rodo, kad neužtikrinamas skalių patikimumas. Todėl, siekiant užtikrinti vidinį skalių struktūros patikimumą, buvo pergrupuoti skales sudarantys teiginiai (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

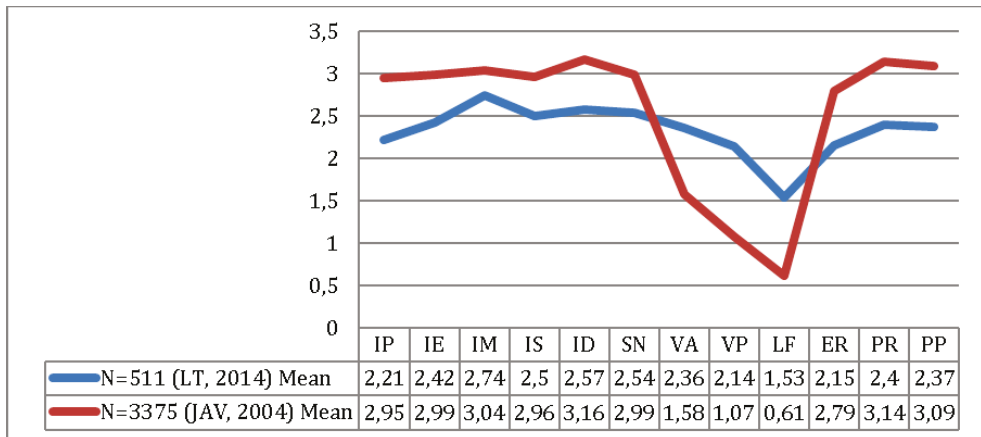
Būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų nustatymo klausimyno struktūra

Lyderystė	Komponentas	Teiginiai (Nr.) originali forma	Teiginiai (Nr.) pergrupuota forma
<i>Transformacinė</i>	Idealizuotoji įtaka (savybės)	10; 18; 21; 25	10; 18; 21; 25
	Idealizuotoji įtaka (elgsys)	6; 14; 23; 34	6; 14; 23; 34
	Įkvepiantis motyvavimas	9; 13; 26; 36	9; 13; 26; 36
	Intelektualusis skatinimas	2; 8; 30; 32	2; 8; 30; 32
	Individualusis dėmesys	15; 19; 29; 31	15; 19; 29; 31
<i>Transakcinė</i>	Skatinimas pagal nuopelnus	1; 11; 16; 35	1; 11; 16; 35
	Vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvus)	4; 22; 24; 27	4; 22; 24; 27
	Vadovavimas reaguojant į išimtis (pasyvus)	3; 12; 17; 20	3; 17; 7; 33
<i>Pasyvioji</i>	Nesikišimas	5; 7; 28; 33	5; 12; 28; 20
<i>Lyderystės rezultatai</i>	Efektyvumas	37; 40; 43; 45	37; 40; 43; 45
	Pasitenkinimas	38; 41	38; 41
	Papildomos pastangos	39; 42; 44	39; 42; 44

Pergrupavus teiginius Kronbacho alfa rezultatai yra tokie: transformacinės lyderystės (0,826), transakcinės lyderystės (0,625), pasyviosios lyderystės (0,656), lyderystės rezultatai (0,805). Šios Kronbacho alfa reikšmės yra pakankamos ir užtikrinančios instrumento patikimumą. Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno patikimumui skaičiuota Kronbacho alfa reikšmė, kuri originalo kalboje (anglų kalba) yra $\alpha = 0,86$ (Muenjohn, Armstrong, 2008), o versto klausimyno į lietuvių kalbą $\alpha = 0,887$. Vadinasi, pasirinktas instrumentas yra patikimas, siekiant nustatyti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.

Tyrimo **validumą** patvirtina klausimyno naudojimas skirtingose šalyse, įvairių sektorių – pradedant kariuomenės ir baigiant religinių institucijų – asmens lyderystės gebėjimams nustatyti. Laikotarpiu nuo 1985 iki 1996 m. šis klausimynas išbandytas daugiau nei 75 kartus, o rezultatai pateikti moksliniuose žurnaluose, disertacijose, knygų skyriuose ir t. t. (Lowe, Kroeck, Sivasubramaniam, 1996). Taigi, praėjus 30 metų nuo konstrukto sukūrimo, jis vis dar plačiai naudojamas atliekant mokslinius tyrimus, o tyrimai, susiję su konstrukto validumu (Muenjohn, Armstrong, 2008; Antonakis,

Avolio, Sivasubramaniam, 2003 ir kt.), pagrindžia jo išskirtinumą ir patikimumą. Švietimo sektoriuje atliekant lyderių ir lyderystės tyrimus taip pat naudojamas Daugiakomponentis lyderystės klausimynas, pvz.: tiriant pedagogo transformacinės lyderystės raišką klasėje (Pounder, 2006), nustatant mokyklos vadovų lyderystę (Moore, 2003) ar tiriant studentų lyderystę (Barut et al., 2010) ir kt. Užtikrinant tyrimo validumą lyginti Jungtinių Amerikos Valstijų lyderio savęs vertinimo formos komponentų įverčiai su Lietuvoje atliktų būsimųjų pedagogų tyrimo duomenimis (žr. 16 pav.).



16 pav. Lyginamasis JAV ir Lietuvos Respublikos tyrimų įverčių pasiskirstymas

Studento kriterijaus skaičiavimas *MS Office Excel* programa leidžia teigti, kad nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp šių dviejų skirtingų imčių ($p = 0,471$; $\alpha = 0,05$). Vadinas, imties ir kultūrinio pagrindo požiūriu tyrimo metu gauti duomenys yra objektyvūs ir validūs.

Daugiakomponentis lyderystės klausimynas sukonstruotas taip, kad 45 klausimai pagal rezultatų apdorojimo metodiką grupuojami į 9 komponentus. Tad siekiant patikrinti, ar instrumento konstravimas į komponentus yra patikimas, skaičiuotas Kaizerio, Mejerio ir Olkino (*Kaiser-Meyer-Olkin*, KMO) matas. Disertaciniame darbe naudojama tokia KMO reikšmių gradacija: $0,9 < KMO \leq 1,0$ – faktorinė analizė tinka idealiai; $0,8 < KMO \leq 0,9$ – faktorinė analizė tinka puikiai; $0,7 < KMO \leq 0,8$ – faktorinė analizė tinka vidutiniškai; $0,6 < KMO \leq 0,7$ – faktorinė analizė tinka pakenčiamai; $0,5 < KMO \leq 0,6$ – faktorinė analizė tinka blogai; $0,0 \leq KMO \leq 0,5$ – faktorinė analizė netinka (Bilevičienė, Jonušauskas, 2011). Disertaciniame darbe naudojamo Daugiakomponentis lyderystės klausimyno lyderio formos instrumento Kaizerio,

Mejerio ir Olkino matas (KMO) lygus 0,895, Barleto (*Bartlett*) sferiškumo testas – $\chi^2 = 5489,037$; $df = 903$; $p < 0,0001$.

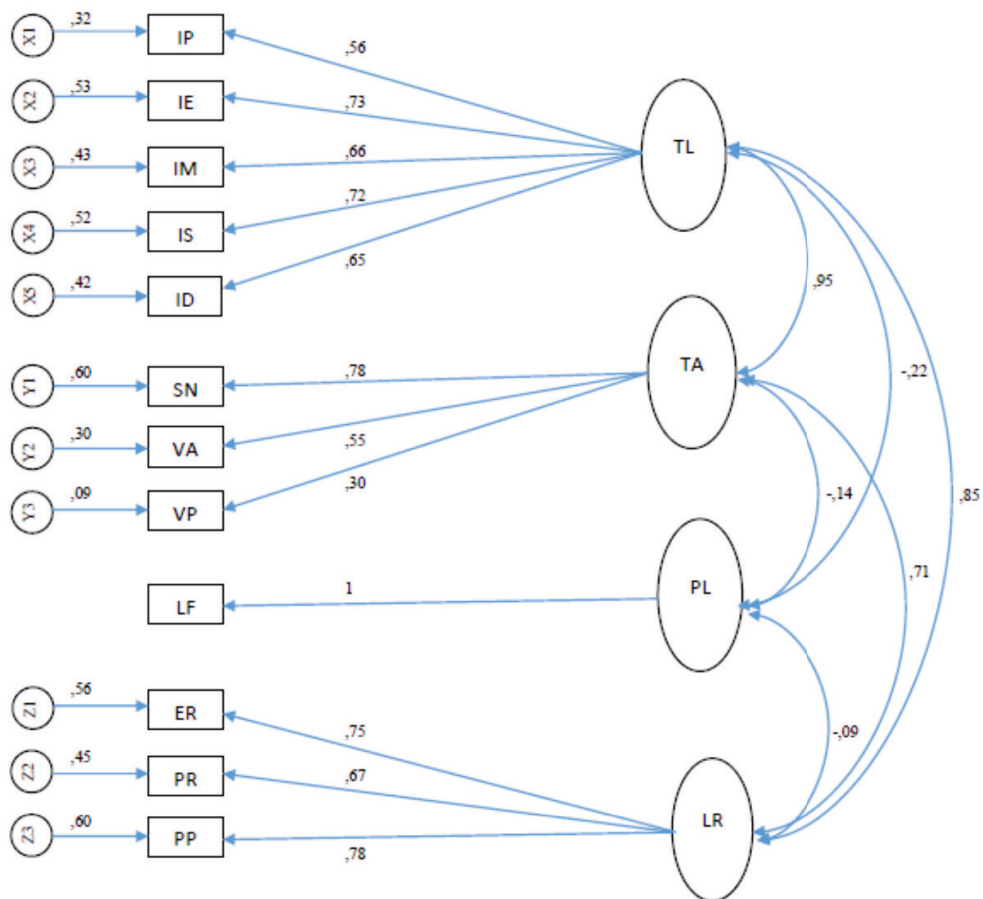
Be to, instrumento validumą užtikrina ir atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė (angl. *confirmatory factor analysis*). Atliktai patvirtinamajai faktorinei analizei ir gautam modelio tinkamumui nustatyti atkreiptinas dėmesys į tinkamumo kriterijus: chi kvadratą, vidutinės aproksimacijos paklaidos (RMSEA) kvadratinę šaknį, sąlyginį derinamumo kriterijų (CFI), Takerio ir Luiso indeksą (TLI). Disertaciniame darbe naudojamos šios RMSEA kriterijaus gradacijos: kai reikšmė $< 0,05$ modelis geras, nuo 0,05 iki 0,08 – priimtinas, nuo 0,08 iki 0,10 – galimas, bet reikia tikrinti, ar negalimi kiti, geresni, modeliai. Kuo CFI reikšmės arčiau 1, tuo modelis geresnis. CFI reikšmės, esančios $> 0,95$, rodo, kad modelis yra geras, o reikšmės $> 0,90$ – modelis tinkamas (Pakalniškienė, 2012). Tokiu pat principu interpretuojamos ir TLI indekso reikšmės. Be to, kaip pažymi autorė, reikšmingas chi kvadratas ($p < 0,05$) įspėja, kad modelis mažai tinka duomenims, o nereikšmingas chi kvadratas ($p > 0,05$) rodo, kad modelis gerai tinka duomenims. Be to, visi standartizuoti modelio parametrai negali būti didesni nei 1 (Pakalniškienė, 2012).

Disertantė, norėdama įvertinti, ar įsigyto klausimyno transformacinės, transakcinės, pasyviosios lyderystės formų ir lyderystės rezultatų faktorius sudaro atitinkami skalės kintamieji, atliko patvirtinamąją faktorinę analizę. Šiai analizei atlikti pasitelkta IBM SPSS Amos programa (*23.0 for Windows*). Kadangi mokslinėje erdvėje aptinkamas skirtingas Visa apimančio lyderystės modelio komponentų priskyrimas vienai ar kitai lyderystės formai, t. y. pasyviojo vadovavimo pagal išimtis komponentas skirtingų mokslininkų priskiriamas arba prie pasyviosios, arba prie transakcinės lyderystės, todėl siekta abu modelius patikrinti taikant patvirtinamąją faktorinę analizę. Atsižvelgiant į tai, kuris modelis patikimesnis, taip bus interpretuojami duomenys.

Pirmiausia atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė su modeliu, kuriame pasyviosios lyderystės formą sudaro vienas komponentas (žr. 17 pav.).

Kaip rodo modelio tinkamumo rodikliai, modelis pakankamai gerai tinka, nes TLI = 0,908 (TLI reikšmės $> 0,90$ rodo, kad modelis yra tinkamas), CFI = 0,931 (CFI reikšmės $> 0,90$ rodo, kad modelis yra tinkamas), RMSEA = 0,075 (RMSEA reikšmė mažiau nei 0,08, taigi modelis priimtinas). Tačiau pastebėtina, kad tinkamumo kriterijaus, chi kvadrato ($\chi^2 = 188,190$), reikšmingumas ($p < 0,05$) rodo, kad modelis mažai tinka duomenims. Kaip pastebi mokslininkai (Pakalniškienė, 2012; Čekanaavičius, Murauskas, 2011), chi kvadratas yra jautrus imties dydžiui, taigi didėjant tyrimo imčiai, chi kvadrato reikšmingumas didėja (dažniausiai, jei imtis daugiau nei 100, chi kvadratas gali būti reikšmingas). Šiame disertaciniame darbe imtį sudaro 511 būsimųjų pedagogų, todėl tikėtina, kad ir modifikavus modelį chi kvadratas būtų

reikšmingas. Žvelgiant į atskirus modelio parametrus pastebėtina, kad egzistuoja labai stipri teigiama koreliacija tarp TL ir LR ($r = 0,85$), TA ir LR ($r = 0,71$) bei TL ir TA ($r = 0,95$).

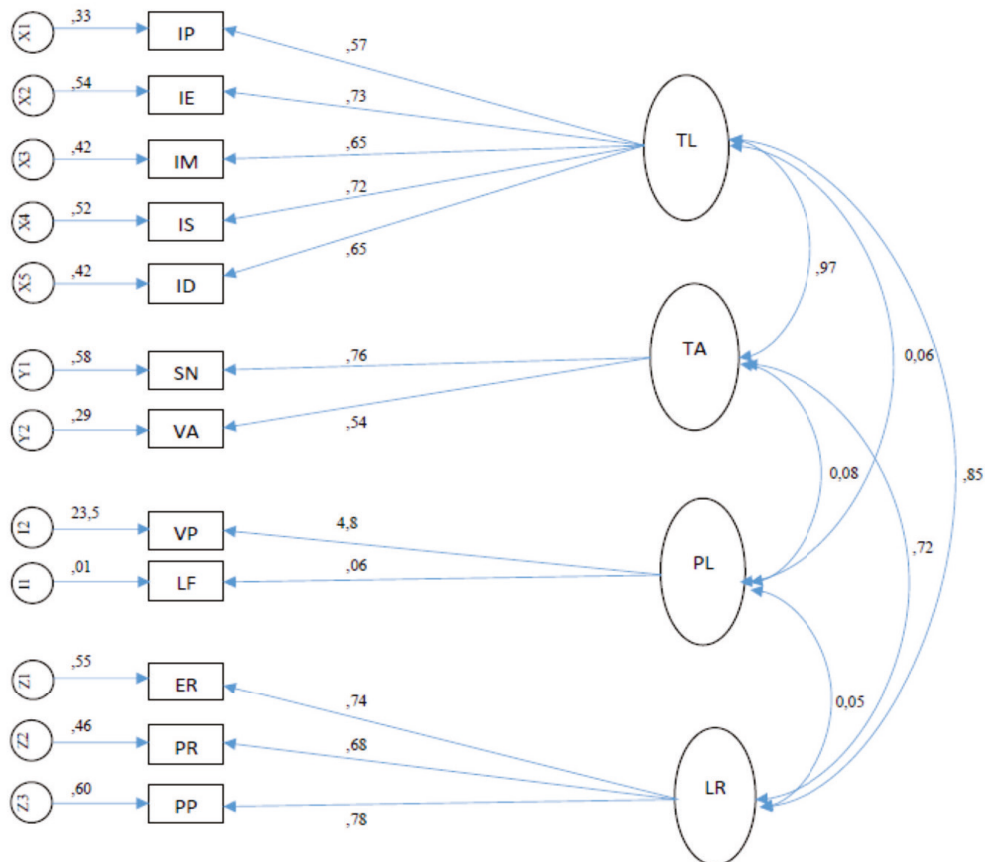


17 pav. Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno patvirtinamoji faktorinė analizė su vienu PL komponentu

Antrąją analizę siekta patikrinti modelį, kuriame latentinį kintamąjį (PL) sudaro dvi kintamųjų skalės (žr. 18 pav.).

Kaip rodo modelio tinkamumo rodikliai, modelis pakankamai gerai tinka, nes TLI = 0,925 (TLI reikšmės > 0,90 rodo, kad modelis yra tinkamas), CFI = 0,946 (CFI reikšmės > 0,90 rodo, kad modelis yra tinkamas), RMSEA = 0,067 (RMSEA reikšmė mažiau nei 0,08, taigi modelis priimtinas). Kaip matyti iš antrojo modelio, nors tarp latentinių kintamųjų yra teigiama koreliacija, kuri sustiprėjo, palyginti su pirmuoju

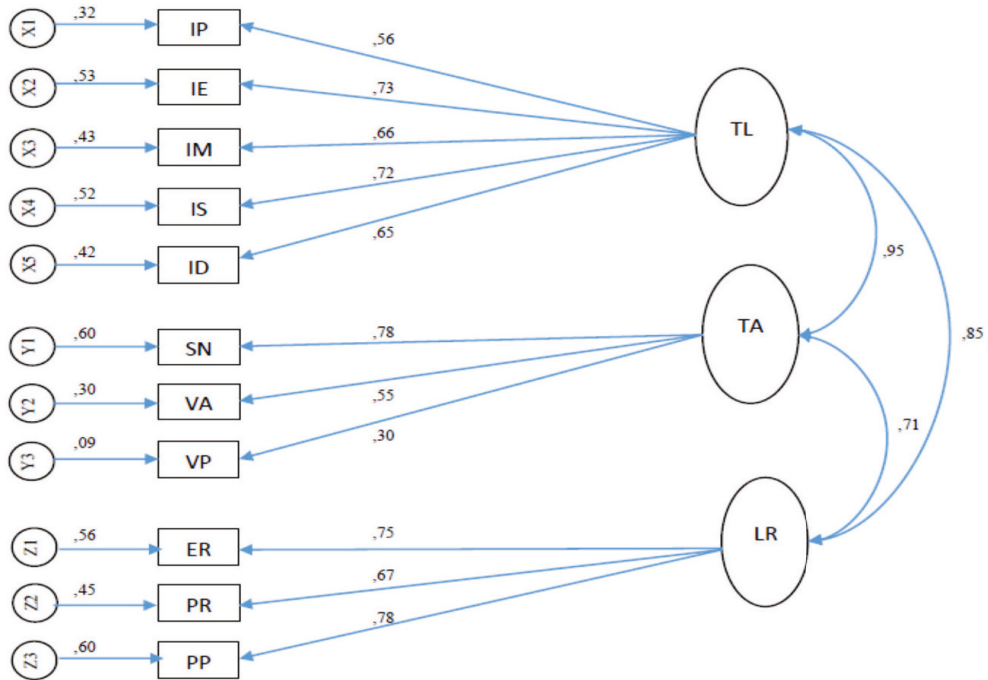
modeliu, tačiau VP daugialypės koreliacijos kvadratas ir faktoriaus svoris yra daugiau nei 1. Tai rodo, kad modelį reikia tobulinti.



18 pav. Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno patvirtinamoji faktorinė analizė su dviem PL komponentais

Vertinant abu modelius, remiantis chi kvadrato reikšmėmis, galima teigti, kad jie yra statistiškai skirtingi. Pirmojo modelio chi kvadratas lygus 188,190 ir $df = 49$, o $\chi^2 = 157,963$ ir $df = 48$. Tai $\Delta \chi^2 = 188,190 - 157,963 = 30,227$; $\Delta df = 49 - 48 = 1$. Pagal chi kvadrato lentelę, esant 1 laisvės laipsniui, chi kvadrato skirtumas turėtų būti 3,841 ir daugiau, kad modeliai būtų statistiškai reikšmingai skirtingi, kai reikšmingumo lygmuo 0,05. Gautos išvados patvirtina mokslinėje literatūroje sutinkamus skirtingus Visa apimančio lyderystės modelio konstruktus, kai pasyvusis vadovavimas, reaguojant į išimtis, vienų autorių priskirtinas prie pasyvosios lyderystės, kitų – transakcinės. Šiame disertaciniame darbe duomenys interpretuojami remiantis pirmuoju modeliu.

Tiek vienu, tiek kitu atveju modelio tinkamumo kriterijai rodo, kad modeliai yra tinkami, tačiau tobulintini. Kaip rodo patvirtinamoji faktorinė analizė, abiejuose modeliuose pasyvosios lyderystės (PL) faktoriaus skalės yra abejotinos. Todėl atlikta patvirtinamoji faktorinė analizė eliminavus pastarąjį komponentą (žr. 19 pav.).



19 pav. Patvirtinamoji faktorinė analizė, eliminavus PL

Kaip rodo pastarojo modelio tinkamumo kriterijai (TLI = 0,967, CFI = 0,975, RMSEA = 0,048), modelis yra geras ir tinkamas. Pažymėtina, kad tarp latentinių kintamųjų egzistuoja stipri teigiama koreliacija.

Apibendrinant galima teigti, kad disertaciniame darbe naudojamas Daugiakomponentis lyderystės klausimynas yra validus ir leidžiantis pamatuoti transformacinę, transakcinę ir pasyviąją lyderystę ir lyderystės rezultatus. Patvirtinamoji faktorinė analizė leidžia teigti, kad ateityje naudojant šį instrumentą Lietuvos kontekste būtina koreguoti pasyviąją lyderystę atspindinčius klausimus.

Organizuojant apklausą laikytasi metodologų (Tidikis, 2003; Kardelis, 2002) nurodomų privalomų klausimyno pildymo sąlygų: sudarytos palankios sąlygos, kad respondentas galėtų savarankiškai, netrukdomas, atvirai ir neskubėdamas atsakyti į klausimus; užtikrintas anonimiškumas ir slaptumas; klausimynas pildytas nuošir-

džioje aplinkoje; tyrėja kaip tyrimo vedėja buvo taktiška; prieš pildant klausimyną atliktas instruktažas; respondentai išskirstyti erdvėje, kad netrukdytų vienas kitam; pildant klausimyną patalpoje nebuvo pašalinių. Laikytasi ir kitų metodologinių klausimyno pildymo nurodymų (Kardelis, 2002): tiriamieji klausimyną pildė tyrėjai stebint (tai ypač aktualu, kai tyrimas vykdomas populiacijoje, kurių dalyviai yra mokiniai, studentai); taip pat prioritetiškai laikytasi klausimyno pildymo formos – ją vykdė pati tyrėja; vengta klausimyną pildyti didelėmis grupėmis (sukvietus kelių grupių studentus į vieną salę).

Siekdama objektyvumo ir užpildytų klausimynų grįžtamumo aukšto procento, disertacinio tyrimo atlikėja pati vyko į Lietuvos aukštąsias universitetines mokyklas. Respondentams tyrimo pradžioje pabrėžtas tyrimo anonimiškumas ir tyrimų rezultatų naudojimas tik mokslo tikslais. Instruktuojant respondentus paprašyta įsijausti į klausimuose esamas situacijas, o jei tokios situacijos nepatyrę, numatyti, kaip jie elgtųsi. Klausimyno pildymui laikas nebuvo ribojamas, respondentas jautėsi laisvas klausimyną pildydamas žinomoje vietoje – auditorijoje.

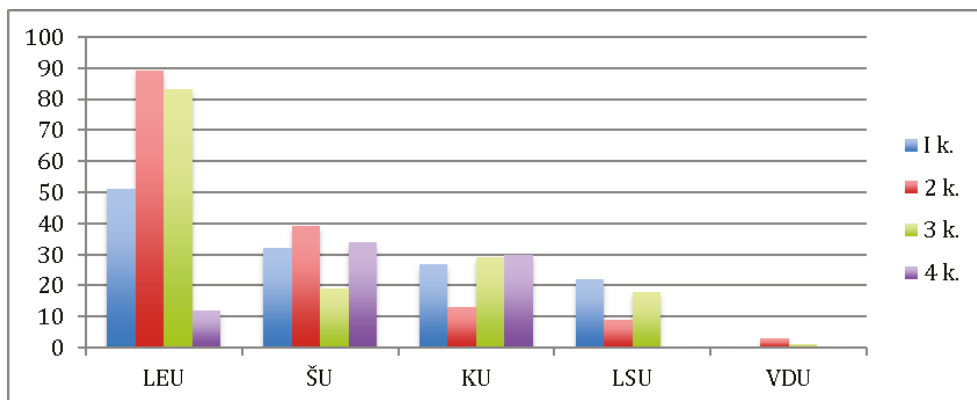
Apklauso imtis sudaryta *tikimybinės paprastosios atsitiktinės atrankos* būdu. Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenimis, apklausos vykdymo metu 2014 m. Lietuvos universitetų pedagogų ugdymo programų nuolatinėje studijų formoje lygiagrečiuoju būdu studijavo 2 858 I–IV k. būsimoji pedagogai.

Metodologai kiekybinio tyrimo imties sudarymui naudoja įvairius matematinius skaičiavimus. Pvz., B. Bitinas (2013) teigia, kad 600–700 vienetų imtis yra pakankama ir reprezentatyvi edukologiniuose tyrimuose. K. Pukėno (2009) manymu, turint 2 500 populiaciją, tiriamųjų imtis su 3 proc. paklaida turi būti 748 respondentai, o su 5 proc. paklaida – 333 respondentai. K. Kardelis (2002) pažymi, kad tais atvejais, kai yra žinoma baigtinė generalinė aibė, atvejų skaičius skaičiuojamas pagal vieną iš galimų formulių. Studentų imtis apskaičiuota taikant šią formulę:

$$n = \frac{I}{\Delta^2 + \frac{I}{N}},$$

kur n – atrankos dydis, Δ – paklaidos dydis (0,05), N – generalinės visumos dydis.

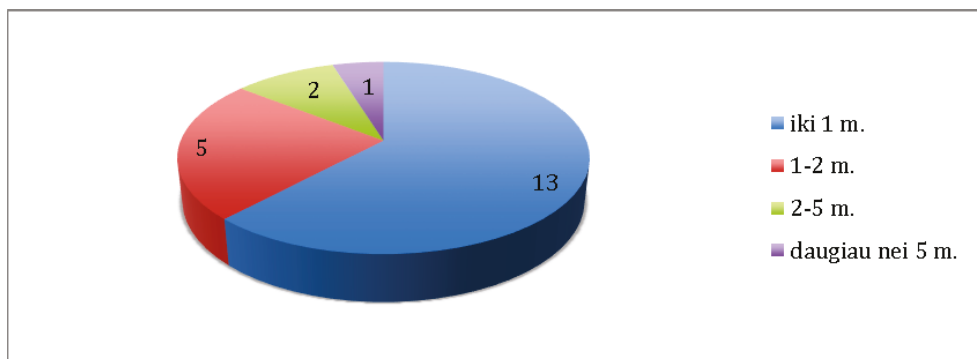
Remiantis minėtais reikalavimais bei siekiant tyrimo reprezentatyvumo kriterijaus atitikties disertaciniame tyrime reikėjo apklausti bent 351 būsimąjį pedagogą. Tyrimo metu iš viso apklausta 511. Apklaustų būsimųjų pedagogų imtį sudaro 95 proc. patikimumo ir 0,05 paklaidos reikalavimai, kurie kiekybiniuose socialiniuose tyrimuose reprezentatyvumo požiūriu laikomi pakankami. Respondentų pasiskirstymas pagal aukštąją mokyklą ir kursą pateikiama 20 paveiksle.



20 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal universitetą ir kursą (pateikiami absoliutūs skaičiai)

Atkreiptinas dėmesys, kad empirinių duomenų statistinėje analizėje LSU ir VDU dėl mažo respondentų skaičiaus sujungiami į vieną skalę – miestas Kaunas.

Siekiant reprezentatyvumo lyties požiūriu, tyrimo metu apklausta 61,6 proc. moterų ir 38,4 proc. vyrų. Apskaičiuotas respondentų amžiaus vidurkis yra 21 metai. 79 proc. apklaustųjų sudarė asmenys, neturintys jokio pedagoginio stažo, likusiųjų pedagoginis stažas svyruoja nuo vienių iki penkerių metų (žr. 21 pav.).



21 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal turimą pedagoginio darbo stažą (pateikiama proc.)

Toks pasiskirstymas leidžia teigti, kad tyrimo metu nustatytiems lyderystės kompetencijos gebėjimams įtakos negalėjo turėti praktinėje veikloje įgytos lyderystės kompetencijos žinios, gebėjimai, o tik įgytos studijų procese (41,5 proc. apklaustųjų

nurodė, kad studijų metu teko išklausti dalyką (-us), susijusį (-ius) su lyderyste ir / ar vadyba), arba jas lėmė asmens savybės.

Vertinant respondentų pasiskirstymą pagal universitetą, kursą, lytį, amžių, turimą pedagoginį stažą ir kitus požymius, galima tvirtinti, kad respondentų imtis atliktame empiriniame būsimųjų pedagogų tyrime yra reprezentatyvi.

Apklaustos etika. K. Kardelis (2002) pažymi, kad visuose socialiniuose tyrimuose tyrėjas susiduria su fundamentaliais socialinio tyrimo etikos klausimais. Pažymima, kad svarbu gauti kiekvieno tiriamojo sutikimą dalyvauti tyrime (Best, Kahn, 2006). Todėl, atlikdama apklausą, pasitelkdama klausimyną, disertantė laikėsi šių etinių principų:

1. vykta į universitetus tik iš anksto sutartu laiku;
2. kiekvienas tiriamasis buvo įspėtas apie būsimą tyrimą ir sudarytos galimybės atsisakyti jame dalyvauti;
3. apklaustos pradžioje supažindinta su tyrimo tikslu, duomenų naudojimo galimybėmis tik mokslo tikslais;
4. pabrėžtas atliekamo tyrimo naudingumas tiriamajam;
5. užtikrintas konfidencialumas ir instrukuota, kaip yra pildomas klausimynas.

Duomenų apdorojimui naudota SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) statistinių duomenų apdorojimo programa 19.0 *for Windows*. Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams nustatyti buvo naudojama aprašomoji statistika, skaičiuotas Stjudento kriterijus, ANCOVA (angl. *Analysis of Covariance*), ANOVA (angl. *Analysis of Variance*), Regresinė analizė, Spearmeno koreliacijos koeficientas (duomenų interpretacijos reikšmės pateikiamos 12 lentelėje).

12 lentelė

Statistinių kriterijų, korelacijų reikšmingumo lygmenys

Kriterijų reikšmingumo lygmenys (pagal Bitinas, 2013, p. 336)	Koreliacijos koeficiento reikšmių interpretacija (pagal Bitinas, 2013, p. 342)
kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, laikoma, kad skirtumas statistiškai reikšmingas;	nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra;
kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$ – skirtumas esminis;	nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas;
kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$ – skirtumas labai ryškus;	nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys esminis;
kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,0001$ – visiškas skirtumas;	nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus;
kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$, laikoma, kad skirtumai tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingi.	daugiau kaip 0,80 – ryšys labai stiprus.

Siekiant nustatyti tiesinę priklausomybę ir ryšio stiprumą tarp lyderystės komponentų ir lyderystės rezultatų, skaičiuotas Spearmeno ranginės koreliacijos koeficientas.

	IP	IE	IM	IS	ID	TL	SN	VA	TA	VP	LF	PL	ER	PR	PP	LR
IP	1.000															
IE	.385**	1.000														
IM	.400**	.460**	1.000													
IS	.331**	.485**	.437**	1.000												
ID	.349**	.488**	.397**	.525**	1.000											
TL	.639**	.765**	.728**	.755**	.734**	1.000										
SN	.392**	.508**	.509**	.521**	.478**	.656**	1.000									
VA	.267**	.395**	.274**	.417**	.303**	.437**	.382**	1.000								
TA	.387**	.532**	.461**	.558**	.448**	.646**	.820**	.820**	1.000							
VP	.185**	.159**	.064	.186**	.168**	.203**	.256**	.161**	.244**	1.000						
LF	.031	-.137**	-.301**	-.187**	-.183**	-.223**	-.189**	-.039	-.135**	.227**	1.000					
PL	.133**	.015	-.152**	.012	-.011	-.010	.047	.082*	.076*	.787**	.760**	1.000				
ER	.450**	.458**	.408**	.399**	.354**	.575**	.431**	.269**	.419**	.150**	-.025	.081*	1.000			
PR	.372**	.407**	.342**	.387**	.355**	.507**	.365**	.198**	.333**	.092*	-.141**	-.024	.476**	1.000		
PP	.436**	.442**	.389**	.449**	.417**	.572**	.419**	.299**	.423**	.139**	-.087*	.032	.568**	.518**	1.000	
LR	.504**	.530**	.457**	.504**	.459**	.671**	.488**	.307**	.471**	.151**	-.101*	.035	.815**	.791**	.838**	1.000

* $p < .05$; ** $p < .01$ ryšys labai stiprus ryšys stiprus ryšys esminis

22 pav. Sparmeno ranginės koreliacijos koeficientai

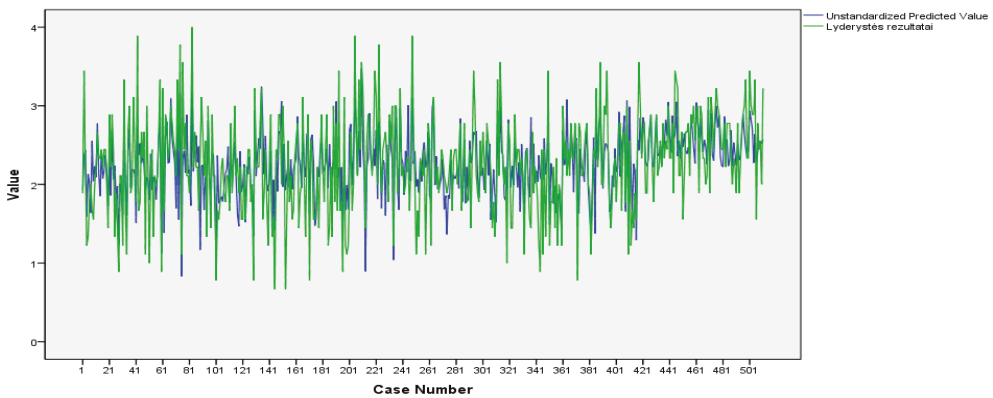
Kaip matyti iš 22 pav., transformacinės lyderystės kompetencijos komponentai esmingai koreliuoja su pasiekiamais lyderystės rezultatais: idealizuotoji įtaka su efektyvumu ($r = 0,450$, $p < 0,0001$) ir papildomomis pastangomis ($r = 0,436$, $p < 0,0001$); intelektualusis skatinimas koreliuoja su visais trimis lyderystės rezultatais. Tarp įkvėpiančio motyvavimo ir efektyvumo egzistuoja stipresnis ryšys ($r = 0,408$, $p < 0,0001$) nei su kitais lyderystės rezultatais. O individualusis dėmesys iš visų lyderystės rezultatų esmingiausiai koreliuoja su papildomomis pastangomis ($r = 0,417$, $p < 0,0001$). Pastebėtina, kad transakcinės lyderystės skatinimo pagal nuopelnus komponentas taip pat koreliuoja su lyderystės rezultatais: efektyvumu ($r = 0,431$, $p < 0,0001$) ir papildomomis pastangomis ($r = 0,419$, $p < 0,0001$). Pasyvioji lyderystė pasižymi atvirkštine koreliacija.

Disertaciniame darbe pasitelkta ne tik ANOVA, bet ir ANCOVA (kovariančių) analizė. Pasak V. Čekanavičiaus ir G. Murausko (2011), ANCOVA galima traktuoti kaip regresijos modelį su pseudokintamaisiais, tačiau labiau įprasta ANCOVA laikyti modeliu, kuris yra skirtas grupių vidurkiams lyginti, atsižvelgiant į papildomąjį kintamąjį. Taigi ANCOVA laikoma patikslintu ANOVA variantu (Čekanavičius, Murauskas, 2011).

Dispersinės analizės (ANOVA) metu gauti statistiškai reikšmingi imčių vidurkių skirtumai tikslinti pasitelkiant *Post Hoc* (aposterioriniai) kriterijus (daugkartinių lyginimų kriterijai), kurie taikyti po gautų ANOVA rezultatų. Pastaruoju būdu tai-

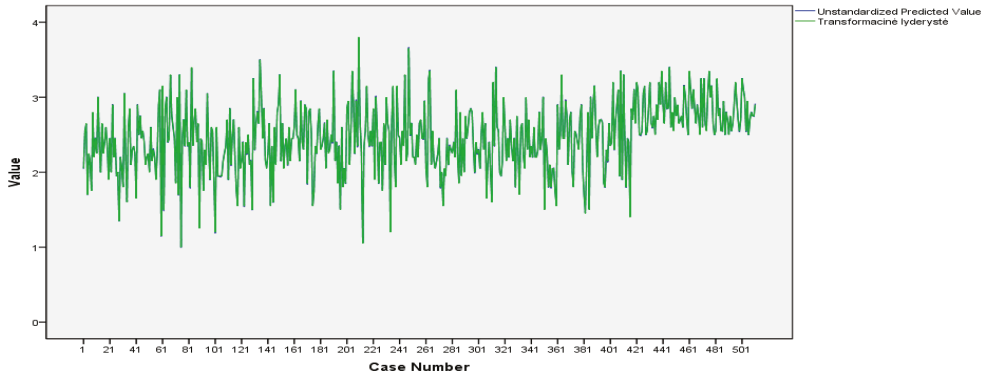
kyti daugkartinio lyginimo kriterijai, anot V. Čekanavičiaus ir G. Murausko (2008), sumažina atsitiktinumo laipsnį. Šiame disertaciniame darbe taikyti *Post Hoc* kriterijai – Bonferonio (Bonferroni) ir Tjukio HSD (*Tukey HSD* – ganėtinai statistiškai reikšmingas skirtumas).

Darbe laikomasi reikšmingumo lygmens – 0,05. Disertacinio darbo empirinėje dalyje teikiami trys tiesinės regresijos modeliai. Prognozuojamų modelių tinkamumui skaičiuoti *determinacijos koeficientai* (R^2) (turi būti didesnis už 0,25), Durbino ir Vatsono (d) statistinio kriterijaus reikšmės, kurios svyruoja nuo 0 iki 4, o kuo d yra arčiau 2, tuo mažiau tikėtina, kad tarp liekamųjų paklaidų yra autokoreliacija (Bilevičienė, Jonušauskas, 2011). Kad atlikti prognostiniai modeliai yra tikslūs, įrodo ir prognozių ir faktinių stebėjimų grafinis palyginimas (23, 24, 25 paveikslai).



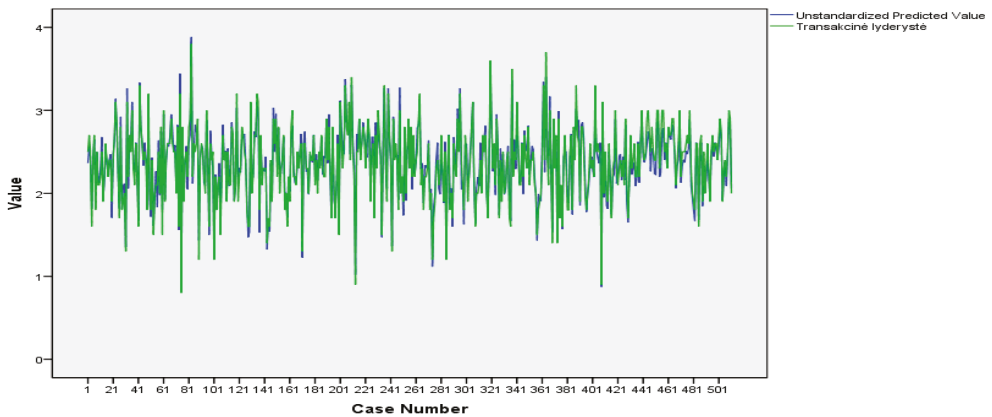
23 pav. I regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas

Regresinio modelio tinkamumas nustatomas pagal determinacijos koeficiento R^2 (*R Square*) reikšmę, kuri disertacijoje lygi 0,459, o pakoreguotas determinacijos koeficientas (*Adjusted R Square*) lygus 0,456. Remiantis T. Bilevičiene ir S. Jonušausku (2011), tiesinis modelis yra tinkamas, kai minėtas determinacijos koeficientas R^2 , parodantis, kokią dalį tikro proceso aprašo modelis, yra didesnis už 0,25. Nagrinėjamu atveju (21 pav.) paaiškinama apie 45 proc. ir tai atitinka iškeltus statistinius įverčius. Taip pat regresijos modelio tinkamumui (ar modelyje yra su priklausomuoju kintamuoju susijusių regresorių) nustatyti atlikta ANOVA analizė, kuri patvirtino, kad disertaciniame darbe teikiamas modelis yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,0001$). Be to, gauta Durbino ir Vatsono statistikos reikšmė ($d = 1,925$) nurodo, kad mažai tikėtina, jog egzistuoja autokoreliacija tarp liekamųjų paklaidų. Vadinas, regresijos modelis yra tinkamas.



24 pav. II regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas

Pastarojo regresinio modelio (24 pav.) determinacijos koeficiento reikšmė ($R^2 = 1,000$) rodo, kad tiesinis modelis yra tinkamas, ir paaiškina 100 proc. imties duomenų. Taip pat regresijos modelio tinkamumą (ar modelyje yra su priklausomuoju kintamuoju susijusių regresorių) patvirtina ANOVA analizė ($p = 0,0001$). Be to, gauta Durbino ir Vatsono statistikos reikšmė ($d = 2,048$) nurodo, kad neegzistuoja autokoreliacija tarp liekamųjų paklaidų. Vadinas, regresijos modelis yra tinkamas.



25 pav. III regresijos modelio prognozių ir faktinių stebėjimų palyginimas

Trečiojo regresinio modelio (25 pav.) determinacijos koeficiento reikšmė ($R^2 = 0,960$) rodo, kad tiesinis modelis yra tinkamas ir paaiškina 96 proc. imties duomenų. Taip pat regresijos modelio tinkamumą (ar modelyje yra su priklausomuoju kintamuoju susijusių regresorių) patvirtina ANOVA analizė ($p = 0,0001$). Be to, gauta Durbino ir Vatsono statistikos reikšmė ($d = 2,048$) nurodo, kad neegzistuoja autokoreliacija tarp liekamųjų paklaidų. Vadinas, regresijos modelis yra tinkamas.

muoju kintamuoju susijusių regresorių) patvirtina ANOVA analizė ($p = 0,0001$). Be to, gauta Durbino ir Vatsono statistikos reikšmė ($d = 1,718$) nurodo, jog tikėtina, kad neegzistuoja autokoreliacija tarp liekamųjų paklaidų. Vadinasi, regresijos modelis yra tinkamas.

Mokslinėje erdvėje plačiai naudojamo Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno, atsižvelgiant į šalies kultūrą, rezultatai interpretuojami laikantis skirtingų apibrėžtų normų (13 lentelė).

13 lentelė

Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno įverčių normos atsižvelgiant į šalį

Lyderystė	Komponentas	Rumunų lyderio normos	Australijos lyderio normos
<i>Transformacinė</i>	Idealizuotoji įtaka (savybės)	2,0–3,0	3,0–3,75
	Idealizuotoji įtaka (elgesys)	3,0–4,0	
	Įkvepiantis motyvavimas		
	Intelektualusis skatinimas		
	Individualusis dėmesys	2,0–3,0	
<i>Transakcinė</i>	Skatinimas pagal nuopelnus	3,0–4,0	2,0–3,25
	Vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvusis)	2,0–3,0	1,0–2,00
	Vadovavimas reaguojant į išimtis (pasyvusis)	1,0–2,00	0,0–1,0
<i>Pasyvioji</i>	Nesikišimas	0,0–1,0	0,0–1,0
<i>Lyderystės rezultatai</i>	Efektivumas	3,0–4,0	apie 3,5
	Pasitenkinimas	2,0–3,0	
	Papildomos pastangos	3,0–4,0	

B. M. Bassas, B. J. Avolio (1995) teigia, kad optimalus ir subalansuotas asmens lyderystės elgsenos modelis yra: pasyvioji lyderystė $< 1,0$; vadovavimas reaguojant į išimtis (pasyvusis) $< 1,0$; vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvusis) $< 1,5$; skatinimas pagal nuopelnus $> 2,0$; o visi transformacinės lyderystės komponentai $> 3,0$. Remiantis kultūriniais skirtumais, suvokiant lyderio fenomeną, šiame disertaciniame darbe laikomasi šių normų: transformacinė lyderystė – 2,5–4,0; transakcinė – 1,0–3,0; pasyvioji – 0,0–1,0.

Siekiant nustatyti statistiškai reikšmingus veiksnius, dariusius įtaką tirtos populiacijos būsimųjų pedagogų pasiekiamam „subalansuoto lyderio“ elgsenos modeliui, pasitelktas „Sprendimų medis“ (angl. *Decision Trees*), kurio modelis padeda lengviau suvokti hierarchinę kintamųjų priklausomybę ir nustatyti specifines kategorijas (Pukėnas, 2009). Pažymėtina, kad 33 proc. modelyje teikiamų subalansuoto / nesubalansuoto lyderio tipo atvejų bus klaidingi. Nors ir kitu atveju atitiktumėme visus esamus kriterijus pagal modelį, dar nereiškia, kad esame lyderiai, veikiantys pagal

Visa apimančių lyderystės modelį (tikimybė 77 proc.). Tačiau bendras „subalansuoto lyderio“ klasifikacijos tikslumas yra 51,8 proc. (šis tikslumas pasiekiamas dėl „nesubalansuoto tipo“ kategorijos tikslumo). Pastebėtina, kad „Sprendimų medžio“ modelyje teikiami tik tie nepriklausomieji kintamieji, kurie su pagrindiniu kintamuoju yra susiję statistiškai reikšmingai. Šis statistinis reikšmingumas išreiškiamas statistiniu chi kriterijumi. Teikiamame modelyje remiamasi reikšmingumo lygmeniu $p = 0,05$.

Pažymėtina, kad yra galimi du klausimyno analizės būdai: pirmas – individualiai įvertinamas kiekvienas asmuo ir nustatoma bendra jo atitiktis Visa apimančiam lyderystės modeliui, antras – apibendrintai nustatoma būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimų atitiktis Visa apimančiam lyderystės modeliui. Šiame disertaciniame darbe pasirinkta antroji Daugiakomponenčio lyderystės klausimyno analizės forma.

Klausimyno duomenys koduojami ir analizuojami taikant SPSS programą. Klausimyne respondentui pateikiami atvirojo tipo klausimai, susiję su motyvacija rinktis pedagogines studijas ir išsimintinų pedagogo savybių įvardijimu. Todėl disertantė susikūrė atskirą duomenų bazę, kurioje kiekvienam respondento klausimynui suteiktas unikalus numeris, empirinių duomenų analizėje pateikiamas prie atvirojo tipo klausimų kokybinės analizės. Pvz., suteikto numerio 462.2-4.pr.m-22 šifruotė būtų tokia: Šiaulių universiteto pradinio ugdymo specialybės IV k. studentė, kurios amžius yra 22 metai ir kuriai duomenų bazėje suteiktas 462 numeris (pirmas skaičius rodo klausimyno numerį, antras – universitetą, trečias – kursą, pirmą raidę – užkoduota specialybė, antra raidė – lytį, paskutinis skaičius rodo respondento amžių).

2.2.3. Būsimųjų pedagogų kokybinio tyrimo metodologija

Būsimųjų pedagogų kokybinio tyrimo strategijos pasirinkimo pagrindimas. Kokybiniam tyrimo daugiau dėmesio skiriama duomenų interpretavimo kokybei, o ne taikomo metodo objektyviam gryniumi (Bitinas, 2013). Poststruktūralizmo teoretikų, nagrinėjančių ugdymo problemas, dėmesio centre yra jo dalyvių išsiskyrimai. Tad pasirinkta kokybinio tyrimo strategija ir *struktūruotos refleksijos* duomenų rinkimo metodas atitinka poststruktūralizmo nuostatas. Refleksija apibrėžiama kaip metodas, paremtas savęs stebėjimu ir vertinimu, kai kritiškai stebima savo paties veikla ir renkama informacija apie patirtį, t. y. apie savo elgseną, vertybes, veiklos ir / ar mokymosi tikslus, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus (Pollard, 2006; Būbny, 2010, 2012; Indrašienė, Žibėnienė, 2014). Anot L. Jovaišos (2007), refleksija yra „gilus apmąstymas, samprotavimas, pagrįstas analize; mintis, kuri kilo pamąščius, pasvarsčius; filosofinis pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas;

savęs pažinimas“ (p. 245). Refleksija padeda stebėti save, keisti veiklos tikslus, bendrauti ir bendradarbiauti, nagrinėti savo pokyčius ir numatyti tobulintinas sritis (Jucevičienė, 2007). Refleksija yra mokymasis per kiekvienos dienos patirtis, sujungiant kritinio mąstymo ir reflektavimo procesus, sudarant sąlygas asmeniui keistis ir tapti tokiam, koku siekiama tapti (Johns, 2009). V. Indrašienė ir G. Žibėnienė (2014) teigia, kad refleksija ir jos taikymas ypač svarbus asmenims, kurių profesinė veikla remiasi žmonių tarpusavio santykiais. Be to, kaip pažymi mokslininkai (Davis, 2003; Runnel, Pedaste, Leijen, 2013), refleksijos naudojimas padeda tobulinti patį mokymosi procesą bei kurti naujas sąsajas, prasmes tarp pirminių ir įgyjamų žinių. Taigi struktūruotos refleksijos metodu siekiama atskleisti ir pagrįsti transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų, kurie skleidžiasi per praktinę veiklą, poreikį tampant profesionalu.

Instrumentas – struktūruotoji refleksija, kuri yra siejama su nuosekliu atsakymu į tam tikrus klausimus, siekiant apžvelgti ir įvertinti būsimųjų pedagogų turimus ir tobulintinus transformacinės lyderystės gebėjimus kaip profesionalumo veiksnį. Tyrimo metu taikytas adaptuotas Johnso struktūruotos refleksijos metodas (2000), priskirtinas kritinės refleksijos rūšiai, apimančiai patirties apmąstymą, siekiant tobulinti veiklą (Brockbank, McGill, 2007; Jakubė, Juozaitis, 2012). Reflektuodamas asmuo konstatuoja duomenis apie savo sėkmę ir nesėkmes, pasiekimo kokybę, emocinį santykį su reflektuojama veikla (Indrašienė, Žibėnienė, 2014). Būsimųjų pedagogų buvo prašoma rašyti refleksijas remiantis šiais klausimais:

- *Sugrįžti mintimis prie rūpimo įvykio ir jį apibūdinti;*
- *Kokie momentai tame patyrimė būtų verti atkreipti dėmesį?*
- *Kaip jaučiausi aš ir kiti, kas skatino taip jaustis?*
- *Ką aš bandžiau pasiekti ir ar aš elgiausi teisingai?*
- *Kokios buvo mano elgesio pasekmės mokiniui (-iams) ir man pačiam (-iai)?*
- *Kokie veiksniai darė įtaką tam, kaip aš jaučiausi, galvojau ir elgiausi?*
- *Koks žinojimas būtų padėjęs man šioje situacijoje?*
- *Kaip ši situacija yra susijusi su mano praeities patyrimais?*
- *Kaip elgiausi, jei pasikartotų ta pati situacija?*
- *Ką DABAR aš jaučiu, galvodamas (-a) apie šį patyrimą?*

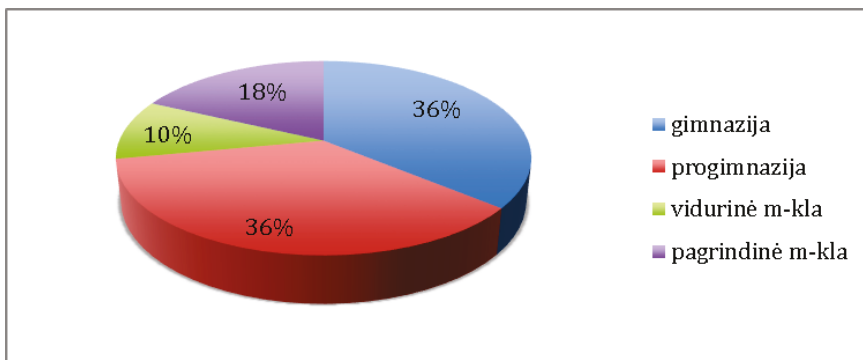
Pastebėtina, kad refleksijos klausimai neorientuoti tiesiogiai į lyderystę ir jos gebėjimus. Tuo siekiama, kad tyrimo dalyvis būtų laisvas nuo išankstinio nusiteikimo, galinčio daryti įtaką aprašyti ir pateikti tik tam tikrus įvykius. Manoma, kad skatinant tyrimo dalyvį tik aprašyti vieną labiausiai išiminusį savaitės įvykį, galima susidaryti gilesnį vaizdą apie tiriamą fenomeną. Žinoma, tyrėjui šioje vietoje kyla pavojus gauti refleksijas, kuriose aprašomi įvykiai, patirtys tiesiogiai nesisies su tiriamu fenomenu.

Tačiau pati fenomenologinė tradicija ir refleksijos kaip priemonės tampant srities profesionalu prigimtis garantuoja laisvumą ir dinamiškumą.

Organizavimas. Būsimieji pedagogai iš Lietuvos edukologijos universiteto, atlikdami savarankišką pedagoginę praktiką Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, kiekvienos praktikos savaitės pabaigoje rašė refleksijas. Refleksijos buvo siunčiamos tyrėjai. Siekiant informantų atsivėrimo tyrėjai, skatinant juos labiau įsigilinti į savo asmeninius išgyvenimus, juos apmąstyti ir įsivertinti, kiekviena jų refleksija buvo iškart perskaitoma ir teikiamas grįžtamasis ryšys tiriamajam, tikintis pozityvių pokyčių jų praktinėje veikloje.

Imtis sudaryta *netikimybinės tikslinės* imties būdu. Šis imties sudarymo būdas leidžia tyrėjui į tyrimą įtraukti tuos dalyvius, kurie gali suteikti daugiausia informacijos, ir tuos, kurie yra labiausiai susidomėję (Best, Kahn, 2006). Tad į tyrimą buvo kviečiami LEU Gamtos, matematikos ir technologijų fakulteto studentai, su kuriais disertantė dirbo pusmetį (skaitytas Ugdymo filosofijos kursas). Asmeninis santykis su studentais leido giliau suprasti, ką patiria tyrimo dalyvis, kas slypi po jo parašytais frazėmis, pavyzdžiais. Tai, disertantės nuomone, ypač būdinga poststruktūralistinei tyrimo paradigmai. Tyrime sutiko dalyvauti 20 IV kurso studentų. Tyrimo atlikimo periodu ne visi nuosekliai kas savaitę pateikdavo savo refleksijas, tad disertaciniame darbe analizuojamos tik 11 būsimųjų pedagogų patirtys. Metodologai pažymi, kad tyrimo dalyvių imtis priklauso nuo konkretaus tyrimo, tačiau rekomenduotina ne mažiau nei dešimt (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b).

Apskaičiuotas tiriamųjų amžiaus vidurkis yra 21,5 metų, o tai atitinka apklausoje dalyvavusių tiriamųjų amžiaus vidurkį. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas lyties požiūriu (moterys sudarė 90 proc.) atitinka bendrą lyties disbalansą švietimo institucijose. Kadangi tyrimas reikalauja heterogeniškumo tiriamųjų požiūriu, praktikos atlikimo vietos apima keturis bendrojo ugdymo mokyklos tipus (žr. 26 pav.).



26 pav. Ugdymo institucijos tipas pagal praktikos atlikimo vietą

Vertinant tyrimo dalyvių požymius lyties, amžiaus, praktikos atlikimo vietos ir tiriamųjų atrankos principus, galima teigti, kad kokybinio tyrimo imtis yra pakankama.

Etika. Disertantė asmeniškai kreipėsi į studijų procese sutiktus studentus, prašydama savanoriškai įsitraukti į tyrimą. Gautas kiekvieno studento raštiškas sutikimas dalyvauti tyrime. Prieš atliekant tyrimą susitikta su būsimais tyrimo dalyviais, jiems paašškintas tyrimo tikslas, garantuotas anonimiškumas, supažindinta su struktūruotos refleksijos metodu, instrukuota, kada ir kaip tyrėjai turės būti pateikiamos refleksijos. Tiriamųjų buvo prašoma jau tyrimo pradžioje nevengti atsiverti, išsakyti savo emocijas, jausmus, kylančius praktikos atlikimo metu. Tarp tyrėjos ir tiriamųjų užmegzta artimas ryšys studijų procese leido informantams atsiverti tyrėjai. Jokio skatinimo, „atlyginimo“ už dalyvavimą tyrime studentams nežadėta ir nebuvo teikiama. Tai visiškai savanoriškas studentų įsitraukimas į tyrimą. Artimas, glaudus, nuoširdus dalyvių įsitraukimas į tyrimą, atsivėrimas tyrėjai paskatino pasirinkti fenomenologinę duomenų analizę.

Duomenų analizė. Vadovaujantis prielaida, kad realybė yra socialiai sukonstruota (Lodico, Spaulding, Voegtle, 2006), ir siekiant atskleisti būsimųjų pedagogų subjektyvią patirtį ir išgyvenimus (Bitinas, 2013) pasitelkta fenomenologinė duomenų analizė. Mokslininkai (Lin, 2013) pažymi, kad fenomenologinei analizei gali būti pasitelkiami įvairios formos naratyvai: tekstas, garso įrašai, artefaktai ir kt. Skiriamos dvi fenomenologijos kryptys: 1. hermeneutinė fenomenologija ir 2. empirinė, transcendentinė ar psichologinė fenomenologija. Pastaroji mažiau domisi interpretacija ir daugiau dėmesio skiria dalyvių patirčių aprašymui (Moerer-Urdahl, Creswell, 2004). Šioje pakraipoje taip pat akcentuojama tyrėjo *epoche*, t. y. tyrėjo siekis pradžioje atsiriboti nuo savų patirčių ir bet kokio išankstinio žinojimo bei reiškinio vertinimo tam, kad galėtų naujai pažvelgti į tiriamą reiškinį. Todėl prieš analizuojant duomenis pirmiausia pateikiama tyrėjo asmeninė reiškinio patirtis ir turimos žinios.

Tyrimo duomenų analizė remiasi fenomenologijos atstovo C. Moustako (Moerer-Urdahl, Creswell, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b) išskirtais penkiais žingsniais:

1. Aprašoma tyrėjo asmeninė patirtis (*epoche*), susijusi su tiriamu fenomenu;
2. Tiriamųjų tekstuose atrandami teiginiai, susiję su tiriamu reiškiniumi, išskiriami reikšmingi teiginiai, kurie yra įvertinami, bei sudaromas nepasikartojančių teiginių sąrašas;
3. Teiginių grupavimas į prasminius vienetus, aprašant teksto apie patirtį fragmentus;

4. Parašyto teksto apmąstymas, panaudojant vaizdinių įvairovę, struktūrinį aprašymą. Siekiama išryškinti galimas prasmes, aprašoma, kaip yra patirtas fenomenas;
5. Visuminis prasmės ir patirties aprašymas, remiantis tiek asmenine tyrėjo patirtimi, tiek tiriamųjų išgyventomis patirtimis.

Tyrimo duomenų analizė atlikta laikantis fenomenologinio apibendrinimo struktūros: skaidymas į prasminius vienetus, jų jungimas į temas ir sujungimas į klasterius (žr. 14 lentelę).

14 lentelė

Fenomenologinės analizės apibendrinimo struktūra

Klasteris	Tema	Citata	Tiriamąjį kodą, praktikos savaitę, nuoroda į tekstą
	Tema	Citata	Tiriamąjį kodą, praktikos savaitę, nuoroda į tekstą

Pastebėtina, kad dominuoja apibendrintas fenomeno aprašymas. Remiantis fenomenologine tradicija, tyrimo analizės tekste gausu cituojamo teksto iš tyrimo dalyvių refleksijų, siekiant paaiškinti tiriamą fenomeną (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008b) ir jį pateikti pasakojimo forma, kad fenomenas taptų suprantamas visuomenei.

2.2.4. Modeliavimo strategijos pagrindimas

Transformacinės lyderystės kompetencijos kaip edukacinio veiksnio pedagogo profesionalumui pasiekti pasirinkta modeliavimo strategija. A. Guogis (2002) pažymi, kad modeliavimas turi didelį praktinį veiksmingumą ir efektyvumą, ypač socialiniuose moksluose. Socialiniuose moksluose modelis – tai bendriausio pobūdžio eskizas, kuriame pažymėti svarbiausi socialinio reiškinių bruožai ir tarpusavio ryšiai (Guogis, 2002; Kardelis, 2002). Modelis kaip idealus tikrovės eskizas yra teorinė konstrukcija, modeliuojanti socialinės realybės aspektą jo individualaus savitumo, loginio neprieštaringumo ir racionalaus teisingumo pagrindu. Tokiu būdu sudaromos sąlygos realų reiškinį lyginti su idealiu. Anot K. Kardelio (2002), modelis edukologijos moksluose tampa ugdymo procesą reguliuojančia jėga.

V. Vaicekauskienė (2007) pažymi, kad modelis gali būti esamos tikrovės atspindys arba būsimų kūrinių prototipas. R. Plečkaitis (2004) modelį apibūdina kaip objekto ar objektų sistemos santykinį vaizdą (schemą, aprašymą, atvaizdavimą). Pabrėžtina, kad modeliai nebūtinai tiksliai atspindi realų pasaulį, bet jie gali būti įrankiu bandant suvokti socialinės tikrovės reiškinius, juos pažinti (Guogis, 2002; Kanišauskas, 2013).

Modelis nesiekia atkartoti esamos tikrovės, jis priklauso nuo tyrėjo išankstinių nuostatų, požiūrių, troškimų ir vilčių (Tidikis, 2003; Kanišauskas, 2013). Tyrėja laikosi požiūrio, kad modelis papildo teoriją, tačiau jie santykinai nepriklauso vienas nuo kito (Kanišauskas, 2013). Disertaciniame darbe modelio kūrimo pagrindas – kiekybinių ir kokybinių tyrimų duomenų analizėje išryškėję veiksniai, lemiantys pedagogo transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si), o per jį – profesionalumą.

A. Guogis (2002) pažymi, kad norint taikyti modeliavimą socialiniuose moksluose svarbu atsižvelgti į tyrimo tikslą ir šiam tikslui pasiekti taikomus metodus. Disertaciniame darbe siekiant atsakyti į klausimą „kaip?“ taikomi tyrimo metodai – apklausa, pusiau struktūruotas interviu, struktūruotosios refleksijos – atitinka mokslinius paprastojo modeliavimo reikalavimus. Pažymėtina, kad paprastasis modeliavimas reikalauja sukurti aprašomąjį (deskriptyvinį) modelį (Guogis, 2002). Deskriptyvinis modelis leidžia ne tik modeliuoti realiai vykstančius procesus, bet ir procesus, kurie galėtų įvykti realioje sistemoje, susiklosčius atitinkamoms sąlygoms (Šukys, 1996).

Laikantis metodologų (Kardelis, 2002; Bitinas, 2013) nuostatų, šiame disertaciniame darbe tyrėja modelį teikia statišką, aprašytą ir išreikštą schemas forma; pats modelis apsiriboja tik tyrimu nustatytais veiksniais; modelio komponentų, elementų ryšiai apibūdinami tik nominatyviai, jų kiekybinė raiška nenusakoma; numatyti aplinkos pokyčiai, būtini modelio sėkmingam realizavimui.

Taigi, remiantis anksčiau minėtomis metodologų, sociologų pozicijomis, šiame disertaciniame darbe modelis – tai realaus reiškinių, proceso, struktūros, sistemos abstrakcija. Pažymėtina, kad modeliavimas atitinka socialinio konstruktyvizmo tikrovės pažinimo koncepciją, o idealus tikrovės suvokimas atitinka postmodernistinę filosofinę požiūrį, kuriuo remiamasi šiame disertaciniame darbe.

Apibendrinant disertacinio tyrimo metodologiją teigtina, kad ji atitinka poststruktūralistinę tikrovės pažinimo koncepciją, o pasirinkti kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai leidžia atskleisti tiriamą fenomeną – pedagogo profesionalumą, besiskleidžiantį transformacine būsimąjo pedagogo lyderyste.

3. EMPIRINIS TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR PROFESIONALUMO SĄSAJŲ PAGRINDIMAS

Siekiant patikslinti ir pagrįsti teorinės analizės pagrindu išsikeltą tyrimo problemą – egzistuoja tiesioginis ryšys tarp būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogų edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus – atliktas žvalgomasis tyrimas, leidęs patvirtinti išsikeltos mokslinės problemos aktualumą. Šiame skyriuje analizuojami pusiau struktūruoto interviu duomenys, kokius pedagoginiame darbe būtinus gebėjimus turėtų būti išsiugdę pedagogai, siekdami edukacinio profesionalumo, ir kokių gebėjimų būsimiesiems ir pradedantiesiems pedagogams stinga. Pažymėtina tai, kad **tyrimo metu orientuojamasi į gebėjimus kaip akivaizdžiausią kompetencijos dalį, kurioje žinojimo ir prasmės, teorijos ir praktikos dėmenys susilieja, kartu laiduodami gebėjimų kokybę** (Pukelis, 2009; Martišauskienė, 2010).

3.1. PEDAGOGO PROFESIONALUMĄ LEMIANTYS TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS GEBĖJIMAI

Pažymėtina, kad informantai, pasisakydami apie pedagoginiame darbe būtinus gebėjimus, mokėjimus, nesiejo jų su specialiąja kompetencija (dalyko išmanymu). Tyrimo duomenys ir tyrėjos pedagoginė patirtis leidžia daryti prielaidą, kad šios kompetencijos gebėjimai suvokiami kaip savaime suprantamas dalykas, kuris informantų pasisakymuose net nediskutuotas. Disertacinio tyrimo požiūriu pagrįstai kyla klausimas: kokie gebėjimai, pedagogų praktikų nuomone, yra ypač svarbūs pedagoginiame darbe, siekiant edukacinio profesionalumo, ir kaip jie siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais? (žr. 15 lentelę).

Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (1)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>mokytojas turi sugebėti bendrauti su mokiniais (Egidijus, 106); mokytojas turi būti ir dalyko specialistas ir bendravimo specialistas (Egidijus, 109–110); bendravimas su vaikais ir tada su kolegomis, su visais kitais irgi (Beata, 317)</i>	bendravimas su kolegomis, ugdytiniais	bendravimas ir bendradarbiavimas	kurti aplinką, įgalinančią grupės narių bendradarbiavimą; sužadinti grupės nariams poreikį veikti dėl visos komandos gerovės; įkvėpti sekėjus išpareigoti organizacijai ir tapti jos bendros vizijos dalimi
<i>jeigu yra bendras tikslas. Mes apskritai mokykloje neturim žmonių, kurie apskritai negalėtų būti kartu vienoje grupėje, komandoje (Albina, 381–382)</i>	bendro tikslo turėjimas		
<i>tikrai susėdam ir jeigu aš sakau, bet, žinote, reikia – ir niekas nepaklausia, kiek jūs mums už tai mokėsite, ar kas mums už tai bus. <...> Reikia – ir būsim, reikia po pamokų likti – tai ir liksime. Reikia kažką padaryti? Tai padarysime... (Cesilija, 243–245)</i>	įsipareigojimas bendram reikalui		

Pateikti teiginiai rodo, kad pirmoji kategorija, išskiriama iš interviu su pedagogais praktikais, yra *bendravimo ir bendradarbiavimo* gebėjimai. Šie gebėjimai apima tiek pedagogo bendravimą su kolegomis, tiek su ugdytiniais, tiek ir su visa bendruomene. Kaip matyti iš 15 lentelės duomenų, per pedagogo bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus yra kuriama bendra mokyklos vizija, įsipareigojama siekti bendrų tikslų ir kuriama mokyklos kultūra, grįsta bendradarbiavimu. Šie gebėjimai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Reikšminga tai, kad pedagogų praktikų pasisakymuose bendravimo ir bendradarbiavimo kategorija dažniau siejama su pedagogo darbu už klasės ribų. Tačiau nekvestionuotinai pripažinta, kad šie gebėjimai yra neatskiriama ir būtina viso pedagoginio proceso dalis. Kadangi transformacinės lyderystės teoretikai pažymi, kad lyderis moko savo asmeniniu pavyzdžiu, vadinasi, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų sklaida neabejotinai ugdo ir ugdytinių bendravimo gebėjimus. Tai patvirtina išskirta antroji kategorija „mokytojas vedlys“ (žr. 16 lentelę (2)).

Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (2)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>jis [mokytojas] turi taip susiorganizuoti pamoką, taip suvadovauti vaikams, kad vaikai dirbtų, o jis tiktai jiems vadovautų, jiems padėtų, kad vaikas pats atrastų tuos dalykus (Egidijus, 156–158)</i>	būti mokymo-si vedliu	mokyto-jo vedlio vaidmuo	ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti novatorišką, kritinį mąstymą; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku
<i>tu turi savo mokiniui pateikti daug kelių, jo yra tikslas pasirinkti tą kelią į tikslą (Albina, 187)</i>	skatinti vaiko atradimus		
<i>jisai turi žinoti kelias alternatyvas. Turi žinoti. Jeigu jis to nežino – ir bukai eina vienu keliu. Viskas. Šakės (Albina, 188–189)</i>	ugdyti kritinį mąstymą		

Antroji išskirta kategorija – *mokytojo vedlio vaidmuo* – apima pedagogo gebėjimus ugdytiniais atverti esamus reiškinius ir per kritinio mąstymo ugdymą atrasti pačiam tiesą, tinkamą pažinimo kelią. Šie pedagogų praktikų minimi gebėjimai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais – *ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti jų novatorišką, kritinį mąstymą; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku*. Pedagogas, kaip transformacinis lyderis, tampa aktyviu pagalbininku, gebančiu įtraukti ugdytinius į mokymąsi. Tam būtinas visapusiškas ugdytinių pažinimas (žr. 17 lentelę (3)).

Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (3)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>žinoti, kuom vaikai gyvena šiandien (Albina, 109); kas jiems aktualu ir kuom jie domisi <...> (Cesilija, 214)</i>	pažinti ugdytinį ir jo aplinką	ugdytinių pažinimas ir supratimas	atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajauti kitą (empatiškumas)
<i>turi keistis mokytojas ir prisitaikyti, žinoti naujoves ir, sakykime, domėtis net ir vaikų muzika, jų tais dievukais dabartiniais, kas jiems įdomu, jeigu ten, sakykime, šeštokams įdomi tapo kažkokia atlikėja. Jie dievina... (Cesilija, 210–214)</i>	domėjimasis ugdytinių subkultūra		
<i>su mokytojais mes ir atsiveikiname, jeigu aš matau, kad žmogui neįmanoma pasakyti, kad jūs turite matyt iš vaikų veidų <...> ar jiems įdomu (Cesilija, 196–197)</i>	būti empatiškam,		
<i>Kažką gal susieti su jų gyvenimu, kas jiems aktualu ir kuom jie domisi <...> viskas turi būti susieta su vaiko patirtimi, ką jis mato kasdieniniame gyvenime, ir tuo turi domėtis ir mokytojas (Cesilija, 214–215)</i>	atpažinti ugdytinio interesus ir jų paisyti		

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>svarbiausia <...> kad kiekvienas mokinys pamokoje būtų įdarbintas, nepriklausomai nuo jo gebėjimų, kad kiekvienas dirbtų pagal savo galimybes, na ir šiek tiek aukščiau (Egidijus, 195–197)</i>	dėmesys kiekvienam individualiai	individualumo pripažinimas	padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius
<i>tu turi padaryti viską, kad jis gautų pas tave maksimumą (Gitana, 141); vienu žodžiu, mokyti visus pagal gebėjimus (Egidijus, 209)</i>	siekti maksimumo pagal individualias galimybes		

Pateikti informantų teiginiai patvirtina, jog siekiant ugdytinių įsipareigojimo mokytis, svarbu atpažinti, pripažinti ir plėtoti kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, atliepiant jo poreikius ir interesus. Taigi pedagogas turi būti ne tik savo dalyko žinovas, bet domėtis naujovėmis, ugdytiniams aktualia informacija, pažinti ugdytinius supančią aplinką ir kt. Taigi išskirta trečioji – *ugdytinių pažinimo ir supratimo* – kategorija, sietina su transformacinio lyderio gebėjimais *atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijauti ir pajauti kitą*, o ketvirtoji *individualumo pripažinimo* kategorija – *gebėjimas padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius*. Su individualių poreikių patenkinimu, informantų nuomone, sietini ir gebėjimai nuolat tobulėti, domėtis naujovėmis (žr. 18 lentelę (4)).

18 lentelė

Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (4)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>žmogus, kuris visą laiką domisi naujovėmis (Egidijus, 116); jeigu jis [mokytojas] nori būti mokytoju tai jis domėsis, jis susiras kas jam įdomu, jis susiras ko jam reikės (Egidijus, 343–344); tai vėl gi tu žinių turi, tik tiesiog, kad nesustoti. Suprasti, kad yra platesnis pasirinkimas (Gitana, 254–255); visi tobulėja <...> sąžiningai <...> domisi naujovėmis (Cesilija, 200)</i>	naujovių paieškos poreikis	inovatyvus ir kūrybiškas darbas	gebėjimas nuolat tobulėti; gebėjimas veikti kūrybiškai; pasižymėjimas inovatyvumu
<i>aš taip įsivaizduoju, kad kiekviena klasė, kiekvienais metais yra kitokia ir yra bėda taikyti tą patį receptą <...> (Gitana, 62–63); mokytojas turėtų jausti, kada ir kiek vaikams pateikti vis kažką naujo ir naujai <...> jis kaip aktorius būtų vis kitoks per pamoką (Cesilija, 194–195)</i>	kūrybiškai dirbti jaučiant mokinių poreikius		

Informantų teiginiuose išskirta *inovatyvumo ir kūrybiškumo* kategorija. Akcentuotina, kad pedagogas turi pasižymėti poreikiu nuolat tobulėti, ieškoti naujovių. Be to, profesinis tobulėjimas neatsiejamas ir nuo naujoviško, kūrybiško požiūrio į patį ugdymo procesą bei jo modeliavimą / strategavimą atsižvelgiant į kontekstą. Remiantis duomenų analize galima teigti, kad minėti gebėjimai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais, t. y. gebėjimas nuolat tobulėti; gebėjimas veikti kūrybiškai; pasižymėjimas inovatyvumu ir kt. Reikšminga tai, kad moksliniame tyrime dalyvavę informantai, kaip ir daugelis lyderystės teoretikų, ypač akcentuoja paties pedagogo veiklą, besiremiančią kritinių mąstymu, kūrybiškumu ir kt. Tai tampa reikšmingu pavyzdžiu, skatinančiu sekėjų kritinį mąstymą, kūrybiškumą, novatorišką požiūrį į kylančius sunkumus ir jų inovatyvias sprendimo paieškas.

Mokslininkai pažymi, kad visos švietimo sistemos pagrindinis tikslas – ugdytinis ir jo pasiekimai. Šiai nuostatai pritaria ir pedagogai praktikai, akcentuodami pedagogo gebėjimus, susijusius su ugdytinio pažangos skatinimu ir diagnozavimu (žr. 19 lentelę (5)).

19 lentelė

Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: pedagogų praktikų požiūris (5)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimas
<i>mokytojas turi susikurti tokią strategiją kad tai skatintų ir mokinio motyvaciją (Egidijus, 217); savęs motyvavimo kėlimas pamokoje (Gitana, 201–202)</i>	motyvacijos skatinimas		
<i>atsiranda vaiko įsipareigojimas, asmeninis, ką jisai padarys, kad jisai išliktų tame pačiame lygyje arba pasieks aukštesnį, jei jis yra pagrindiniame lygyje arba jei visai jo nesiekia (Albina, 221–223)</i>	skatinti vaiko įsipareigojimą siekti aukštesnio rezultato		aiškūs ir aukšti lūkesčiai; gebėjimas įkvėpti, motyvuoti siekti aukštesnių tikslų; gebėjimas parodyti darbo prasnę; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą; demonstruoti patikėjimą sekėjais
<i>bandau atrasti kažkokį pozityvą, bandau atrasti, kiek mano ugdomas vaikas pasikeitė, ūgtelėjo, kur man atrodo, kad ne visai tvarkoj, ir kur jam pačiam reikia atkreipti dėmesį. Stengiuosi bet kokį trupinį pastebėti. Jau kitame kartais tai tikrai nėra ko ten jau pastebėti. Sunku atrasti, bet kapstai kapstai – ir vis tiek kažką sugalvoji ir vaikui paraša (Felicija, 319–322)</i>	asmens tobulinimas, kaita	ugdytinių pažangos auginimas	
<i>asmeninės pažangos stebėjimas vaiko, kur jau gaunasi (Albina, 217–218); <...> Tai žiūrėk, tada, iš tikrųjų būna baisiai patenkinti. Ypatinai tie, kurie niekada mokykloje apskritai niekur jokie pagyrimo negauna, iš nieko (Felicija, 322–324)</i>	pripažinti ir skatinti individualią pažangą		
<i>kad būtent tas vertinimas padėtų jam toliau žengti pirmyn (Egidijus, 219)</i>	gebėti taikyti vertinimą, skatinantį sėkmę		

19 lentelės duomenys rodo, kad informantai ypač pabrėžia gebėjimus, susijusius su *ugdytinių pažangos auginimu*. Tai penktoji išskirta pedagogui būtinų gebėjimų kategorija. Interviu duomenų analizės pagrindu galima teigti, kad svarbu ne tik atitinkamos vertinimo sistemos turėjimas, bet ir gebėjimas ją taikyti atsižvelgiant į individualius ugdytinių gebėjimus. Be to, duomenys rodo, kad atitinkamos pažangos diagnozavimo sistemos turėjimas daro įtaką ugdytinių mokymosi motyvacijai, atsakomybės prisiėmimui už savo pasiekimus bei asmens tobulėjimui plačiąja prasme. Pastebėtina, kad šie įvardyti gebėjimai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais: *aiškūs ir aukšti lūkesčiai; gebėjimas įkvėpti, motyvuoti siekti aukštesnių tikslų; gebėjimas parodyti darbo prasmę; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais*. Tad pažinus ugdytinius ir pritaikius tinkamą ugdymo aplinką, priemones bei gebant taikyti atitinkamas, ugdytinių motyvaciją žadinančius pažangos diagnozavimo metodus galima pasiekti aukštesnių ugdytinių mokymo(si) rezultatų. Gauti tyrimo duomenys patvirtina mokslines (Indrašienė, Žibėnienė, 2014) pozicijas, teigiančias, kad individualios pažangos diagnozavimas leidžia kiekvienam asmeniui mokytis pagal savo galimybes, prigimtinius gabumus ir skatina nuolat tobulėti, orientuojantis į vis aukštesnius reikalavimus.

Apibendrinus informantų išskirtus pedagogams būtinus gebėjimus – **bendravimo ir bendradarbiavimo, ugdytinių pažinimo ir supratimo, individualumo pripažinimo, ugdytinių pažangos auginimo, inovatyvumo, kūrybiškumo, mokytojo vedlio vaidmens** – nustatytos sąsajos su transformacinės lyderystės kompetencijos intelektualiojo skatinimo, individualiojo dėmesio, įkvepiančio motyvavimo komponentais. Akivaizdu, kad itin pabrėžiami gebėjimai, apimantys individualų ugdytinių pažinimą. Šių gebėjimų svarba skleidžiasi tiek per ugdymo proceso pritaikymą pagal individualius besimokančiųjų poreikius, tiek per pažangos diagnozavimą. Kita gebėjimų grupė, dažnai minima informantų pasisakymuose, yra bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai.

3.2. BŪSIMŪJŲ IR PRADEDANČIŪJŲ PEDAGOGŲ TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS SVARBA: PEDAGOGŲ PRAKTIKŲ POŽIŪRIS

Siekiant patikslinti ir pagrįsti tyrimo hipotezę – egzistuoja tiesioginis ryšys tarp būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogų edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus – apklausos metu informantų buvo prašoma įvardyti, kokių gebėjimų labiausiai stinga būsimiesiems ir pradedantiesiems pedagogams.

Empiriniai duomenys leidžia teigti, kad būsimieji ir pradedantieji pedagogai yra įgiję pakankamai specialiosios kompetencijos gebėjimų: <...> *tų žinių turi, tik tiesiog, kad nesustoti* (Gitana, 254). Tačiau, informantų nuomone, jiems stinga bendrųjų gebėjimų, kurie siejasi su lyderystės gebėjimais plačiaja prasme: *mokytojas lyderis <...> jų tenai neužaugina. Aš labai drastiškai kalbu, bet kodėl mes turime auginti? Mes galime tik sudaryti sąlygas tiems lyderiams eiti. Palaiminsime, padėsime, patarsime, bet nėra. Ateik, mes tau sugalvojome ir imk. Jie neturi šito* (Albina, 507–510). Pastebėtina, kad pedagogų praktikų įvardijamų gebėjimų stoka tiesiogiai sietina su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų neturėjimu (žr. 20 lentelę).

20 lentelė

Gebėjimai, kurių stinga būsimiesiems ir pradedantiesiems pedagogams: pedagogų praktikų požiūris

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimas
<i>vienas ateina – tai tiesiog matai, kad parakas rūksta, kaip dirba <...>, o kitą reikia stumti</i> (Egidijus, 345); <i>jie neatsineša to kūrybinio mąstymo, kurio mes norime ir kurio reikia jaunam žmogui</i> (Albina, 505); <i>jie neina į strategiją kūrybiškumo mokymo. Jiems stop</i> (Albina, 519)	iniciatyvumo, kūrybiškumo ir jo supratimo	inovatyvus ir kūrybiškas darbas	veikti kūrybiškai ir skatinti sekėjų kūrybiškumą; kritinis mąstymas ir novatoriškas požiūris į problemas
<i>nenoras imtis ko tai papildomai</i> (Felicija, 581); <i>Jiems lengviau ir išmaniau yra informacinės technologijos. Jų valdymas...</i> (Albina, 520)	atsivėrimo platesnei veiklai		
<i>stereotipinio mąstymo jie atsineša <...> negalima, bus blogai, neišsišokti... <...> reiškia vidutinybės sindromą jau pasigavę <...> aš sakau: ei palaukite, nepasiduokite... kas jeigu ne Jūs dabar paprieštaraušite, nesivadovausite stereotipais</i> (Albina, 503–505)	gebėjimo pa-neigti stereo-tipus		

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimas
<i>jaunų žmonių tarpe matosi suabsoliutinimas savo specialybės (Felicija, 581); Dieve tu mano, kita kartą. <...> pasižiūri metodikos <...> jie nežino... nežino konteksto, suprantate? (Albina, 514–516);</i>	gebėjimo jausti laiko pokytį		
<i>gal to tokio noro tobulėti ir neužmigti ant laurų, net jeigu ir darom gerai, kad tai būtų dar geriau. Ieškoti, domėtis, gal tokio daugiau aktyvumo reikėtų (Cesilija, 26–27)</i>	aktyvumo		
<i>drausmės, <...> valdymo. Ten tas menas irgi ne iš karto, gal vis dėl to jaunam žmogui, sunku pasakyti, kai jis pats nuo tų mokinių nelabai skiriasi tai sunku (Cesilija, 231–233); labiau susiduria su drausmės problemomis. Kaip valdyti klasę (Cesilija, 221–222); Jam stresas didžiulis <...> Santykis. Tas pajautimas. <...> Tas valdymas [dabartinis] – kai pažymys, bausmė valdo (Albina, 556–558)</i>	gebėjimo tinkamai valdyti klasę	klasės valdymas	vesti/vadovauti asmeniniu pavyzdžiu; skatinti bendruomenės narių asmeninį mokymąsi, tobulėjimą; gebėjimo kurti sąveiką
<i><...> Ne tik emocinis, kad reikia tą kontaktą surasti, todėl, kad vaikai visai kitokie psichologine derme, sankloda. Visai kitokie (Albina, 556–558)</i>	gebėjimo remtis psichologijos išmanymu		
<i>Santykis. Tas pajautimas. Juk nėra valdymo iš nieko? Tas valdymas [dabartinis] – kai pažymys, bausmė valdo. Tai kaip tada tą jauną žmogų pasiimti? Šitų gebėjimu irgi labai trūksta (Albina, 559)</i>	gebėjimo kurti tarpusavio santykius		
<i>Nes jaunas žmogus ateina ir galvoja, aš atėjau, tai manęs visi klausys ir girdės (Albina, 560); lankstumo dar... kai kurie ateina labai kategoriškai, stagnatiškai nusiteikę, kad va Aš esu, kai kurie ateina su ta misija, kad tu – Dievas pamokoje. Tie laikai baigėsi (Albina, 794–795)</i>	gebėjimo savęs kaip pedagogo nesureikšminti		
<i>Su gabiais vaikais <...> kad žinotų, kaip dirbti, ką daryti su gabiais vaikais. Paprastai tiems atėjusiems gabus vaikas yra valio, jis padarė užduotis ir paskui jeigu diferencijuoji kažką tai dar duos užduočių papildomai. Bet nemoka jų [gabių] <...> atrasti <...> atpažinti... (Albina, 280–284);</i>	gebėjimo pažinti vaikų skirtybes ir gebėjimo dirbti su skirtingais vaikais, ypač su gabiais	individualumo pažinimas ir pripažinimas	pripažinti sekėjų individualumą atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus

Pirma, praktikai pasigenda *kūrybinio polėkio* iš būsimųjų ir pradedančiųjų pedagogų. Akcentuotinas gebėjimų trūkumas ne tik taikyti inovatyvius, naujus mokymo(si) metodus ugdymo procese, bet ir gebėjimas imtis naujų iniciatyvų, keisti savo mokymo strategijas, nebijoti iššūkių. Antra, praktikai pažymi, kad būsimieji pedagogai dažnai suabsoliutina savo kaip mokytojo statusą. Tai rodo *gebėjimo jausti pasikeitusią ugdymo paradigmą* stygių (Bitinas, 2002; Bruzgelevičienė, 2014), mokyklos situaciją, kontekstą, kai pedagogas užimdavo centrinę vietą ugdymo procese. Kitaip tariant,

būsimieji pedagogai vis dar linkę demonstruoti pozicinę galią prieš ugdytinius, o tai neatitinka laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos nuostatų. Ugdymo procese, pasikeitus ugdymo paradigmai, pedagogas tampa pagalbininku, vedliu. *Stereotipinis mąstymas, poreikio imtis naujų veiklų nebuvimas, neaktyvumas* – tai būdinga asmeniui, neužimančiam ir nesiekiančiam užimti lyderio pozicijų. Trečia, pedagogai įvardija gebėjimų *atpažinti ir pripažinti ugdytinių individualumą* stoką. Pažymėtina, kad būsimieji pedagogai susiduria su sunkumais atpažindami *besimokančiųjų ugdymo(si) skirtumus* ir stinga gebėjimų *ugdyti pagal kiekvieno galimybes*. Itin ryškiai visų informantų pasisakymuose įvardytas būsimųjų pedagogų klasės valdymo gebėjimo stygius. Praktikų teigimu, būsimieji pedagogai negeba *valdyti klasės* ir kurti *tarpusavio santykių*. Šių gebėjimų stygius susijęs su psichologiniu pasirengimu ir klasės valdymo technikų išmanymu bei praktinės patirties stoka.

Pažymėtina, kad pedagogai praktikai įvardija gebėjimų, tolygių transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams, stoką: *veikti kūrybiškai ir skatinti sekėjų kūrybiškumą; kritinis mąstymas ir novatoriškas požiūris į problemas; vesti / vadovauti asmeniniu pavyzdžiu; skatinti bendruomenės narių asmeninį mokymąsi, tobulėjimą; sekėjų individualumo pripažinimas; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus*. Gauti žvalgomojo tyrimo duomenys atliepia 2012–2014 m. M. Barkauskaitės ir A. Guobos (2015) atlikto pedagogų praktikų tyrimo duomenis, kurie rodo, jog būsimieji pedagogai negeba spręsti konfliktinių situacijų, visą klasę motyvuoti pokyčiams; sutelkti klasę veiklai ir kt.

Atkreiptinas dėmesys į pedagogų praktikų teiginį, kad pedagogas ugdymo procese turi gebėti užimti vedlio poziciją, tačiau, kaip rodo tyrimo duomenys, būsimieji pedagogai laikosi pedagogo autokrato pozicijos. Kintant mokyklos kontekstui plačiaja prasme ir santykiui tarp pedagogo ir ugdytinio, o būsimiesiems pedagogams stingant gebėjimo pajauti šį pokytį, kyla ir klasės valdymo problemų. Pastaroji problema būsimiesiems pedagogams, praktikų nuomone, ypač opi. Transformacinės lyderystės teoretikai ir edukologijos mokslininkai pažymi, kad galia užimamos pozicijos pagrindu neskatina kurti tarpusavio sąveikos. O gebėjimas kurti ugdomąją sąveiką, edukologų teigimu (Bitinas, 1996), yra vienas iš edukacinio profesionalumo požymių.

Asmens lyderystei rasti ir plėtoti būtina aktyvi veikla. Tačiau informantai dažnai mini būsimųjų pedagogų *nenorą imtis papildomų veiklų*, nes mokytojo veiklą tapatina tik su dalyko išmanymu (*negebėdamas į pedagogo profesiją žvelgti holistiškai: labai daug yra žmonių, ir jaunų žmonių, kurie ateina, <...> žmonės nori būti specialistais, sako taip, „nori būti mokytojais – atidėsciau dalyką, uždariau duris ir išėjau“* (Felicija, 129–131)).

Informantų nuomone, siekiant ugdyti mokyklai būtinus būsimųjų ir pradedančiųjų pedagogų gebėjimus, tolygius transformacinės lyderystės kompetencijai ir jos gebėjimams, būtinas glaudus bendradarbiavimas tarp institucijų, ugdančių pedagogus, ir mokyklų: *universitetai, ruošiantys specialistus mokyklai, mažai žino, kiek mokyklos pažengusios. Labai didelė problema. Jie nesupranta, kur mokyklos yra* (Albina, 564–566).

Apibendrinti žvalgomojo tyrimo duomenys duoda pagrindą teigti, kad: **ugdymo realybėje pedagogui būtini veiklos gebėjimai, tolygūs transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams; pastaruosius gebėjimus reikia įgyti pedagogui, norinčiam veikti profesionaliai; šių gebėjimų būsimiesiems (praktikas atliekantiems) ir pradedantiems pedagogams stinga; bet tokie gebėjimai gali būti iš(si)ugdomi.**

Tokios žvalgomojo tyrimo išvados parodo, kad disertaciniame darbe iškelta problema yra aktuali ir hipotezė formuluojama pagrįstai. Todėl tolesniuose skyriuose analizuojama ir pagrindžiama, kokie veiksniai gali lemti (lemia) transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymąsi, integraliai – ir profesionalumo ugdymąsi, siekiama nustatyti, kokius transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus yra išsiugdę būsimieji pedagogai ir kaip šie gebėjimai atitinka Visa apimantį lyderystės modelį.

3.3. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ LYDERYSTĖS GEBĖJIMŲ ATITIKTIS VISA APIMANČIAM LYDERYSTĖS MODELIIUI

Mokslininkai (Yammarino, Spangler, Bass, 1993; Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003) pažymi, kad asmens, užimančio lyderio poziciją, veikla, besiremianti transakcinės ir transformacinės lyderystės formų gebėjimais, pasiekia aukščiausių lyderystės rezultatų. Todėl, remiantis Visa apimančio lyderystės modelio teorine samprata, siekiama atskleisti būsimųjų pedagogų turimų lyderystės gebėjimų atitiktį pastarajam modeliui.

Atsižvelgiant į tai, kad pedagogus ugdantys universitetai turi skirtingą pedagogų ugdymo srities patirtį, pirmiausia siekta išsiaiškinti, ar būsimųjų pedagogų turimi transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai priklauso nuo to, kuriame mieste būsimasis pedagogas studijuoja (21 lentelė). Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad Kaune tirtos populiacijos studijuojančių būsimųjų pedagogų transformacinė lyderystės kompetencija yra išreikšta labiausiai ($M = 2,56$), o Šiauliuose tirtosios grupės studijuojančiųjų transformacinės lyderystės kompetencija mažiausiai būdinga iš visos tirtos populiacijos ($M = 2,41$). Tyrimo duomenys rodo, kad su turimais lyderystės gebėjimais tikimybė pasiekti aukštų lyderystės rezultatų ryškesnė tiems, kurie studijuoja Kaune ($M = 2,43$).

Būsimųjų pedagogų lyderystės priklausomumas nuo miesto, kuriame studijuoja

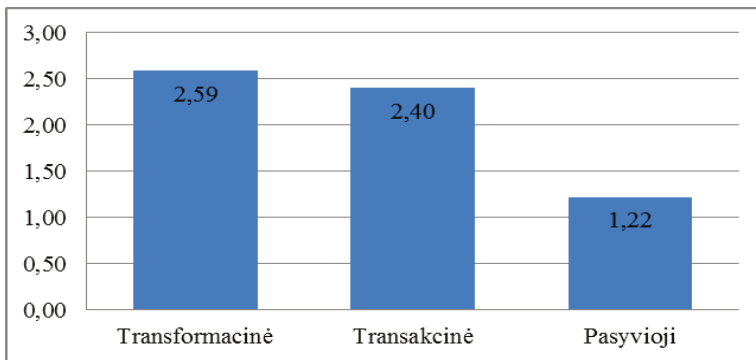
Lyderystė	Miestas	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	Kaunas	53	2,5604	,43966	1,60	3,40	1,323	0,266
	Klaipėda	99	2,4460	,49082	1,05	3,80		
	Šiauliai	124	2,4149	,42993	1,20	3,35		
	Vilnius	235	2,4715	,46322	1,00	3,65		
Transakcinė	Kaunas	53	2,4189	,40433	1,60	3,60	0,845	0,470
	Klaipėda	99	2,4010	,45725	,90	3,40		
	Šiauliai	124	2,3218	,47225	1,20	3,70		
	Vilnius	235	2,3698	,44132	,80	3,80		
Pasyvioji	Kaunas	53	1,3208	,58502	,00	2,50	3,765	0,011
	Klaipėda	99	1,6566	,74109	,00	3,50		
	Šiauliai	124	1,5766	,72287	,25	3,00		
	Vilnius	235	1,4553	,65708	,00	3,25		
Lyderystės rezultatai	Kaunas	53	2,4319	,60767	1,00	3,56	2,058	0,105
	Klaipėda	99	2,3187	,59954	,78	3,89		
	Šiauliai	124	2,2357	,54018	,78	3,44		
	Vilnius	235	2,2208	,65626	,67	4,00		

Siekiant nustatyti, ar egzistuojantys skirtumai tarp būsimųjų pedagogų turimų lyderystės gebėjimų, pasiekiamų lyderystės rezultatų ir miesto yra statistiškai reikšmingi, pasitelkta Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*). Vienfaktorinė dispersinė analizė leido nustatyti, kad egzistuojantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi esant pasyviajai lyderystei ($p = 0,011$). Pasitelktas Vienfaktorinės dispersinės analizės (*One-way ANOVA*) *Post Hoc* (*Tukey HSD*) testas leido nustatyti, kad egzistuojantis skirtumas tarp pasyviosios lyderystės Klaipėdoje ($M = 1,32$) ir Kaune ($M = 1,66$) yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,021$). Vadinas, nors ir egzistuoja turimų lyderystės gebėjimų skirtumai tarp miestų, tačiau išskyrus statistiškai reikšmingą skirtumą tarp Kauno ir Klaipėdos pasyviosios lyderystės, kiti esantys skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Tad toliau pateikiama apibendrinta tirtos populiacijos, neatsižvelgiant į tai, kuriame Lietuvos universitete būsimasis pedagogas studijuoja, duomenų analizė apie iš(si)ugdytus būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus siekiant edukacinio profesionalumo.

3.3.1. Būsimųjų pedagogų turimi ir ugdytini transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai

M. Liakopoulou (2011) pažymi, kad pedagogo savybės, tokios kaip lankstumas, teisingumas, humoro jausmas, kantrybė, entuziazmas, kūrybiškumas, domėjimasis ir rūpinimasis ugdytiniais, turi įtakos pedagogo veiklos efektyvumui, taigi ir profesionalumui. D. E. M. Forsteris (1997) pažymi, kad lyderystė yra fundamentinė pedagogo profesionalumo dalis, tad kiekvienas pedagogas turi būti lyderiu, siekdamas optimizuoti ugdymo(si) patirtį dėl savęs ir savo ugdytinių.

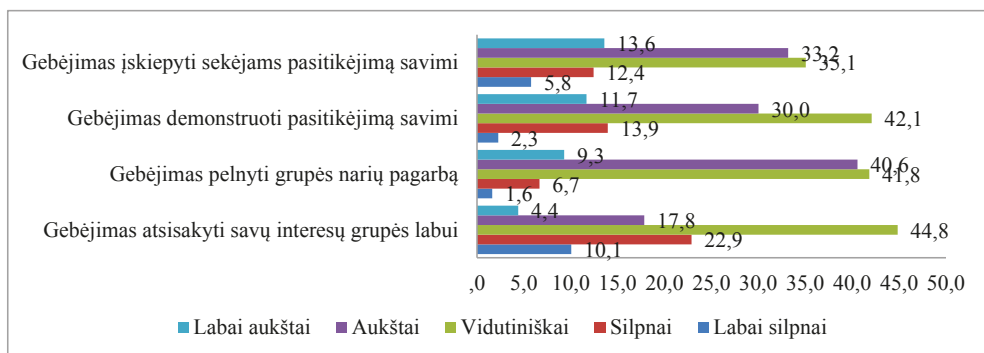
Kadangi pedagogas lyderis savo asmeniniu pavyzdžiu motyvuoja ugdytinius ir sudaro sąlygas asmenybės kismui bei savirealizacijai, svarbu ugdyti transformacinės lyderystės gebėjimus. Todėl tyrimu siekta nustatyti ugdytinius ir tobulintinus transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus ir būsimųjų pedagogų kaip lyderių veiklos atitiktį Visa apimančiam lyderystės modeliui. Tirtos populiacijos statistinė empirinių duomenų analizė leidžia teigti, kad nežymiai, tačiau dominuoja būsimųjų pedagogų *transformacinė* ($M = 2,59$) lyderystė (žr. 27 pav.).



27 pav. Lyderystės formų įverčiai

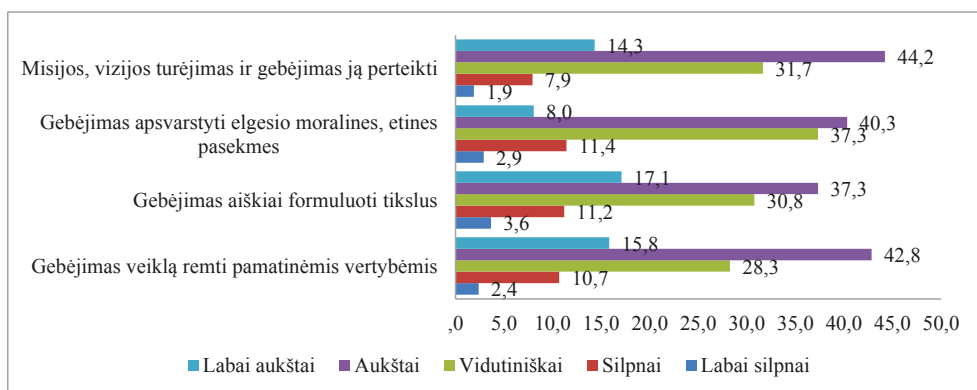
Tačiau, kaip rodo pasitelktas Studento kriterijaus, siekiant palyginti vidurkius, skaičiavimas, egzistuojantys skirtumai tarp vidurkių yra statistiškai reikšmingi ($t = 165,070$, $df = 795$, p^* (Sig. (2-tailed)) = 0,000; $t = 168,397$, $df = 795$, p^* (Sig. (2-tailed)) = 0,000; $t = 49,967$, $df = 795$, p^* (Sig. (2-tailed)) = 0,000).

Pedagogo asmenybė, autoritetas, kylantis iš asmens vertybinio pasaulio, yra pamatas visai pedagoginei veiklai. Transformacinės lyderystės kompetencijos *idealizuotosios įtakos (savybės)* komponentas, atspindi pedagogo asmenybės savybių nulemtą elgesį (žr. 28 pav.).



28 pav. Idealizuotosios įtakos (savybės) komponento gebėjimai

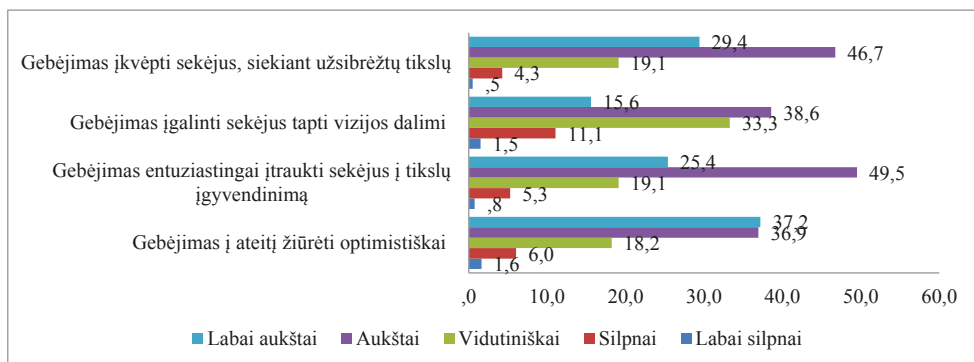
Remiantis tyrimo duomenimis nustatyta, kad būsimieji pedagogai **vidutiniškai geba demonstruoti pasitikėjimą savimi** (42,1 proc.) ir **skiepyti šį pasitikėjimo jausmą savo sekėjams** (35,1 proc.). Iš visų idealizuotosios įtakos (savybės) komponento gebėjimų būsimiesiems pedagogams **labiausiai stinga gebėjimo atsisakyti savo interesų dėl grupės gerovės** (10,1 proc.). Vadinasi, studijų procese būtina skatinti būsimųjų pedagogų pasitikėjimą savimi ir tuo, ką daro, nes tai tiesiogiai veikia jų gebėjimą įkvėpti ugdytinių pasitikėjimą, kuris ypač svarbus siekiant geresnių mokymosi rezultatų. Be to, teigtina, kad grupinio darbo metodikos naudojimas būsimųjų pedagogų studijų procese ugdytų jų gebėjimą pirmiausia siekti bendro tikslo, pamirštant savus asmeninius interesus, o veiklą remtų bendrais poreikiais, siekiant užsibrėžto bendro tikslo. Tikslo arba vizijos turėjimas pedagogo veikloje nurodo kryptį. Šios krypties turėjimas ir gebėjimas ją perteikti sekėjams yra transformacinės lyderystės kompetencijos *idealizuotosios įtakos (elgesys)* komponento sudedamosios (žr. 29 pav.).



29 pav. Idealizuotosios įtakos (elgesys) komponento gebėjimai

Empiriniu tyrimu nustatyta, kad **tik daugiau nei pusė** tirtos populiacijos būsimųjų pedagogų **turi aiškia savo veiklos viziją ir geba ją perteikti kitiems** (58,5 proc.), **aiškiai formuluoja tikslus** (54,3 proc.). Vadinasi, studijų procese būtina tobulinti turimus asmens gebėjimus atrasti ir formuluoti savo veiklos viziją, sudarant sąlygas asmens tikslų siekimui ir įgyvendinimui. Duomenys rodo, kad 58,6 proc. tirtųjų būsimųjų pedagogų teigia, jog savo veiklą remia pamatinėmis vertybėmis, tačiau kelia rūpestį tai, kad asmens vertybinis pamatas, kaip pedagogo veiklos determinantė, nėra būdinga didžiajai daugumai tirtos populiacijos. Pažymėtina, kad **daugiau nei 14 proc.** apklaustųjų nurodė, kad **neatsižvelgia į tai, kokias moralines, etines pasekmes gali turėti jo elgesys**, o net **13,1 proc.** nurodo, kad **savo veiklos neremia pamatinėmis asmenybės vertybėmis**. Šie rezultatai turi lemiamą reikšmę būsimųjų pedagogų gebėjimui vesti sekėjus asmeniniu pavyzdžiu, būti tuo asmeniu, kuris savo pavyzdžiu skatina ugdytinius pasiekti daugiau nei tikėjosi. Tad svarbu į pedagogines studijas pritraukti asmenis, kurie savo veiklą remtų vertybėmis, o kitą asmenį vertintų kaip moralią asmenybę.

Pedagogas ugdymo procese susiduria su ugdytinių motyvavimu siekti ne tik mokymosi rezultatų kaip pagrindinio ugdymo proceso rezultato, bet ir motyvavimu bet kuriai kitai veiklai. Tad pedagogo vienas iš svarbiausių uždavinių – gebėti ne tik perteikti ugdytiniams viziją, bet ją kurti bendrai su ugdytiniais – įtraukiant ugdytinius į sprendimo priėmimo procesą, ugdant jų savarankiškumą bei atsakomybės jausmą siekiant visiems bendrų tikslų. Šie gebėjimai sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos *įkvepiančio motyvavimo* komponentu (žr. 30 pav.).

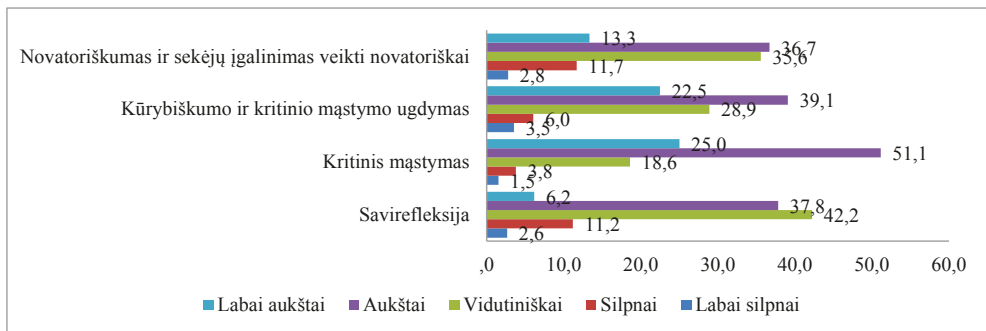


30 pav. Įkvepiančio motyvavimo komponento gebėjimai

Nustatyta, kad būsimieji pedagogai pasižymi **aukštu gebėjimų lygiu į veiklą žvelgti optimistiškai** (74,1 proc.) ir **įkvėpti esančius šalia siekti tikslų** (76,1 proc.),

kitaip tariant, geba motyvuoti ugdytinius siekti užsibrėžtų tikslų, teikdami paramą, demonstruodami pasitikėjimą. Šių gebėjimų kontekste akcentuotina pozityvi pedagogo laikysena, kuri kelia pasitikėjimą pedagogu bei didina ugdytinių pasitikėjimą savo jėgomis. Vadinasi, būsimųjų pedagogų gebėjimai, priklausantys įkvepiančio motyvavimo komponentui, padės pedagogui motyvuoti ugdytinius siekti aukštesnių mokymosi rezultatų, skatinti tarpusavio bendradarbiavimo kultūrą, kurti pozityvų mikroklimatą ir kt.

Vykstant sparčiai kaitai visose visuomenės veiklos sferose būtinas pedagogo gebėjimas lanksčiai reaguoti į kylančius iššūkius, gebėti pasitelkus kritinę refleksiją novatoriškai spręsti problemas ir kt. (žr. 31 pav.).

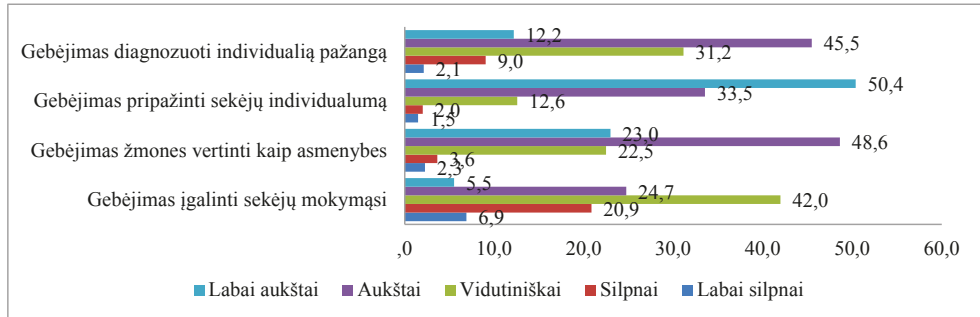


31 pav. Intelektualiojo skatinimo komponento gebėjimai

Būsimųjų pedagogų intelektualiojo skatinimo komponento gebėjimai vidutiniški. Empirinio tyrimo duomenys leidžia teigti, kad daugiau nei 76 proc. būsimųjų pedagogų teigia gebantys kritiškai mąstyti. Tačiau savirefleksijos praktikavimas kaip viena kritinio mąstymo dimensijų gerai įvaldyta mažiau nei pusės būsimųjų pedagogų (44 proc.). Vadinasi, **didžiąjai daugumai būsimųjų pedagogų būtina tobulinti savirefleksijos taikymo gebėjimus** studijų procese. Mokslininkai teigia, kad pedagogo asmenybė yra sektinas pavyzdys ugdytiniams, tad jei pedagogas kasdieninėje ugdymo veikloje remiasi kūrybiškumu, inovatyvumu, tai šiuos gebėjimus ugdo(si) ir sekėjai. Duomenys rodo, kad **tik beveik pusė būsimųjų pedagogų savo gebėjimus – ugdyti sekėjų kūrybiškumą ir inovatyvumą – įvertina kaip gerai arba labai gerai išsiugdę.**

Intelektualusis skatinimas apima būsimųjų pedagogų gebėjimus, viena vertus, savo pačių veiklą grįsti kūrybiškumu, novatoriškumu, nebijant kylančių iššūkių, nepažintų situacijų. Kita vertus, tai susiję su gebėjimu skatinti ugdytinius į savo veiklą, atliekamas užduotis žvelgti kūrybiškai, nebijant suklysti. Ypač akcentuotinas baimės suklysti

ir dėl to būti nubaustiems eliminavimas iš ugdymo proceso. Tai tarpusavio sąveika, dialogu grįstas mokymas(is), kuriame ypač svarbūs pedagogo gebėjimai suprasti ir atpažinti kiekvieno individualumą ir jį plėtoti, kurti aplinką, skatinančią kiekvieno nario individualų augimą, sudarant sąlygas savirealizacijai (žr. 32 pav.).



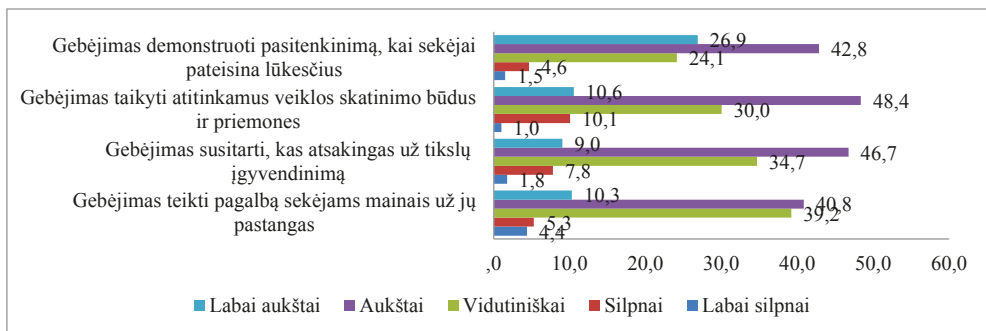
32 pav. Individualiojo dėmesio komponento gebėjimai

Kaip matyti iš 32 paveiksle teikiamų duomenų, būsimieji pedagogai **gebėjimą pripažinti asmens individualumą įsivertina kaip labai gerai (50,4 proc.)** išsiugdytą iš visų *individualaus dėmesio komponento* gebėjimų. O **gebėjimą vertinti kitus kaip asmenybes, o ne paskirus grupės, bendruomenės narius dalis būsimųjų pedagogų įsivertina kaip labai aukštai (23,0 proc.) arba aukštai (48,6 proc.)** išugdytą gebėjimą. Akcentuotina, kad gebėjimas pripažinti ir gerbti asmenybių skirtumus sudaro sąlygas ugdymo procese atsižvelgti į ugdytinių individualius norus, poreikius, siekius. Be to, siekis ugdymo procese atliepti šiuos poreikius neabejotinai skatina ugdytinius atrasti, atpažinti savo talentus, gebėjimus. Nerimą kelia empiriniai duomenys, rodantys, kad **gebėjimas įgalinti ugdytinių / sekėjų mokymąsi yra daugiausia tobulintinas, nes apie 30 proc. būsimųjų pedagogų teigia visiškai neturintys šių gebėjimų ir tik 5,5 proc. mano labai gerai išsiugdę šiuos gebėjimus**. Vadinasi, siekiant ugdyti būsimųjų pedagogų gebėjimą skatinti ugdytinių mokymąsi būtina šių gebėjimų ugdymą stiprinti studijų programose, daugiau dėmesio sutelkiant į pedagoginę būsimųjų pedagogų praktiką.

Transformacinės lyderystės teoretikai (Avolio, Bass, 2004) teigia, kad siekdamas optimalių lyderystės rezultatų lyderis savo elgsenoje turi taikyti tiek transformacinę, tiek transakcinę lyderystę. Pastaroji lyderystės forma mokslinėje literatūroje (Leithwood, Jantzi, 1999b; Steward, 2006) dažnai siejama su šių dienų vadybininko veikla, kuri taip pat svarbi pedagogo kasdieniame darbe ir ugdymo procese – planuojant, organizuojant veiklas, vykdant ugdytinių veiklos stebėjimą, koreguojant atliekamus

veiksmus ir pan. Aptariant transformacinės lyderystės kompetencijos teorines prielaidas pažymėta, kad transakcinės lyderystės *skatinimo pagal nuopelnus* komponentas, kai jis susijęs su psichologiniu, emociniu atlygiu, gali būti priskirtinas tiek transformaciniam, tiek transakciniam lyderiui.

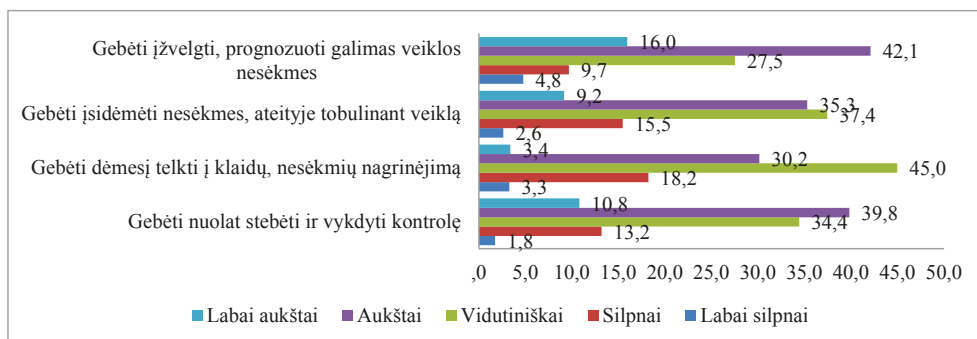
Skatinimas pagal nuopelnus – esminis transakcinės lyderystės komponentas, kuris reiškiasi būsimojo pedagogo gebėjimu ugdytiniams nubrėžti konkrečias gaires, standartus ir norimus pasiekti rezultatus. Šiame procese ypač svarbus gebėjimas paskirstyti veiklas klasėje, nuolatos stebint veiklos procesą, teikiant grįžtamąjį ryšį (žr. 33 pav.).



33 pav. Skatinimo pagal nuopelnus komponento gebėjimai

Duomenų analizė leidžia teigti, kad visus *skatinimo pagal nuopelnus* komponento gebėjimus tirtos populiacijos būsimoji pedagogai yra išsiugdę, tačiau netolygiai. Antai **gebėjimą demonstruoti pasitenkinimą sekėjams, kai jie įvykdo paskirtą užduotį ir pasiekia rezultatą, 26,9 proc. būsimųjų pedagogų vertina kaip labai gerai išsiugdę, 42,8 proc. – kaip gerai išsiugdę.** Būsimųjų pedagogų **gebėjimą teikti pagalbą sekėjams atliekant paskirtą užduotį daugiau nei pusė tirtos populiacijos nurodo išsiugdžiusi puikiai, o 39,2 proc. – vidutiniškai.** Pastebėtina, kad **11 proc. būsimųjų pedagogų pripažįsta nežinantys ir negebantys taikyti strategijų, būdų grupei skatinti.** Vadinasi, būsimųjų pedagogų ugdymo programose būtina ir toliau plėtoti gebėjimus, susijusius su aplinkinių / sekėjų skatinimu, orientuojantis į psichologinio, emocinio skatinimo plėtrą ir vengiant formaliojo, materialaus, skatinimo.

Ugdymo procese pedagogas atlieka daug vadybinių funkcijų, iš kurių transakcinės lyderystės teoretikai ypač akcentuoja nuolatinį ugdytinių veiklos stebėjimą, klaidų, nesėkmių diagnostavimą ir koregavimą (žr. 34 pav.).

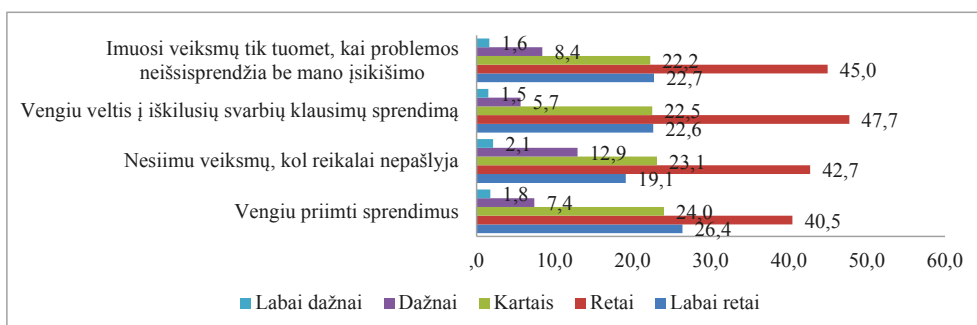


34 pav. Vadovavimo reaguojant į išimtis (aktyvus) komponento gebėjimai

Empirinio tyrimo metu nustatyta, kad būsimoji pedagogai nurodo, jog dažnai užima stebėtojo poziciją ir gerai geba vykdyti aplinkinių atliekamų veiklų kontrolę (51,6 proc.), be to, imdamiesi naujų veiklų geba numatyti galimas nesėkmes (58,1 proc.). Pastebėtina, kad beveik 20 proc. tirtų būsimųjų pedagogų neskiria daug dėmesio patirtų klaidų analizei, siekiant tolesnės veiklos rezultatyvumo. Taigi būsimoji pedagogai nelinkę taikyti refleksijos nesėkmėms įsidėmėti, nagrinėti, siekiant ateityje tobulinti veiklą. Vadinas, studijų procese šią sritį taip pat būtina stiprinti, taikant refleksiją kaip būsimųjų pedagogų ugdymo strategiją bei skatinant savirefleksijos kaip vieno iš asmenybės ugdymosi būdų naudojimą studijų procese.

Pastebėtina, kad beveik pusė (43,8 proc.) būsimųjų pedagogų nurodė, jog į problemines, konfliktines situacijas reaguoja tik susidarius kritiškai padėčiai, o net 27 proc. nurodė, kad praktinėje veikloje laikosi principo „jei niekas neklūva, tai ir kištis nereikia“.

Empiriniai duomenys leidžia teigti, kad 15 proc. būsimųjų pedagogų vengia spręsti sudėtingas, problemines situacijas ir dažniausiai lieka stebėtojo pozicijoje ar net visiškai nusišalina nuo šių probleminių situacijų (žr. 35 pav.).



35 pav. Pasyvioji lyderystė

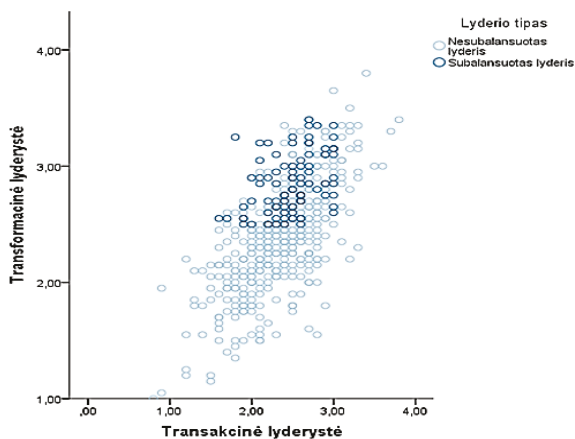
Kaip matyti iš 35 pav. pateiktų duomenų, **beveik 10 proc. tirtų būsimųjų pedagogų vengia užimti sprendimų priėmėjo poziciją arba nesiima jokių veiksmų, kol situacija tampa nebevaldoma (15 proc.)**. Vadinasi, studijų procese būtina skatinti aktyvią būsimųjų pedagogų poziciją. Lyderystės teoretikai pažymi, kad asmens aktyvumas teigiamai koreliuoja su veiklos efektyvumu, tad pedagogo nuolatinis įsitraukimas į įvairias, naujas veiklas susijęs ir su asmens saviraiškos patenkinimu, ir su profesiniu tobulėjimu. Pastarasis ypač aktualus pedagogui kaip profesionalui, siekiančiam geresnių ugdytinių ugdymo(si) rezultatų kaip visos švietimo sistemos svarbiausio tikslo.

Apibendrinant empirinius duomenis galima teigti, kad išryškėjo ugdytini ir tobulintini būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai. Todėl kitame skirsnyje siekiama empiriškai pagrįsti veiksnius, padedančius ugdyti(s) būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijas.

3.3.2. Veiksniai, darantys įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymui(si)

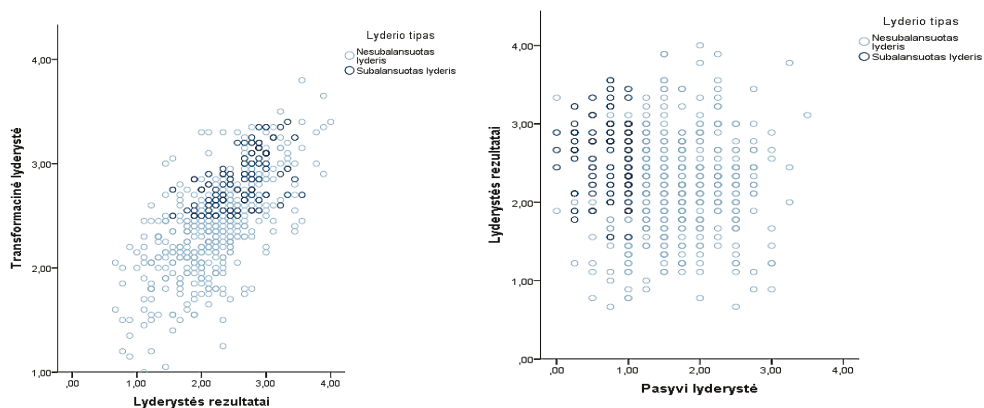
Mokslinėje erdvėje vyrauja nuostata, kad lyderystės gebėjimai nėra prigimtiniai, o iš(si)ugdomi (Porter, 1981; Frost, 2008; Katzenmeyer, Moller, 2009; Navickaitė, 2012). Tad kiekvienas gali būti lyderiu, nes lyderystės pagrindą sudaro asmens įgūdžiai bei gebėjimai, kurie yra iš(si)ugdomi. Todėl empiriniu tyrimu siekta išsiaiškinti, kurie išorės veiksniai labiausiai lemia asmens, veikiančio pagal Visa apimančią lyderystės modelį, veiklą.

Kaip minėta teorinės dalies pirmame skyriuje, geriausių lyderystės rezultatų pasiekia tas **lyderis, kurio veikloje dominuoja transformacinė lyderystė, rečiau – transakcinė, o išimtiniais atvejais – pasyvioji. Taip veikiantis būsimasis pedagogas toliau empirinėje dalyje bus įvardijamas „subalansuotu lyderiu“**. Statistinė empirinių duomenų analizė atskleidė, kad visoje tirtoje būsimųjų pedagogų populiacijoje mažajai daliai (18,6 proc.) būdingas subalansuoto lyderio tipas (žr. 36 pav.).



36 pav. Subalansuoto lyderio transformacinės ir transakcinės lyderystės formų sąajos

Stjudento kriterijaus skaičiavimas leidžia teigti, kad subalansuoto tipo ($M = 2,58$) lyderiai pasiekia aukštesnių lyderystės rezultatų nei nesubalansuoto tipo ($M = 2,19$), o esantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($t = -5,645$, $df = 509$, $p = 0,0001$) (žr. 37 pav.).



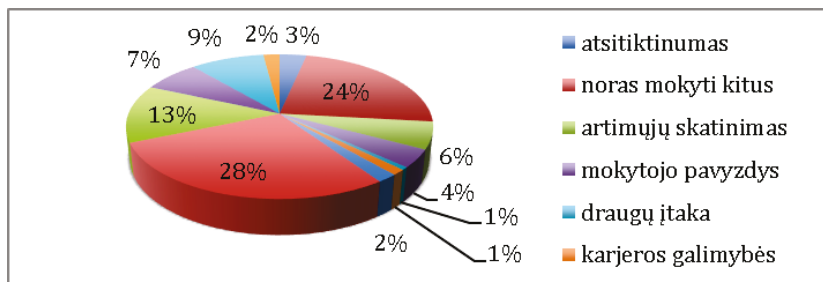
37 pav. Transformacinės lyderystės ir lyderystės rezultatų sąajos, atsižvelgiant į lyderio tipą

Vadinasi, subalansuoto tipo lyderiai, praktinėje veikloje taikydami transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijas bei retais atvejais užimantys pasyvaus lyderio poziciją, remiantis Visa apimančiu lyderystės modeliu, pasiekia geriausių lyderystės

rezultatų. Taigi kyla moksliniu požiūriu pagrįstas klausimas, kokie veiksniai turi didžiausios įtakos būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymui(si).

Atlikti moksliniai tyrimai (Harms, Knobloch, 2005; Watt, Richardson et al., 2012; Bagdžiūnienė et al., 2014) rodo, kad motyvacijos rinktis pedagogines studijas analizė sudaro sąlygas keisti / tobulinti programas, rengiančias pedagogus, ar net politiniu lygmeniu priimti sprendimus, kaip stiprinti pedagogo profesiją. Tyrimais įrodyta, kad pedagoginį išsilavinimą įgiję asmenys, kurių motyvacija rinktis pedagogines studijas buvo susijusi su vidiniais motyvais, dažniau po studijų lieka dirbti švietimo sistemoje (Low, Lim, Ch'ng, Goh, 2011). Be to, H. M. G. Watt, P. W. Richardsonas (2007) ilgalaikio tyrimo (angl. *longitudinal study*) metu nustatė, kad yra teigiama ir statistiškai reikšminga koreliacija tarp buvusio vidinio motyvo (poreikis ugdyti) rinktis pedagogines studijas ir praktiniame darbe pasiekiamų lyderystės rezultatų.

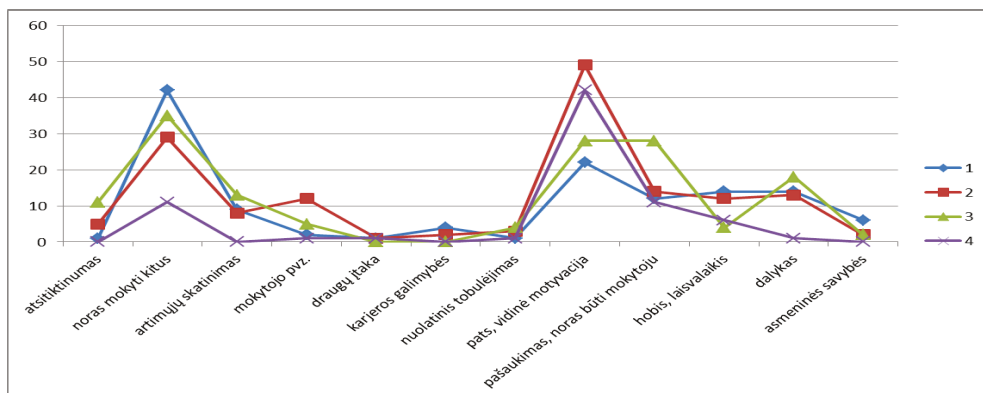
Atlikto empirinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad didžiosios dalies tirtosios populiacijos būsimųjų pedagogų Lietuvoje motyvai rinktis pedagogines studijas yra susiję su vidiniais motyvais (pašaukimas, poreikis mokyti kitus, meilė vaikams ir kt.) (žr. 38 pav.).



38 pav. Respondentų motyvai rinktis pedagogines studijas

Tyrimo duomenys rodo, kad dažniausiai renkamasi pedagogines studijas dėl vidinės motyvacijos (28 proc.) ir poreikio mokyti kitus (24 proc.). Kitos būsimųjų pedagogų motyvų grupės rinktis pedagogines studijas mažiau išreikštos, bet aktualios ir susijusios su išoriniais motyvais (draugų, artimųjų skatinimas, karjeros galimybės, socialinės garantijos ir kt.).

Pažymėtina, kad būsimųjų pedagogų motyvų dinamika išlieka ta pati keletą metų. Empirinio tyrimo statistinė duomenų analizė atskleidė, kad tiek 2010–2011 m. m., tiek 2013–2014 m. m. įstojusiujų į pedagogines studijas būsimųjų pedagogų motyvacija buvo panaši (žr. 39 pav.).



39 pav. Būsimųjų pedagogų motyvų rinktis pedagogines studijas priklausomybė nuo kurso

Kadangi, kaip rodo 39 pav. duomenys, motyvai rinktis pedagoginės krypties studijas yra panašūs, todėl toliau pateikiama apibendrinta kokybinių duomenų analizė. Analizėje išskiriamos dvi motyvų kategorijos – išoriniai motyvai ir vidiniai motyvai. Todėl lyginamosiose lentelėse teikiamos tik subkategorijos. Kokie išoriniai motyvai skatina rinktis pedagogines studijas ir kaip šie motyvai siejami su transformacine lyderyste, pateikta 22 lentelėje.

22 lentelė

Išorinių motyvų rinktis pedagogines studijas kategorijos sąsajos su TL gebėjimais

Respondentų teiginiai	Subkategorijos	Sąsajos su TL kompetencijos gebėjimais
<i>kūno kultūros mokytojas (32.1-2.k.m-20); jau nuo mažens jaučiau, kad noriu būti mokytoja, labai žavėjaisi savo pradinių klasių mokytoja ir jos darbu (426.2-2.pr.m-20); mano <...> mokytojas buvo labai geras, todėl nusprendžiau sekti jo pėdomis (64.1-2.k.v-20); mokytojų pavyzdžiai (426.2-2.pr.m-20); mokytojai iš gimnazijos (182.3-1.r.m-20); buvę auklėtojai, kurie studijavo tą patį (497.4-2.k.v-20)</i>	Pedagogo pavyzdys	vesti asmeniniu pavyzdžiu
<i>taip susiklostė aplinkybės (129.3-3.k.v-20); neįstojau į norimą specialybę, todėl turėjau pasirinkti šią (124.3-2.k.v-20); galimybė gauti valstybės finansuojamą vietą universitete (180.3-1.r.m-19); tuometinė susiklosčiusi situacija, nebuvo kito pasirinkimo (198.1-3.g.v-21); noriu įgyti aukštojo mokslo diplomą (490.2-2.k.v-23); pabaigusi šias studijas nesiruošiu dirbti šioje srityje (181.3-1.r.m-21) ir kt.</i>	Atsitiktinumas	–

Respondentų teiginiai	Subkategorijos	Sąsajos su TL kompetencijos gebėjimais
<i>keli šeimos nariai taip pat pedagogai (44.1-2.k.m-19); mama pedagogė (501.4-2.k.m-20); šeimoje esantys pedagogai (44.1-2.k.m-19); mane paskatino šeimos narys, kuris baigęs buvo pedagoginį (228.1-4.g.m-21); šeimoje mama taip pat pedagogė (466.2-2.k.m-20) ir pan.</i>	Artimųjų skatinimas	vesti asmeniniu pavyzdžiu
<i>geras atlyginimas (6.3-1.k.v-21); karjeros galimybės (109.1-1.k.m-20); įdomi ir perspektyvi specialybė; darbo galimybės (265.1-2.ps.v-25); pasirinkau pedagogo specialybę, nes ji yra gerbiama visuomenėje (484.2-1.e.m-20).</i>	Socialinės garantijos	–

Pažymėtina, kad artimųjų paskatinimas ir teigiamas pedagogo pavyzdys iš dalies sietinas su transformacine lyderyste ir jos gebėjimais. Tačiau šis gebėjimas – *vesti asmeniniu pavyzdžiu* – priskirtinas ne respondentams (būsimiesiems pedagogams), o jų buvusiems ugdytojams, kurie pasižymėjo šiuo transformacinei lyderystei būdingu gebėjimu, arba buvo charizmatiški lyderiai. Tyrimo metu nustatyti ir kiti buvusių ugdytojų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai, kuriuos kaip sektinus įvardijo būsimieji pedagogai. Tai kūrybiškumo (*novatoriškas, kūrybiškas (176.1-3.b.m-21); modernus (438.2-2.e.m-20); nemonotoniškas (442.2-2.e.m-20); mokėjimu įdomiai pateikti medžiagą (445.2-1.e.m-19)*), individualumo pripažinimo (*gebėjimu išklaudyti bei domėtis mano gyvenimu (98.1-1.k.m-20)*), įkvėpimo (*mokinių skatinimu, drąsinimu (3.3-1.k.m-20); gebantis padėti, patariantis (12.1-1.k.m-19); įkvėpiantis (18.1-1.k.m-20)*), skatinimo mokytis (*mokantis nukreipti vaikus tinkama linkme (411.4-1.k.v-19)*) ir kt. gebėjimai. Reikšminga tai, kad šių gebėjimų svarbą nurodo ir pedagogų praktikų apklausos duomenų analizė. Praktikai kaip vienus iš svarbiausių gebėjimų išskyrė ugdytinių individualumo pripažinimą, ugdymą atliepiant ugdytinių poreikius ir interesus, taip pat pažymėjo pedagogo kūrybiškumo, empatiškumo ir kitų asmens savybių svarbą.

Kokybinė duomenų analizė leidžia teigti, kad išoriniai motyvai rinktis pedagogines studijas (žr. 22 lentelę) nesusiję su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Šias kokybines išvalgas patvirtina kiekybinio tyrimo statistinė empirinių duomenų analizė, leidžianti teigti, kad būsimieji pedagogai, kurie pedagogines studijas rinkosi vidinių motyvų vedami (73,97 proc.), turi aukštesnius transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijų gebėjimus nei tie būsimieji pedagogai, kurie rinkosi studijas išorinių motyvų vedami (26,03 proc.) (žr. 23 lentelę).

Lyderystės gebėjimų sąsajos su motyvais rinktis studijas

Lyderystė	Motyvai rinktis studijas	N	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	p reikšmė
Transformacinė	vidiniai	378	2,4839	,44170	0,099
	išoriniai	122	2,4049	,50781	
Transakcinė	vidiniai	378	2,3815	,43796	0,296
	išoriniai	122	2,3328	,47577	
Pasyvioji	vidiniai	378	1,4636	,68217	0,029
	išoriniai	122	1,6209	,70508	

Studento kriterijaus skaičiavimas atskleidė, kad vidinių motyvų vedamų būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės gebėjimai yra aukštesni nei išorinių motyvų, tačiau egzistuojantys skirtumai nėra statistiškai reikšmingi ($p = 0,099$; $p = 0,296$). Pažymėtina, kad statistiškai reikšmingi ($t = 1,653$; $p = 0,029$; $\alpha = 0,05$) egzistuojantys skirtumai tarp būsimųjų pedagogų motyvų rinktis studijas ir pasižymėjimo pasyvosios lyderystės forma. Vadinas, **tie būsimieji pedagogai, kurie pedagogines studijas rinkosi dėl išorinių motyvų, studijų procese labiau pasižymi pasyvosios lyderystės forma, arba stokoja lyderystės gebėjimų, nei studijas rinkęsi dėl vidinių motyvų.**

Kiekybinio tyrimo statistinės duomenų analizės išvadas patvirtina ir atvirojo klausimo kokybinė turinio analizė. Teigtina, kad būsimųjų pedagogų vidiniai motyvai rinktis pedagogines studijas glaudžiai siejasi su teoriniame lygmenyje išskirtais transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais (žr. 24 lentelę).

Vidinių motyvų rinktis pedagogines studijas kategorijos sąsajos su TL gebėjimais

Respondentų teiginiai	Subkategorijos	Sąsajos su TL kompetencijos gebėjimais
<i>svajoju būti mokytoju (173.1-3.b.v-21); susižavėjimas mokytojo profesija (182.3-1.r.m-20); visada žinojau ko noriu - tapti pedagogu (185.3-3.r.m-22); to siekiau nuo mokyklos laikų (450.2-1.pr.m-32); tai buvo senas ir gerai pagalvotas sprendimas (449.2-1.pr.m-20); jau nuo mažens jaučiau, kad noriu būti mokytoja (426.2-2.pr.m-20); visada norėjau būti mokytoja, einu svajonės link (216.1-3.b.m-21); noriu būti asmenybė, noriu būti mokytoja (223.1-3.b.m-21)</i>	Pašaukimas	aiškus vizijos turėjimas

Respondentų teiginiai	Subkategorijos	Sąsajos su TL kompetencijos gebėjimais
<i>noras bendrauti su mokiniais, juos šviesti ir auginti jų gyvenimiškąsias vertybes (74.3-1.k.m-19); noras dirbti su vaikais, vesti juo teisingu keliu (105.1-1.k.v-20); noras dirbti su jaunimu ir žmonėmis, juos mokyti ir padėti tobulėti (26.1-2.k.v-21); noras ugdyti ir šviesti vaikus, perduoti moralines vertybes, auginti ir auklėti (183.3-3.r.m-22); noras bendrauti su mokiniais, stebėti jų augimą, taip pat tobulėti, įgyti daugiau žinių apie ugdymą, o tas žinias panaudoti savo asmeniniame gyvenime (171.1-3.c.m-21)</i>	Poreikis ugdyti	ugdyti ir įgallinti sekėjus mokymuisi; vesti / vadovauti asmeniiniu pavyzdžiu
<i>išmokti ko nors naujo (107.1-1.k.v-20); noras tobulėti (187.3-3.r.m-35); matau plačias tobulėjimo ir darbo šioje srityje galimybes (521.1-3.pr.m-21) ir kt.</i>	Siekis tobulėti	nuolat tobulėti
<i>noras pakeisti <...> pamoką (33.1-2.k.m-20); turiu daug idėjų, kaip pagerinti švietimo sistemą, pagerinti studijuojamą dalyką mokykloje (44.1-2.k.m-19); noras išauginti <...> blaiviai mąstančių žmonių kartą (103.1-1.k.v-20); matau vertę ugdant ateities kartą (186.3-3.r.v-40); noras pakeisti mokyklos veiklos sistemas (199.1-3.g.m-21); yra daug senų mokytojų su senais metodais, noriu padaryti kitaip (216.1-3.b.m-21); mačiau, kokie pedagogai yra mano mokykloje, ir norėjosi pačiai tapti ja, kad galėčiau pasiekti daugiau už juos šioje sferoje (28.1-2.k.m-20); nes tikiu, jog savo darbu galiu sukurti tobulą ateitį, nes myliu ir noriu (512.1-2.pr.m-22).</i>	Galimybė daryti pokyčius	inicijuoti pokyčius, kaitą

Duomenys rodo, kad būsimiesiems pedagogams būdinga turėti aiškią savo profesinės veiklos viziją, kuri lemia pedagoginių studijų pasirinkimą. Vizijos svarba akcentuotina ir mokslininkų darbuose. Pavyzdžiui, M. Fullanas (1998) pažymi, kad pedagogo profesija „tarsi sukurta dirbti turint tikslą ir viziją, nes juk galiausiai tokia yra šios profesijos prasmė“ (p. 29). P. Senge'as ir kt. (2008) teigia, kad asmeninės vizijos (ko noriu, kaip man juo tapti, veiklos ir norų vienovė) turėjimas ir plėtojimas susijęs su pedagogo profesionalumu.

Tyrime itin aiškiai išreikšti būsimųjų pedagogų, dėl vidinių motyvų pasirinkusių pedagogines studijas, *poreikis ugdyti ir galimybė daryti pokyčius* taip pat tiesiogiai sieitini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Transformacinio lyderio veiklos centre yra sekėjas ir jo ugdymas, inspiruojantis sekėjo asmenybės pokyčius. Kaita tiek transformacinės lyderystės teoretikų, tiek būsimųjų pedagogų suvokiama ir plačiąja prasme, t. y. dėl asmenybės kaitos vyksta ir visuomenės pokyčiai.

Reikšminga tai, kad daugiau nei 70 proc. visų tyrime dalyvavusių būsimųjų pedagogų motyvacija rinktis pedagogines studijas susijusi su vidiniais asmens motyvais. Pažymėtina, kad pastarieji motyvai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Be to, transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai laiduoja, kad asmuo pasieks ir aukštesnių lyderystės rezultatų (žr. 25 lentelę).

Lyderystės rezultatų priklausomumas nuo motyvų rinktis studijas

	Motyvai rinktis studijas	N	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	p reikšmė
Lyderystės rezultatai	vidiniai	378	2,2807	,59767	0,490
	išoriniai	122	2,2368	,64819	

Pažymėtina, kad būsimieji pedagogai, kurie pedagogines studijas rinkosi vidinių motyvų vedami, pasiekia aukštesnių lyderystės rezultatų ($M = 2,2807$). Nors Studento kriterijaus skaičiavimas leidžia teigti, kad egzistuojantys skirtumai tarp pasiekiamų lyderystės rezultatų ir motyvų rinktis studijas nėra statistiškai reikšmingi ($t = 0,691$; $p = 0,490$; $\alpha = 0,05$). Tačiau kadangi transformacinė lyderystė teigiamai koreliuoja su lyderystės rezultatais, t. y. juo daugiau turima transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų, tuo pasiekiami geresni lyderystės rezultatai, galima teigti, kad vidinės paskatos rinktis studijas susijusios su transformacinės lyderystės kompetencija.

Gauti disertacinio tyrimo rezultatai atliepia V. Indrašienės, O. Merfeldaitės, L. Šimkutės (2015) 2014 m. atlikto tyrimo išvadas, kad daugiausia pedagogo profesijos pasirinkimui įtakos turi vidiniai, altruistiniai veiksniai, tokie kaip polinkiai, interesai, vertybės, asmeninės savybės, troškimas tobulėti. Be to, būsimųjų pedagogų motyvai rinktis pedagoginės krypties studijas Lietuvoje yra panašūs į kitų šalių patirtis. JAV nacionalinio švietimo centro atliktas tyrimas (2005) parodė, kad dažniausiai pedagogines studijas renkamosi dėl troškimo dirbti su jaunais žmonėmis, mokytojų mokykloje įtakos, ilgų vasaros atostogų ir socialinių garantijų, domėjimosi studijuojamu dalyku; arba mokytojo profesija yra viena iš kelių alternatyvų. M. M. Pop (2008) disertacinio tyrimo pagrindu išskyrė šias priežastis rinktis mokytojo kelią: geros socialinės garantijos, ilgos atostogos, statusas visuomenėje, noras padėti vaikams siekti sėkmės, asmeninės savybės, šeimos narių paskatinimas, mokytojo pavyzdys, karjeros galimybės, domėjimasis studijuojamu dalyku.

Empirinio tyrimo metu gauti duomenys patvirtina B. M. Harmso ir N. A. Knoblocho (2005) atlikto tyrimo duomenis, kurie rodo, kad transformacinė lyderystė būdingesnė tiems būsimiesiems pedagogams, kurių motyvai rinktis pedagogines studijas yra vidiniai. E. Martišauskienės (2007) tyrimas atskleidė, kad tie būsimieji pedagogai, kurių motyvacijai rinktis pedagogines studijas turėjo įtakos noras tapti pedagogu, daro poveikį gebėjimui toleruoti kito nuomonę ir bendrauti su ugdytiniu kaip su asmeniu. Pastarieji gebėjimai priskirtini transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams. Apibendrinant galima teigti, kad **į pedagogines studijas pritraukus absolventus, kurie pedagogo profesiją rinkęsi vidinių motyvų vedami, jie turėtų**

ir išsiugdytų aukštesnius transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus, kartu pasiektų aukštesnį profesionalumo lygį.

Mokslininkai (Šilingienė, 2012; Northouse, 2009; Avolio, Bass, 2004; Eagly, Johannesen-Schmidt, van Engen, 2003) pažymi, kad lyderystės procese reikšmingos fizinės lyderio savybės. Antai C. Riehl ir V. E. Lee (1996) teigia, kad moterys, einančios mokyklos direktoriaus pareigas, demonstruoja didesnę susidomėjimą ugdytinių socialiniu ir emociniu tobulėjimu nei vyrai. Be to, anot autorių, moterys labiau nei vyrai yra linkusios padėti pradedantiesiems pedagogams, o jų darbas su ugdytinių tėvais yra efektyvesnis. Tad empiriniu tyrimu siekta nustatyti lyties įtaką būsimųjų pedagogų lyderystei, dėmesį telkiant į transformacinės lyderystės kompetenciją. Nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys (chi kvadratas), kuris parodė, kad subalansuoto lyderio tipas priklauso nuo lyties ($\chi^2 = 13,034$, $df = 1$, $p = 0,0001$). Kitaip tariant, moterys, iš visų subalansuoto lyderio tipo būsimųjų pedagogų, sudaro didžiąją daugumą (77,89 proc.).

26 lentelė

Lyderystės priklausomumas nuo lyties

Lyderystė	Lytis	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Studento p reikšmė
Transformacinė	vyras	196	2,3630	,48051	0,0001
	moteris	315	2,5237	,43456	
Transakcinė	vyras	196	2,3541	,46875	0,546
	moteris	315	2,3787	,43562	
Pasyvioji	vyras	196	1,6977	,68135	0,0001
	moteris	315	1,3929	,66879	

Nustatyta, kad moterys labiau nei vyrai pasižymi transformacine (atitinkamai ($M = 2,52$) ir ($M = 2,36$)) ir transakcine lyderystės formomis. Studento kriterijaus skaičiavimas (žr. 26 lentelę) leido nustatyti, kad egzistuojantys vidurkių skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($t = -3,900$; $p = 0,0001$; $\alpha = 0,05$). Taip pat pastebėtina, kad pasyvioji lyderystė būdingesnė vyrams ($M = 1,69$) nei moterims ($M = 1,39$), o esantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($t = 4,974$; $p = 0,0001$; $\alpha = 0,05$).

Gauti disertacinio tyrimo duomenys atitinka S. A. Carless (1998) Australijoje atlikto tyrimo duomenis, atskleidusius, kad moterys labiau save tapatina su transformacine lyderystės forma nei vyrai. Kaip pažymi P. G. Northouse (2009), tyrimuose nustatyti nors ir nedideli, bet ryškūs skirtumai tarp vyrų ir moterų, nes moterys dažniau skatina pagal nuopelnus. Pastarasis komponentas, pasak autoriaus, pranašauja lyderystės efektyvumą. Empiriniai duomenys patvirtina mokslines įžvalgas, kad moterys už vyrus pranašesnės komandos kūrimo (*įkvepiantis motyvavimas* – išskirta R. N.), bendravimo

ir bendradarbiavimo kuriant ir plėtojant santykius (*individualusis dėmesys* – išskirta R. N.), kuriant sutarimo atmosferą (*idealizuotoji įtaka (elgesys)* – išskirta R. N.) gebėjimais (Šilingienė, 2012), kurie sudaro transformacinės lyderystės kompetenciją.

Kadangi Spearmeno koreliacija patvirtino lyderystės teoretikų nuostatą, kad transformacinė ir transakcinė lyderystės teigiamai koreliuoja su pasiekiamais lyderystės rezultatais, siekta nustatyti, ar pasiekiami lyderystės rezultatai priklauso nuo lyties. Nustatyta, kad **ties vyrų, tiek moterų pasiekiami lyderystės rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskiria** ($t = -0,590$; $p = 0,556$; $\alpha = 0,05$). ANCOVA kovariančių analizė (kai kelių grupių vidurkiai lyginami atsižvelgiant į papildomąjį kintamąjį) leido nustatyti, kad egzistuoja priklausomybė tarp lyties, transformacinės lyderystės gebėjimų ir pasiekiamų lyderystės rezultatų (žr. 27 lentelę). Nustatyta, kad nors abiejų lyčių lyderystės rezultatai pradžioje ir bus vienodi, bet atsižvelgiant į lyties kintamąjį vyrų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai bus mažesni 0,144 balų ($p = 0,0001$).

27 lentelė

Transformacinės lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo lyties

Papildomasis kintamasis: Lytis		Priklausomasis kintamasis Transformacinė lyderystė
Kontrasto įvertis		0,144
Spėjama vertė		0
Skirtumas		0,144
Std. Error		0,030
p reikšmė		0,000
95 % paklaidos tikimybė	Žemiausia riba	0,085
	Aukščiausia riba	0,204

Vadinasi, neatsižvelgiant į tai, kad studijų programose bus sustiprintas būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijų ugdymas, vyrai neišsiugdys tokių pat transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų kaip moterys. Šie tyrimo rezultatai patvirtina B. M. Basso (1999) išvadas, kad transformacinė lyderystė yra būdingesnė moterims. V. Šilingienė (2012) teigia, kad vyrų veikla remiasi racionalumu, yra labiau nuasmeninta, neskiriama daug dėmesio emocinių santykių mezgimui su sekėjais. V. Šilingienė (2012) teigia, kad vyriškoje lyderystėje vyrauja lyderio autoriteto stiprinimas, valdymo tobulinimas pertvarkant ir keičiant normas, taisykles. Taigi, remiantis kitų mokslininkų ir šio disertacinio tyrimo duomenimis, teigtina, kad **vyrų, palyginti su moterimis, prigimtyje silpniau užkoduota transformacinė lyderystė**.

Tyrimo metu siekta nustatyti turimus būsimųjų pedagogų lyderystės gebėjimus, atsižvelgiant į mokslo sritis (socialiniai ir humanitariniai mokslai – toliau SH; fiziniai, biomedicinos ir technologijos mokslai – toliau FBT; menų srities mokslai – toliau M), kuriose būsimasis pedagogas studijuoja (žr. 28 lentelę).

28 lentelė

Lyderystės gebėjimai atsižvelgiant į mokslo sritį

	Sritis	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	SH	179	2,4816	,43938	1,20	3,40	3,410	0,034
	FBT	322	2,4402	,47127	1,00	3,80		
	M	9	2,8278	,19383	2,50	3,20		
Transakcinė	SH	179	2,3279	,42677	,90	3,50	2,055	0,129
	FBT	322	2,3854	,45959	,80	3,80		
	M	9	2,5889	,41966	2,00	3,30		
Pasyvioji	SH	179	1,4497	,72009	,00	3,00	6,524	0,002
	FBT	322	1,5644	,66651	,00	3,50		
	M	9	,8056	,34861	,25	1,50		
Lyderystės rezultatai	SH	179	2,2377	,55677	,89	3,56	2,892	0,056
	FBT	322	2,2640	,63866	,67	4,00		
	M	9	2,7407	,70711	1,56	3,89		

Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) leido nustatyti, kad skirtingose mokslo sričių programose studijuojančių būsimųjų pedagogų transformacinė ($p = 0,002$) bei pasyvioji lyderystė ($p = 0,034$) skiriasi, o esantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi. Siekiant išsiaiškinti, tarp kurių mokslo sričių esantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi, pasitelktas Vienfaktorinės dispersinės analizės (*One-way ANOVA*) *Post Hoc* (*Tukey HSD*) testas. Pastaruoju testu nustatyta, kad **transformacinė lyderystė labiau būdinga menų krypties būsimiesiems pedagogams nei fizinių, biomedicinos ir technologijų ($p = 0,033$)**. Be to, tiek socialinių mokslų, tiek fizinių, biomedicinos ir technologijų mokslų sričių būsimiesiems pedagogams būdingesnė pasyvioji lyderystė nei menų srities būsimiesiems pedagogams ($p = 0,016$; $p = 0,003$).

Mokslininkai pabrėžia, kad asmens veikimui svarbi patirtis, kuriai įtaką daro vis naujos žinios, kurių pagrindu formuojasi unikali asmens veikla (Jarvis, 2001). Tad tyrimu siekta išsiaiškinti, ar turimi lyderystės gebėjimai priklauso nuo turimos pedagoginio darbo patirties, studijuojamo kurso ir kt. (žr. 29 lentelę).

Lyderystės formos priklausomumas nuo studijų kurso

Lyderystė	Kursas	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	1	132	2,4405	,48701	1,00	3,40	0,340	0,796
	2	153	2,4533	,43174	1,35	3,65		
	3	150	2,4927	,46177	1,20	3,50		
	4	76	2,4566	,46255	1,05	3,80		
Transakcinė	1	132	2,3379	,46406	,80	3,80	0,677	0,566
	2	153	2,3915	,44853	1,30	3,70		
	3	150	2,3513	,42706	,90	3,30		
	4	76	2,4145	,46381	,90	3,40		
Pasyvioji	1	132	1,5246	,66386	,25	3,25	2,932	0,033
	2	153	1,5131	,67849	,00	3,25		
	3	150	1,4033	,63773	,00	3,00		
	4	76	1,6875	,81458	,00	3,50		

Empiriniai duomenys rodo, kad **transformacinė lyderystė būdingiausia III kurso ($M = 2,49$), o transakcinė IV kurso ($M = 2,41$) būsimiesiems pedagogams**. Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) leido nustatyti, kad egzistuojantys skirtumai tarp studijuojamo kurso ir transformacinės, transakcinės lyderysčių nėra statistiškai reikšmingi. Tačiau egzistuojantys skirtumai tarp kurso ir pasyviosios lyderystės yra statistiškai reikšmingi ($p = 0,033$). Pasitelktas Vienfaktorinės dispersinės analizės (*One-way ANOVA*) *Post Hoc* (*Tukey HSD*) testas leido nustatyti, kad **IV kurso būsimieji pedagogai daugiausia pasižymi pasyviaja lyderyste, t. y. nelyderyste, nei visų kitų kursų studentai, o egzistuojantis skirtumas tarp III ir IV kurso yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,018$)**. Darytina prielaida, kad **III kurso būsimųjų pedagogų turimi transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai statistiškai reikšmingai skiriasi nuo kitų kursų, kadangi, kaip rodo anksčiau pateikti duomenys (žr. p. 125, 39 pav.), jų motyvai rinktis pedagogines studijas yra vidiniai**.

Daryta prielaida, kad pasyvioji lyderystė susijusi su turima maža pedagoginio darbo patirtimi. Siekiant patvirtinti arba atmesti prielaidą, kad juo aukštesnis studijų kursas, tuo daugiau galimybių įsitvirtinti papildomai darbo rinkoje kaip pedagogui, vadinasi, ir turimi transformacinės lyderystės gebėjimai labiau išsiugdyti, pasitelkta ANCOVA analizė, kuri leido nustatyti, kad nėra statistiškai reikšmingos priklausomybės ($p = 0,647$) tarp trijų kintamųjų, t. y. studijuojamo kurso, pedagoginio darbo patirties ir pasižymėjimo pasyviaja lyderyste.

Nors ANCOVA tyrimo duomenys parodė, kad nėra priežastinių sąsajų tarp pasyviosios lyderystės, kurso ir pedagoginio darbo patirties, tačiau nustatyta, kad

tie būsimeji pedagogai, kurie turi pedagoginio darbo patirties, labiau pasižymi transformacine ($M = 2,59$) ir transakcine ($M = 2,44$) lyderyste, nei tie būsimeji pedagogai, kurie neturi jokios pedagoginio darbo patirties (žr. 30 lentelę). Studento kriterijaus skaičiavimas patvirtino, kad šie skirtumai yra statistiškai reikšmingi (atitinkamai: $t = 3,318$; $p = 0,001$; $\alpha = 0,05$; $t = 2,015$; $p = 0,044$; $\alpha = 0,05$).

30 lentelė

Turimų lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo pedagoginio darbo patirties

	Ar turite pedagoginio darbo patirties?	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Studento p reikšmė
Transformacinė	TAIP	106	2,5925	,46382	0,001
	NE	405	2,4279	,45210	
Transakcinė	TAIP	106	2,4472	,44233	0,044
	NE	405	2,3489	,44819	
Pasyvioji	TAIP	106	1,4481	,67851	0,301
	NE	405	1,5259	,69181	
Lyderystės rezultatai	TAIP	106	2,5157	,51780	0,0001
	NE	405	2,1997	,62315	

Studento kriterijaus skaičiavimas atskleidė tai, kad didžiausią reikšmę būsimųjų pedagogų pasiekiamiems lyderystės rezultatams turi pedagoginio darbo patirtis ($t = 4,804$; $p = 0,0001$; $\alpha = 0,05$). Vadinasi, **praktika kaip sudėtinė pedagogų ugdymo programų dalis ypač svarbi būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos plėtotei**. Šie tyrimo duomenys patvirtina ir kitų mokslininkų teiginius, kad praktinėje veikloje ne tik teorinės žinios pritaikomos praktikoje, bet svarbu ir tai, kad tik praktinėje veikloje, remiantis teorija, skleidžiasi asmens profesionalumas (Tolutienė, 2014). O lyderystės efektyvumas, sietinas su asmens aktyvumu, geriausiai skleidžiasi ir įsitvirtina per praktinę veiklą (Avolio, Bass, 2004). Šias mokslines įžvalgas patvirtina disertantės atlikto tyrimo duomenys (žr. 31 lentelę).

Lyderystės, jos rezultatų priklausomumas nuo pedagoginio darbo patirties trukmės

Lyderystė	Pedagoginio darbo patirties trukmė	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	Neturi	401	2,4276	,45083	1,00	3,65	6,772	0,001
	Iki 1 metų	68	2,5309	,49180	1,25	3,40		
	Daugiau negu 1 metai	42	2,6798	,41746	1,50	3,80		
Transakcinė	Neturi	401	2,3461	,44681	,80	3,70	2,603	0,075
	Iki 1 metų	68	2,4382	,43367	1,20	3,80		
	Daugiau negu 1 metai	42	2,4786	,46880	1,20	3,40		
Pasyvioji	Neturi	401	1,5268	,69377	,00	3,25	0,594	0,553
	Iki 1 metų	68	1,4596	,67555	,25	3,25		
	Daugiau negu 1 metai	42	1,4286	,67238	,25	3,50		
Lyderystės rezultatai	Neturi	401	2,1978	,61936	,67	3,89	11,764	0,0001
	Iki 1 metų	68	2,4886	,56660	1,44	4,00		
	Daugiau negu 1 metai	42	2,5476	,49166	1,44	3,56		

Nustatyta, kad tie būsimoji pedagogai, kurie turi iki vieno metų ir daugiau nei vieno metų darbo patirtį, turi geresnius transformacinės lyderystės gebėjimus nei tie, kurie visiškai neturi pedagoginio darbo patirties. Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) leido nustatyti, kad šie skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($p = 0,001$). Remiantis ANOVA analize, nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys – būsimųjų pedagogų pasiekiami lyderystės rezultatai priklauso nuo turimos pedagoginio darbo patirties ($p = 0,0001$). Suplanuotas kontrastas tarp turimų lyderystės gebėjimų, pasiekiamų rezultatų ir visiškos patirties neturėjimo ir turėjimo (1 kontrastas) bei tarp pedagoginės patirties iki vieno metų ir daugiau nei vieno metų (2 kontrastas) (žr. 32 lentelę).

Suplanuoti kontrastai

Kontrastas	Pedagoginio darbo stažas		
	Neturi stažo	Iki 1 metų	Daugiau negu 1 metai
1	-2	1	1
2	0	-1	1

Vienfaktorinės dispersinės analizės (*One-way ANOVA*) *Contrast* koeficientas leido nustatyti, kad **transformacinės ir transakcinės lyderystės gebėjimai statis-**

tiškai reikšmingai padidėja turint pedagoginio darbo patirties iki vienu metų ($t(508) = 3,557; p = 0,0001; t(508) = 2,282; p = 0,023$), bet turint daugiau nei vienu metų pedagoginio darbo patirties, transformacinės ir transakcinės lyderystės gebėjimai statistiškai reikšmingai nepadidėja ($t(508) = 1,671; p = 0,095; t(508) = 0,460; p = 0,646$). Taip pat pasiekiami lyderystės rezultatai reikšmingai padidėja turint iki vienu metų pedagoginio darbo patirties ($t(508) = 4,822; p = 0,0001$), tačiau didėjant pedagoginei patirčiai pasiekiami lyderystės rezultatai nedaug padidėja ($t(508) = 0,499; p = 0,618$).

33 lentelė

Kontrastai tarp lyderystės ir pedagoginio darbo patirties

	Kontrastas	Kontrasto įvertis	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> reikšmė
Transformacinė	1	,3555	3,557	508	0,0001
	2	,1489	1,671	508	0,095
Transakcinė	1	,2245	2,282	508	0,023
	2	,0403	,460	508	0,646
Pasyvioji	1	-,1655	-1,090	508	0,276
	2	-,0310	-,229	508	0,819
Lyderystės rezultatai	1	,6405	4,822	508	0,0001
	2	,0591	,499	508	0,618

Vadinasi, galima teigti, kad transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams ir pasiekiamiems lyderystės rezultatams įtaką daro patirtis, nesvarbu, ar ji būtų iki vienu metų ar daugiau. Tačiau transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimams ugdytis lemiamą reikšmę turi pirmieji praktinio darbo metai.

Efektyvus ugdytojas praktikas pasižymi aktyvumu, iniciatyvumu, geba numatyti, identifikuoti tikslus, laikytis užsibrėžtų tikslų, mąsto pozityviai (laimėti / laimėti), supranta dalykų esmę (Bowring-Carr, West-Burnham, 1994; pateikia Morrison, 2006). Transformacinės lyderystės teoretikai (Yammarino, Spangler, Bass, 1993; Bass, 1995; Avolio, Bass, 1995; Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003) pažymi, kad asmens aktyvumas tiesiogiai siejasi su pasiekiamais lyderystės rezultatais (efektyvumu). Todėl tyrime siekta išsiaiškinti sąsajas tarp būsimųjų pedagogų aktyvumo (tiek baigtoje bendrojo ugdymo mokykloje, tiek aukštojoje mokykloje studijų metu) ir turimų lyderystės gebėjimų.

Atliktas ilgalaikis lyderystės tyrimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose atskleidė, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai mokinių imtyje pagal „skirtingus mokyklų tipus, ypač tarp pagrindinių mokyklų ir progimnazijų, nors jose teikiamas ugdymo turinys yra analogiškas“ (*Longitudinio lyderystės raiškos švietime tyrimo ataskaita*, 2013). Tad prieš atliekant apibendrintą būsimųjų pedagogų veiklos baigtoje bendrojo ugdymo mokykloje analizę, siekta nustatyti, ar egzistuoja statistiškai reikšminga priklausomybė tarp turimų lyderystės gebėjimų ir baigto bendrojo ugdymo mokyklos tipo (žr. 34 lentelę).

34 lentelė

Lyderystės priklausomumas nuo mokyklos tipo

	Mokyklos tipas	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	vidurinė m-kla	154	2,4506	,46646	1,05	3,40	0,589	0,555
	gimnazija	340	2,4725	,45850	1,00	3,80		
	profesinė m-kla	17	2,3559	,40577	1,70	3,40		
Transakcinė	vidurinė m-kla	154	2,3416	,45528	,90	3,70	0,649	0,523
	gimnazija	340	2,3776	,44314	,80	3,60		
	profesinė m-kla	17	2,4529	,49764	1,80	3,80		
Pasyvioji	vidurinė m-kla	154	1,5325	,67076	,00	3,00	3,819	0,023
	gimnazija	340	1,4779	,69120	,00	3,50		
	profesinė m-kla	17	1,9412	,69894	,50	3,25		
Lyderystės rezultatai	vidurinė m-kla	154	2,2532	,59157	,67	3,89	0,150	0,861
	gimnazija	340	2,2739	,62699	,67	3,89		
	profesinė m-kla	17	2,2026	,63736	1,00	4,00		

Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) leido nustatyti, kad transformacinė lyderystė būdingiausia tiems būsimiesiems pedagogams, kurie vidurinį išsilavinimą įgijo gimnazijoje ($M = 2,472$), o transakcinė lyderystė – profesinėje mokykloje ($M = 2,452$). Tačiau egzistuojantys skirtumai, atsižvelgiant į baigtos bendrojo ugdymo mokyklos tipą, yra statistiškai nereikšmingi ($p = 0,555$; $p = 0,523$). Pažymėtina, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas skirtumas tarp būsimųjų pedagogų pasyviosios lyderystės ir baigtos mokyklos tipo ($p = 0,023$). Siekiant nustatyti, tarp kurių mokyklos tipų egzistuoja statistiškai reikšmingi pasyviosios lyderystės skirtumai, visiems mokyklų tipams palyginti pasitelktas *Post Hoc* testo (*Tukey HSD*) kriterijaus skaičiavimas (žr. 35 lentelę).

Pasyviosios lyderystės ir baigtos mokyklos tipo santykis

	(I) Vidurinį išsilavinimą įgijote	(J) Vidurinį išsilavinimą įgijote	Vidurkių skirtumas (I-J)	p reikšmė
Pasyvioji lyderystė	vidurinėje mokykloje	gimnazijoje	,05453	0,691
		profesinėje mokykloje	-,40871	0,052
	gimnazijoje	vidurinėje mokykloje	-,05453	0,691
		profesinėje mokykloje	-,46324*	0,019
	profesinėje mokykloje	vidurinėje mokykloje	,40871	0,052
		gimnazijoje	,46324*	0,019

Post Hoc testas atskleidė, kad egzistuojantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi tarp būsimųjų pedagogų pasižymėjimo pasyviaja lyderyste ir įgyto vidurinio išsilavinimo profesinėje mokykloje, palyginti su gimnazija ($p = 0,019$). Pažymėtina, kad nėra statistiškai reikšmingo skirtumo, ar išsilavinimas įgytas vidurinėje, palyginti su gimnazija ($p = 0,691$) ir su profesine ($p = 0,052$) mokyklomis. Vadinasi, **tie būsimieji pedagogai, kurie išsilavinimą įgijo profesinėje mokykloje, labiau pasižymi pasyviaja lyderyste nei kito tipo mokyklose įgyję išsilavinimą.** Darytina prielaida, kad egzistuojantį skirtumą lemia pačios profesinės mokyklos orientacija į profesinį pasirėngimą, kai daugiausia dėmesio yra skiriama profesiniams įgūdžiams įgyti, taigi vien meistriškumui, kuriam transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai nėra tiek aktualūs.

Pažymėtina, kad tirtoje būsimųjų pedagogų populiacijoje tik maža dalis būsimųjų pedagogų išsilavinimą yra įgiję profesinėje mokykloje, o egzistuojantys skirtumai išryškėjo tik dėl pasyviosios lyderystės raiškos. Tad toliau pateikiama apibendrinta tirtos populiacijos duomenų analizė, siekiant atskleisti būsimųjų pedagogų aktyvumą kaip veiksni transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymuisi.

Pirma, empiriniai duomenys leidžia teigti, kad didžiausią įtaką transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams turi būsimųjų pedagogų aktyvumas bendrojo ugdymo mokyklose. Pažymėtina, kad **įsitraukimas į savanorystę ($M = 2,71$), mokinių parlamento ($M = 2,68$) ar mokinių savivaldos ($M = 2,62$) veiklą padeda ugdytis transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus** (žr. 36 lentelę).

Turimų lyderystės gebėjimų sąsajos su buvusiu aktyvumu mokykloje

	Aktyvumas bendrojo ugdymo mokykloje					
	Mokinių parlamentas	Mokyklos mokinių savivalda	Saviveikla	Popamokinė veikla	Savanorystė	Meno, sporto mokyklos lankymas
	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis
Transformacinė	2,68	2,62	2,54	2,51	2,71	2,48
Transakcinė	2,51	2,41	2,42	2,42	2,57	2,38
Pasyvioji	1,44	1,24	1,44	1,48	1,48	1,51
Lyderystės rezultatai	2,52	2,39	2,30	2,31	2,48	2,33

36 lentelės duomenys rodo, kad savanorystė ($M = 2,57$), įsitraukimas į mokinių parlamento veiklą ($M = 2,51$) taip pat turėjo didžiausios įtakos įgyjant transakcinės lyderystės gebėjimų. Vadinasi, **bendrojo ugdymo mokykloje ir savanorystė, ir įsitraukimas į mokinių parlamento veiklą labiausiai veikia abiejų lyderystės formų gebėjimus, todėl tikėtina, kad dalyvavimas šiose veiklose padės pasiekti geresnių lyderystės rezultatų**. Bonferonio kriterijus atskleidė, kad savanorystės įtaka statistiškai reikšmingai skiriasi nuo saviveiklos ($M = 2,54$), popamokinės veiklos ($M = 2,51$) ir meno, sporto užsiėmimų lankymo ($M = 2,48$) įtakos transformacinės lyderystės gebėjimams ugdytis. Be to, savanorystės veiksnys turi kur kas didesnę reikšmę ir transakcinės lyderystės gebėjimams ugdytis nei dalyvavimo mokinių savivaldoje ($M = 2,41$), saviveikloje ($M = 2,42$), popamokinėje veikloje ($M = 2,42$) ar meno, sporto užsiėmimuose ($M = 2,38$). Teigtina, kad savanorystės veikloje glūdintis laisvas apsisprendimas teikti pagalbą kitam rodo asmens empatiškumą ir siejasi su vertybinėmis asmens nuostatomis. Pasitelktas Bonferonio kriterijaus skaičiavimas taip pat leido nustatyti statistiškai reikšmingus vidurkių skirtumus – pasyviaja lyderyste labiau pasižymi tie būsimieji pedagogai, kurie mokykloje dalyvavo tik popamokinėje veikloje ($M = 1,48$), o dalyvavimas mokinių savivaldos veikloje yra svarbesnis veiksnys lyderiavimo gebėjimams ugdytis. Sporto, meno užsiėmimai iš visų aktyvumo sričių mažiausiai veikia lyderystės gebėjimų ugdymąsi. Siekiant nustatyti, kokią įtaką turi įsitraukimas į įvairias veiklas mokyklose, atlikta Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) (žr. 37 lentelę).

Lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo įsitraukimo į aktyvią veiklą mokykloje

		N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	nedalyvavo	8	2,1000	,52304	1,50	3,00	15,592	0,0001
	1 veikloje	212	2,3644	,47243	1,00	3,80		
	2 veiklose	138	2,4239	,41103	1,20	3,25		
	3 veiklose ir daugiau	121	2,6793	,39727	1,60	3,65		
Transakcinė	nedalyvavo	8	2,0875	,42908	1,60	3,00	6,142	0,0001
	1 veikloje	212	2,3179	,49801	,80	3,80		
	2 veiklose	138	2,3522	,34877	1,20	3,20		
	3 veiklose ir daugiau	121	2,5083	,42536	1,50	3,70		
Pasyvioji	nedalyvavo	8	1,5938	,53348	1,00	2,50	8,002	0,0001
	1 veikloje	212	1,6969	,69132	,00	3,50		
	2 veiklose	138	1,4420	,62585	,00	3,00		
	3 veiklose ir daugiau	121	1,3492	,70893	,00	3,25		
Lyderystės rezultatai	nedalyvavo	8	2,0556	,59688	,78	2,89	6,622	0,0001
	1 veikloje	212	2,1777	,64103	,67	4,00		
	2 veiklose	138	2,2391	,53328	,78	3,56		
	3 veiklose ir daugiau	121	2,4729	,61956	1,11	3,89		

Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*), leido nustatyti, kad egzistuoja statistiškai reikšmingas skirtumas tarp (ne)dalyvavimo ir transformacinės ($p = 0,0001$), transakcinės ($p = 0,0001$), pasyviosios ($p = 0,0001$) lyderystės formų ir lyderystės rezultatų ($p = 0,0001$). Siekiant patvirtinti nustatytus vidurkių skirtumus tarp būsimųjų pedagogų aktyvumo lygio ir lyderystės atliktas *Post Hoc* testo (*Tukey HSD*) kriterijaus skaičiavimas (žr. 38 lentelę).

Aktyvumo lygis mokykloje ir lyderystė

Priklausomasis kintamasis	(I) keliose veiklose dalyvavo mokykloje	(J) keliose veiklose dalyvavo mokykloje	Vidurkių skirtumas (I-J)	p reikšmė
Transformacinė	3 veiklose ir daugiau	nedalyvavo	,57934'	0,002
		1 veikloje	,31495'	0,0001
		2 veiklose	,25543'	0,0001
Transakcinė	3 veiklose ir daugiau	nedalyvavo	,42076'	0,045
		1 veikloje	,19034'	0,001
		2 veiklose	,15609'	0,024
Pasyvioji	1 veikloje	nedalyvavo	,10318	0,974
		2 veiklose	,25490'	0,003
		3 veiklose ir daugiau	,34776'	0,000
Lyderystės rezultatai	3 veiklose ir daugiau	nedalyvavo	,41736	0,235
		1 veikloje	,29524'	0,000
		2 veiklose	,23378'	0,011

Post Hoc testo duomenys leidžia teigti, kad juo labiau būsimasis pedagogas mokykloje buvo aktyvus, išitraukęs į keletą veiklų, juo daugiau turi įgijęs transformacinės ir transakcinės lyderystės gebėjimų, tuo gali pasiekti geresnių lyderystės rezultatų. Nustatyta, kad pasyvi asmens kaip lyderio pozicija būdingesnė tiems būsimiesiems pedagogams, kurie besimokydami mokykloje nebuvo išitraukę į veiklas ar jų išitraukimas apsiribojo viena kuria nors bendrojo ugdymo mokykloje siūloma veikla. Atlikto tyrimo duomenys patvirtina ugdomąją mokyklos svarbą, skatinant, remiant ir įtraukiant ugdytinius į savanorišką socialinę ar kitą visuomenei naudingą veiklą, tikintis lyderystės gebėjimų iš(si)ugdymo.

Būsimųjų pedagogų, kaip ateities lyderių, įvairios aktyvumo formos išlieka svarbios ir studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu. Todėl empirinio tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kokiomis veiklomis būsimieji pedagogai užsiima laisvu nuo studijų metu, ir nustatyti turimų lyderystės gebėjimų priklausomumą nuo išitraukimo į šias veiklas (žr. 39 lentelę).

Būsimųjų pedagogų aktyvumas studijų metu ir sąsajos su lyderyste

	Aktyvumas studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu					
	Dirba	NVO narys	Kt. org. narys	Savanoris	Lanko sporto užsiėmimus	Lanko meno užsiėmimus
	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis	Vidurkis
Transformacinė	2,52	2,70	2,53	2,57	2,43	2,72
Transakcinė	2,41	2,44	2,38	2,39	2,37	2,46
Pasyvioji	1,48	1,53	1,44	1,45	1,54	1,42
Lyderystės rezultatai	2,32	2,51	2,38	2,33	2,30	2,53

Bonferonio kriterijaus skaičiavimas atskleidė statistiškai reikšmingus skirtumus tarp transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų tų būsimųjų pedagogų, kurie savanoriauja ($M = 2,57$), yra NVO nariai ($M = 2,57$) ar lanko meno užsiėmimus ($M = 2,57$), nuo tų, kurie lanko sporto užsiėmimus ($M = 2,43$). Nustatyta, kad iš visų tyrime išskirtų aktyvios veiklos formų sportinė veikla daro mažiausią įtaką transformacinės lyderystės kompetencijos plėtotei. O būsimųjų pedagogų meninė veikla aukštojoje mokykloje labiausiai veikia transformacinės, transakcinės lyderystės gebėjimų ugdymąsi ir pasiekiamus lyderystės rezultatus. Pažymėtina, kad savanorystė, nors ir svarbi transformacinės lyderystės kompetencijos plėtotei, tačiau reikšmingiausią įtaką daro priklausymas NVO. O meninė veikla kaip asmens savirealizacijos poreikio patenkinimas teigiamai koreliuoja su transformacine lyderyste, kuri savo esme yra orientuota į asmens aukštesniųjų poreikių patenkinimą. Siekiant nustatyti, ar išitraukimas į veiklas aukštojoje mokykloje turi įtakos lyderystės gebėjimų ugdymuisi, atlikta Vienfaktorinė dispersinė analizė (*One-way ANOVA*) (žr. 40 lentelę).

Lyderystės gebėjimų priklausomumas nuo ištraukimo į aktyvią veiklą studijų metu

		N	Vidurkis	St. nuokrypis	Min.	Max.	ANOVA	
							F reikšmė	p reikšmė
Transformacinė	nedalyvauja	46	2,6011	,39756	1,50	3,35	10,257	0,0001
	1 veikloje	472	2,5382	,44410	1,00	3,65		
	2 veiklose ir daugiau	278	2,6853	,40875	1,20	3,80		
Transakcinė	nedalyvauja	46	2,3413	,35689	1,70	3,30	6,886	0,001
	1 veikloje	472	2,3731	,43749	,80	3,80		
	2 veiklose ir daugiau	278	2,4820	,36365	1,20	3,70		
Pasyvioji	nedalyvauja	46	1,0924	,70781	,25	3,00	8,926	0,0001
	1 veikloje	472	1,3125	,68368	,00	3,50		
	2 veiklose ir daugiau	278	1,1052	,68700	,00	3,00		
Lyderystės rezultatai	nedalyvauja	46	2,1739	,65949	,67	3,22	10,847	0,0001
	1 veikloje	472	2,3263	,57364	,67	4,00		
	2 veiklose ir daugiau	278	2,4972	,55725	,78	3,89		

Statistinė empirinių duomenų analizė atskleidė, kad transformacinė lyderystė būdingesnė tiems būsimiesiems pedagogams, kurie laisvu nuo studijų metu yra ištraukę į daugiau nei kelias veiklas ($M = 2,685$). Egzistuojantys turimų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų skirtumai, atsižvelgiant į ištraukimą į veiklas, yra statistiškai reikšmingi ($p = 0,0001$). Be to, pažymėtina, kad aktyvūs ir dalyvaujantys įvairiose veiklose ($M = 2,497$) būsimieji pedagogai pasiekia aukštesnių lyderystės rezultatų nei nedalyvaujantys ($M = 2,173$). Egzistuojantys skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($p = 0,0001$). Esamus statistiškai reikšmingus skirtumus patvirtina ir *Post Hoc* testo (*Tukey HSD*) kriterijaus skaičiavimas (žr. 41 lentelę).

Aktyvumas aukštojoje mokykloje ir transformacinė lyderystė, lyderystės rezultatai

Priklausomasis kintamasis	(I) keliose veiklose dalyvauja universitete	(J) keliose veiklose dalyvauja universitete	Vidurkių skirtumas (I–J)	p reikšmė
Transformacinė	nedalyvauja	1 veikloje	,06285	0,610
		2 ir daugiau veiklų	–,08416	0,435
	1 veikloje	nedalyvauja	–,06285	0,610
		2 ir daugiau veiklų	–,14701*	0,0001
	2 ir daugiau veiklų	nedalyvavo	,08416	0,435
		1 veikloje	,14701*	0,0001
Lyderystės rezultatai	2 ir daugiau veiklų	nedalyvauja	,32329*	0,001
		1 veikloje	,17093*	0,0001

Pastebėtina, kad, palyginti su pasyvumu (neįsitraukimu į jokias kitas veiklas studijų aukštojoje mokykloje metu), dalyvavimas vienoje veikloje statistiškai reikšmingai nepadidina galimybės išsiugdyti transformacinės lyderystės gebėjimų ($p = 0,610$). Taigi galima teigti, **kad juo asmuo yra aktyvesnis, juo jis labiau pasižymi transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais ir gali pasiekti geresnių lyderystės rezultatų.**

Apibendrinant galima teigti, kad **iš visų aktyvumo formų savanorystė ypač svarbi formuojantis asmenybei, požiūriui į kitą asmenį, atvirumui kitoniškumui ir kt., tad natūralu, kad didžiausią įtaką būsimojo pedagogo transformacinės lyderystės gebėjimų ugdymuisi mokykloje turi savanorystė.** Empirinio tyrimo duomenys patvirtina, kad savanorystė ir lyderystė esmingai susijusios (Jonutytė, 2006, 2007). G. Mažeikis (2007) pažymi, kad savanorystė tiesiogiai siejasi su asmens savarankiškumo ugdymu. Be to, anot mokslininko, savanorystė priklauso nuo „gebėjimo spręsti, vadinasi, būti autonomišku ir atsakingu“ (p. 29), tai yra svarbiausi transformacinės lyderystės ir pedagogo profesionalumo gebėjimai.

Lyderystės žinios kaip lyderystės kompetencijos sudėtinė dalis svarbi ugdantis lyderystės kompetenciją. Tad empiriniu tyrimu siekta nustatyti, ar būsimieji pedagogai turi galimybę išklaudyti lyderystės / vadybos kursus ir ar šie kursai turi įtakos transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams ugdytis, tobulintis. Empirinio tyrimo duomenys rodo, kad atskirą studijų dalyką apie lyderystę ir / ar vadybą studijų procese yra išklausę 39,3 proc. būsimųjų pedagogų tirtos populiacijos (žr. 42 lentelę).

Lyderystės / vadybos modulio išklauso įtaka asmens lyderystei

	Ar studijų metu teko išklausti dalyką (-us), susijusį (-ius) su lyderyste / vadyba?	N	Vidurkis	St. nuokrypis	Studento p reikšmė
Transformacinė	TAIP	199	2,5000	,45718	0,083
	NE	281	2,4267	,45548	
Transakcinė	TAIP	199	2,3975	,45996	0,280
	NE	281	2,3527	,43745	
Pasyvioji	TAIP	199	1,5678	,66366	0,379
	NE	281	1,5116	,70812	
Lyderystės rezultatai	TAIP	199	2,3864	,60743	0,0001
	NE	281	2,1839	,60849	

Nustatyta, kad atskiro modulio studijavimas padeda ugdytis ir plėtotis transformacinės ($M = 2,500$) ir transakcinės ($M = 2,397$) lyderystės gebėjimams. Studento kriterijaus skaičiavimas leido nustatyti, kad tie būsimieji pedagogai, kurie studijų metu yra išklause lyderystės ir / ar vadybos kursus, turi aukštesnius transformacinės bei transakcinės lyderystės gebėjimus, tačiau egzistuojantys skirtumai nėra statistiškai reikšmingi (atitinkamai: $t = 1,735$; $p = 0,083$; $\alpha = 0,05$; $t = 1,082$; $p = 0,280$; $\alpha = 0,05$). Tačiau Studento kriterijaus skaičiavimas leido nustatyti ir tai, kad **egzistuoja reikšmingas ($t = 3,595$; $p = 0,0001$; $\alpha = 0,05$) statistinis ryšys tarp kurso išklauso ir lyderystės rezultatų – būsimieji pedagogai, išklause atskirą lyderystės / vadybos modulį (-ius), pasiekia aukštesnių lyderystės rezultatų ($M = 2,39$) nei tie, kurie nėra šio modulio (-ių) išklause ($M = 2,18$). Pasiekiami lyderystės rezultatai, kaip rodo Spearmano koreliacijos skaičiavimas (žr. p. 94), esmingai koreliuoja su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Vadinasi, **atskiro studijų kurso apie lyderystę ir / ar vadybą įtraukimas į studijų procesą būsimiesiems pedagogams padėtų įgyti lyderystės kompetencijos žinių, gebėjimų ir padėtų juos įgyvendinti praktinėje veikloje**. Šias išvagas patvirtina M. Katzenmeyer, G. Moller (2009) ir pažymi, kad į būsimųjų pedagogų ugdymo programas, siekiant ugdyti lyderius, būtina įtraukti lyderystės įvadą (specialusis modulis / dalykas), sudaryti sąlygas asmens saviraiškai studijų procese, o lyderystės gebėjimų ugdymas turi tapti *curriculum* dalis.**

Spearmano koreliacija atskleidė pasiekiamų lyderystės rezultatų ryšį su transformacine ir transakcine lyderystės formomis. Atlikta ANOVA analizė ir Studento kriterijaus skaičiavimas atskleidė, kad yra statistiškai reikšmingi ryšiai tarp transformacinės lyderystės gebėjimų ir pedagoginio darbo patirties, aktyvumo ir kt. Tad pasitelkta tiesinė regresinė analizė (angl. *Linear regression*) siekiama patikrinti hipotezes, kad

transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijų gebėjimai gali prognozuoti lyderystės rezultatų pasiekiamumą (žr. 43 lentelę).

43 lentelė

Būsimųjų pedagogų pasiekiamų lyderystės rezultatų prognostinio modelio statistika

Priklausomas kintamasis	Nepriklausomieji kintamieji	B	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> reikšmė	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² koreg.
Lyderystės rezultatai	Transformacinė lyderystė	,860	,641	14,488	0,0001	0,678	0,459	0,456
	Transakcinė lyderystė	,090	,065	1,505	0,133			
	Pasyvioji lyderystė	,049	,055	1,644	0,101			

Remiantis tiesine regresijos analize galima teigti, kad pasiekiami lyderystės rezultatai pagal prognostinį modelį priklauso tik nuo transformacinės lyderystės gebėjimų (Beta = 0,641, kai $p = 0,0001$), o kai transakcinė lyderystė pasiekiamiems lyderystės gebėjimams įtakos neturi (Beta = 0,065, kai $p = 0,101$). Apibendrinant regresijos modelį pažymėtina, kad **padidėjus transformacinės lyderystės gebėjimams vienu vienetu, pasiekiamų lyderystės rezultatų lygmuo padidėtų 0,806 vienetais** (regresijos koeficientas B = 0,806). Vadinasi, **ugdant asmens transformacinės lyderystės gebėjimus būtų pasiekiami aukštesni lyderystės rezultatai, kurie, kaip pagrįsta teorinės dalies 1.3 skyriuje, tiesiogiai sietini su edukaciniu profesionalumu.**

Remiantis pastaruoju tiesinės regresijos modeliu moksliniu požiūriu, kyla poreikis prognozuoti, kurių transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos komponentų gebėjimų ugdymui skirti daugiausia dėmesio (žr. 44 lentelę).

Transformacinės ir transakcinės lyderystės ugdymas atsižvelgiant į komponentus: prognostinių modelių statistika

Prognostiniai modeliai	Priklausomasis kintamasis	Nepriklausomieji kintamieji	B	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> reikšmė	R	R ²	R ² ko-reg.	Durbino ir Vatsono
I	Transformacinė lyderystė	Įkvepiantis motyvavimas	,201	,275	276,537	0,0001	1,000	1,000	1,000	2,048
		Intelektualusis skatinimas	,199	,284	275,783	0,0001				
		Individualusis dėmesys	,199	,254	249,332	0,0001				
		Idealizuotoji įtaka (bendra)	,402	,445	416,151	0,0001				
II	Transakcinė lyderystė	Vadovavimas reaguojant į išimtis (bendra)	,548	,553	42,026	0,0001	0,960	0,921	0,921	1,718
		Skatinimas pagal nuopelnus	,492	,626	47,571	0,0001				

Kadangi regresijos modelis paaiškina 100 proc. imties duomenų, galima tvirtinti, kad **būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijai stipriausią įtaką turi asmens charizmatiškumas, jo asmenybės vertybinis pagrindas, kuriuo yra grindžiama jo veikla** (Beta = 0,445, kai $p = 0,0001$). Remiantis pirmuoju prognostiniu modeliu pažymėtina, kad daugiausia dėmesio reikėtų skirti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos intelektualiojo skatinimo komponento gebėjimams ugdyti (Beta = 0,284, kai $p = 0,0001$), mažiau – įkvepiančio motyvavimo (Beta = 0,275, kai $p = 0,0001$) ir individualiojo dėmesio (Beta = 0,254, kai $p = 0,0001$) komponentams. Pažymėtina, kad išliekant nepakitusiems pastariesiems komponentų gebėjimams, bet sutelkus daugiau dėmesio į būsimųjų pedagogų kaip asmenybių ugdymą, vertybinio pasaulio turtingumą, pozityvumą, galima teigti, kad turima transformacinės lyderystės kompetencija padidėtų 0,402 vienetais (B = 0,402). Vadinas, duomenys pagrindžia, kad **daugiausia dėmesio turi būti skirta atrankai į pedagogines studijas, pritraukiant tuos abiturientus, kurie turi tvirtą asmenybės vertybinį pamatą.**

Apibendrinant antrąjį regresijos modelį, galima teigti, kad **transakcinei asmens lyderystei stipriausią poveikį turi skatinimo pagal nuopelnus komponentas** (Beta = 0,626, kai $p = 0,0001$), mažiau – vadovavimo reaguojant į išimtis (Beta = 0,553, kai $p = 0,0001$). Tad neskiriant dėmesio pastarojo komponento gebėjimų ugdymui, o susitelkus tik į skatinimo pagal nuopelnus komponento gebėjimų ugdymą asmens **transakcinė lyderystė padidėtų 0,492 vienetais** ($B = 0,492$). Vadinasi, **studijų procese ir toliau skiriant dėmesį būsimųjų pedagogų vadybinių gebėjimų ugdymui, gebėjimams aiškiai perteikti sekėjams užsibrėžtus tikslus ir nurodant, kaip juos pasiekti, skatinant ugdymo procese taikyti emocinį, psichologinį atlygį už atliktas veiklas**, būtų stiprinama transakcinės lyderystės kompetencija.

Kaip minėta šio poskyrio pradžioje, empirinių duomenų statistinė analizė atskleidė, kad **18,6 proc. būsimųjų pedagogų, tirtoje populiacijoje, atitinka subalansuoto lyderio tipą**. Tad, siekiant identifikuoti ir prognozuoti būsimųjų pedagogų kaip subalansuotų lyderių ugdymo veiksnius, pasitelktas „Sprendimų medis“ (angl. *Decision Trees*).

Remiantis „Sprendimų medžio“ modeliu (žr. 40 pav.) galima tvirtinti, kad lyderio tipui formuotis statistiškai reikšmingą ryšį turi būsimųjų pedagogų įsitraukimo į veiklas bendrojo ugdymo mokykloje ($\chi^2 = 48,510$, $df = 2$, $p = 0,0001$) veiksnys, studijų metu išklaustyto vadybos / lyderystės kurso ($\chi^2 = 14,596$, $df = 1$, $p = 0,0001$) veiksnys, motyvų rinktis studijas ($\chi^2 = 9,862$, $df = 1$, $p = 0,0005$) veiksnys, lyties ($\chi^2 = 8,776$, $df = 1$, $p = 0,0003$) ir amžiaus ($\chi^2 = 17,245$, $df = 3$, $p = 0,0003$) veiksniai.

Lyderio tipas

Node 0		%	n
Category			
Nesubalans	52,3	416	
uotas lyderi			
Subalansuo	47,7	380	
tas lyderis			
Total	100,0	796	

keisiose veiklose dalyvavo motyviuole

Adj. P-value=0,000, Chi-square=48,510, df=2

<= 1 veikloje

Node 1		%	n
Category			
Nesubalans	67,1	196	
uotas lyderi			
Subalansuo	32,9	96	
tas lyderis			
Total	36,7	292	

Node 2		%	n
Category			
Nesubalans	50,7	111	
uotas lyderi			
Subalansuo	49,3	108	
tas lyderis			
Total	27,5	219	

Node 3		%	n
Category			
Nesubalans	35,2	109	
uotas lyderi			
Subalansuo	61,8	176	
tas lyderis			
Total	35,8	285	

Ar studijui metu teko išklausyti dalyv(u)s

Adj. P-value=0,000, Chi-square=14,596, df=1

NE

Node 4		%	n
Category			
Nesubalans	60,0	120	
uotas lyderi			
Subalansuo	40,0	80	
tas lyderis			
Total	25,1	200	

TAP

Node 5		%	n
Category			
Nesubalans	82,6	76	
uotas lyderi			
Subalansuo	17,4	16	
tas lyderis			
Total	11,6	92	

vielniai

Node 8		%	n
Category			
Nesubalans	34,2	81	
uotas lyderi			
Subalansuo	65,8	156	
tas lyderis			
Total	29,8	237	

isorniai, -missing>

Node 9		%	n
Category			
Nesubalans	59,3	28	
uotas lyderi			
Subalansuo	41,7	20	
tas lyderis			
Total	6,0	48	

simulius

Adj. P-value=0,000, Chi-square=17,245, df=3

<= 20,0

Node 10		%	n
Category			
Nesubalans	55,6	55	
uotas lyderi			
Subalansuo	44,4	44	
tas lyderis			
Total	12,4	99	

(20,0, 21,0)

Node 11		%	n
Category			
Nesubalans	76,0	38	
uotas lyderi			
Subalansuo	24,0	12	
tas lyderis			
Total	6,3	50	

> 22,0

Node 13		%	n
Category			
Nesubalans	80,0	16	
uotas lyderi			
Subalansuo	20,0	4	
tas lyderis			
Total	2,5	20	

NE

Node 14		%	n
Category			
Nesubalans	94,2	65	
uotas lyderi			
Subalansuo	5,8	4	
tas lyderis			
Total	8,7	69	

TAP

Node 15		%	n
Category			
Nesubalans	47,8	11	
uotas lyderi			
Subalansuo	52,2	12	
tas lyderis			
Total	2,9	23	

moteris

Node 18		%	n
Category			
Nesubalans	30,8	64	
uotas lyderi			
Subalansuo	69,2	144	
tas lyderis			
Total	26,1	208	

vyrais

Node 19		%	n
Category			
Nesubalans	56,6	17	
uotas lyderi			
Subalansuo	41,4	12	
tas lyderis			
Total	3,6	29	

vyrai

Adj. P-value=0,000, Chi-square=8,776, df=1

40 pav. Būsimųjų pedagogų kaip subalansuoto lyderio tipų veiksnų schema

Remiantis grafine modelio išraiška, pastebėtina, kad didžiausią įtaką būsimųjų pedagogų subalansuotam lyderystės elgsenos modeliui turėjo jų aktyvumas bendrojo ugdymo mokykloje. Pažymėtina, kad tie būsimieji pedagogai, kurie bendrojo ugdymo mokykloje buvo labai aktyvūs, labiausiai atitinka optimalų lyderio elgsenos modelį (61,8 proc.), o neaktyvūs – 32,8 proc. Pastarųjų lyderystės gebėjimų ugdymuisi įtakos turėjo išklaustyta lyderystės / vadybos modulis, tačiau, remiantis grafiniu modeliu, galima teigti, kad minėtas kursas tik 17,4 proc. būsimųjų pedagogų prisidėjo prie lyderystės gebėjimų įvaldymo. Tačiau jei studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu būsimasis pedagogas užsiima savanoryste, tuomet šis procentas išauga iki 52,2 proc. Taip pat tyrimu nustatytas amžiaus kaip nepriklausomojo kintamojo įtaka būsimųjų pedagogų optimaliam lyderio elgsenos modeliui neaktyvumo kategorijoje.

Pastebėtina, kad bendrojo ugdymo mokykloje aktyvių būsimųjų pedagogų grupėje išryškėjo motyvų rinktis pedagogines studijas nepriklausomojo kintamojo svarba. Tie būsimieji pedagogai, kurie studijas rinkosi vidinių motyvų vedami, labiau (65,8 proc.) pasižymi lyderio gebėjimais, atitinkančiais subalansuotą lyderystės elgsenos modelį, nei išorinių motyvų vedami (41,7 proc.). Pažymėtina, kad įtakos būsimąjo pedagogo kaip subalansuoto lyderio tipui šioje kategorijoje turi ir lyties kintamasis. Moterims (60,2 proc.) labiau nei vyrams (41,4 proc.) būdingesnė elgsena, atitinkanti optimalų lyderio elgsenos modelį. Vadinasi, galima teigti, kad didžiausią įtaką būsimųjų pedagogų kaip lyderių elgsenai turi aktyvumas bendrojo ugdymo mokykloje, studijų rinkimasis jaučiant vidinę motyvaciją ir esant moteriškos lyties.

Apibendrinant kiekybinio tyrimo duomenis galima teigti, kad: išryškėjo ugdytini ir tobulintini būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimai; nustatyta reikšminga mokyklos ugdymoji galia asmens transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos iš(si)ugdymui; patvirtinta, kad transformacinės lyderystės gebėjimai tiesiogiai koreliuoja su būsimųjų pedagogų vidine motyvacija rinktis pedagoginės krypties studijas; atskleisti išoriniai veiksniai, tokie kaip saviraiška, aktyvumas, praktika, lyderystės / vadybos kurso išklauskymas ir kt., darantys įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų plėtočiai.

Remiantis mokslinėmis išvargomis ir empirinio tyrimo duomenimis, nustatyta, kad pedagoginio darbo patirtis turi teigiamos įtakos asmens transformacinės lyderystės kompetencijai. Atkreiptinas dėmesys, kad lyderystė reiškiasi ir gali būti įtvirtinta tik praktiškai veikiant. Tad pasitelkus kokybinio tyrimo strategiją kitame skyriuje siekiama atskleisti transformacinės lyderystės kompetencijos svarbą, veikiant edukacinėje praktikoje.

3.4. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS GEBĖJIMŲ KAIP SUDĖTINĖS EDUKACINIO PROFESIONALUMO DALIES RAIŠKA PROFESINĖJE VEIKLOJE

Moksliniais (Musset, 2010; Senge, 2008; Kosnik, Beck, 2009) tyrimais įrodyta, kad profesinio tapatumo kaip vienam iš pedagogo profesionalumo elementų formavimui(si) didelę reikšmę turi atliekama praktika. P. Jucevičienė ir J. Valuckienė (2008) pažymi, kad praktika padeda refleksyviai apmąstyti ir kaupti individualią patirtį. Būsimųjų pedagogų ugdymo(si) kontekste pedagoginė praktika įgyja fundamentinį pagrindą. P. Senge'as ir kt. (2008, p. 407) pažymi, kad galimybė atlikti mokomąją praktiką yra universaliausia pedagogų ugdymo sudedamoji dalis, visų pripažįstama kaip svarbiausia įgyjant darbo patirties. Pedagoginė praktika leidžia būsimajam pedagogui susipažinti su klase, užkertant galimybę patirti „realybės šoką“ pradedant karjerą mokykloje, atrasti ir pajauti teorijos ir praktikos sąsajas, vientisumą ir formuotis profesiniam tapatumui (Musset, 2010). Praktikos metu, anot P. Senge'o ir kt. (2008), svarbu suteikti būsimiesiems pedagogams galimybę reflektuoti, tyrinėti ir savarankiškai kurti žinias. Suvokdama pedagoginės praktikos ir joje taikomos refleksijos svarbą būsimųjų pedagogų profesionalumo ugdymui(si), disertacinio darbo autorė, pasirinkusi kokybinio tyrimo strategiją ir remdamasi fenomenologine tradicija, siekia atskleisti pedagogo profesionalumo, praktikoje besiplėtojančio transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų pagrindą, fenomeną.

Remiantis C. Moustako (1994) išskiriamais fenomenologinio tyrimo analizės etapais pirmiausia skyriuje aprašoma tyrėjos patirtis tiriamo fenomeno (transformacinės lyderystės kompetencijos svarba pedagogo profesionalumui) požiūriu. Tuomet, laikantis fenomenologinės tyrimo analizės logikos, apibūdinamas kiekvienas tyrime dalyvavęs subjektas. Pabaigoje pateikiamas tiriamo fenomeno – transformacinės lyderystės kompetencijos – svarba tampant profesionalu – vaizdas iliustruojamas tiriamųjų patirties pavyzdžiais.

Pažymėtina, kad tyrėja pedagogų ugdymo problematika domisi daugiau kaip penkerius metus. Pastarąjį penkmetį dėmesys nuo vadybinio aspekto nukreiptas pedagogo lyderystės tyrinėjimų link. Tyrėjos įgyta vadybinė patirtis aukštojoje universitetinėje mokslo institucijoje ir įgytas vadybos magistro laipsnis leido atpažinti tiriamųjų vadybines veiklas, išvelgti turimus ir tobulintinus pedagogo kaip vadybininko (tyrimo atveju – transakcinio lyderio) gebėjimus. Tyrėja drįsta teigti, kad pačios aktyvi projektinė, pedagoginė, administracinė veikla ir įvairialypė patirtis užsienyje (dalyvavimas doktorantų vasaros stovyklose, praktikos užsienio universitetuose at-

likimas pagal mainų programą, mokslinių pranešimų tarptautinėse konferencijose skaitymas, įsitraukiant į mokslinių konferencijų organizavimą ir kt.), leidžia į tyrimo lauką žvelgti visumiškiau. Nuodugnus gilinimasis ir transformacinės lyderystės teorijos pritaikomumo pedagoginiame darbe analizavimas bei vertinimas suteikia platesnį požiūrį į paties pedagogo kaip profesionalo vaidmenį. Teigtina, kad **pedagogo profesionalumas nėra naujas konceptas, tačiau prieš atlikdama tyrimą, tyrėja laikėsi nuostatos, kad klasikinis požiūris į pedagogo vaidmenį ugdymo procese ir būtinas kompetencijas, esant sparčiai visų gyvenimo sferų, tarp jų ir ugdymo paradigmų, kaitai Lietuvoje, turi būti persvarstomas, iš esmės atnaujinamas.**

Siekiant, kad skaitytojas geriau suprastų tiriamųjų patirties pagrindu atskleidžiamą fenomeną, trumpai pristatomas kiekvienas iš tyrime dalyvavusių būsimųjų pedagogų. Kaip minėta tyrimo metodologijos pagrindimo dalyje, tyrėja iki disertacinio tyrimo pažinojo ir dirbo su tiriamaisiais dėstydamą jiems bendrauniversitetį ugdymo filosofijos kursą. Tad tyrimo analizėje daromos išvalgos, savo prigimtimi sietinos ir su tuo, su kokia ugdymo filosofine koncepcija būsımasis pedagogas tapatinasi. Savosios ugdymo filosofijos turėjimas yra ne tik profesionalumo komponentas (Kosnik, Beck, 2009; Fullan, 1998), bet filosofinė koncepcija, duodanti pagrindą ir pedagogo veiklai. Antai humanistinės filosofinės ugdymo koncepcijos centre – ugdytinis, o pedagogo užimama pozicija ugdymo procese yra patarėjo, pagalbininko. Pedagogas, savo veiklą remiantis laisvojo ugdymo humanistine paradigma, kuria demokratiškumu grįstus santykius, ugdymo procese skatina autonomiškumą, laisvę, atsižvelgdamas į individualius ugdytinių poreikius (Bitinas, 2002; Bruzgelevičienė, 2014). Teigtina, kad transformacinės lyderystės esmė – atskleisti sekėjų galias ir vesti asmenybės tapsmo linkme – remiasi taip pat humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Pastebėtina, kad pastarąją filosofine ugdymo koncepcija remiasi ir kai kurie būsımieji pedagogai. *Barbora* kaip būsımoji pedagogė tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Praktikos metu įgytos patirtys, pateiktos refleksijose, pasižymi ryškia lyderyste, santykių, ryšių mezgimu su ugdytiniais, įsiklausymu į juos, jų norus. Pasirenkamos ir aprašomos įvairios patirtys mokykloje (tiek pamoka, tiek klasės vadovo veikla). *Skirmantė* kaip būsımoji pedagogė tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Refleksijose pastebimas jos kompetencijų augimas praktikos metu, ji analizuoja savo jausmus, atveria nuogastavimus. Ryškus emocinis ryšys su vaikais, santykiai, bendradarbiavimas ir kt.; įtvirtinamas suvokimas, kad pedagogo kelias yra jos tikrasis kelias. Gaunamas grįžtamasis ryšys iš vaikų skatina ją pačią toliau tobulėti. Praktikos pradžioje kilusios problemos laipsniškai išnyksta arba jos nebedominuoja refleksijoje. *Joana* kaip būsımoji pedagogė tapatinasi su pragmatizmo filosofine ugdymo koncepcija. Pateiktose refleksijose pastebimos lyderystės užuomazgos (individualumo

pripažinimas ir ugdymas atliepiant norus, poreikius). Pateikiamos situacijos varijuoja. Išskirtinas psichologinis aspektas susidūrus su naujomis situacijomis ir gebėjimu jose veikti. *Ugnė* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su pragmatizmo filosofine ugdymo koncepcija. Nuo pirmos dienos susidūrė su klasės valdymo problemomis, kurių aptarimas dominuoja visose refleksijose. Ryškus galios demonstravimas įtvirtinant savo poziciją. Transakcinės lyderystės užuomazgos, pvz., valdymu gausinant užduočių ir prigrasinant vertinti jų atlikimą. Praktikos pabaigoje suvokia, kad pedagogo kelias – tikrai ne jai. *Agota* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su realizmo filosofine ugdymo koncepcija. Visose refleksijose dominuoja negebėjimas užmegzti emocinių ryšių, pagrindinės pasirenkamos priemonės yra balso kėlimas, tramdymas pozicine galia. Lyderystės jos refleksijose neįmanoma išvelgti. Susidaro išpūdis, kad jos pozicija: „Atliksiu praktiką, o po to – kas kaip nori.“ Nė vienoje refleksijoje nepasirinktas įvykis, kuris būtų susijęs su mokinių „blogu“ elgesiu. *Kornelija* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Ryškus praktikantės poreikis viską spręsti iš karto, išsiaiškinti priežastis ir iškart imtis veiksmų. Pateikiami įvairūs pavyzdžiai. Ryškus holistinis požiūris į vaiko ugdymą, bendros kultūros, elgesio normų laikymasis. *Marija* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su pragmatizmo filosofine ugdymo koncepcija. Pradžioje vyrauja nuogąstavimai, baimė dėl auditorijos valdymo, kalbos barjero, medžiagos perteikimo, ar vaikai supras. Yra kritiškumo elementų savo veiklos požiūriu. Kyla minčių apie tai, kad galbūt gali dirbti mokytoja. *Sigita* nežino, su kokia ugdymo filosofine koncepcija save kaip būsimąją pedagogę tapatina. Refleksijose ryškūs du aspektai: klasės valdymas ir savęs pateikimas, susivaldymas. *Irmantas* kaip būsimasis pedagogas tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Refleksijose gilus savęs ieškojimas, svarstymas apie būsimą kelią, ką rinktis, kaip būti tikru mokytoju iš pašaukimo, o ne etatiniu. *Viktorija* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Aktualus auditorijos valdymo klausimas bei konfliktinių situacijų sprendimas. Reflektuojama dėl pamokos kaip proceso struktūrinių dalių įgyvendinimo. *Tatjana* kaip būsimoji pedagogė tapatinasi su humanistine filosofine ugdymo koncepcija. Refleksijose ryškus vidinis konfliktas, kuris kyla dėl jos suvokimo, kaip reikia mokyti, ir mokytojo, kuris ją bando „perlaužti“. Pateikiamos įvairios situacijos iš praktikos.

Būsimųjų pedagogų profesinės pedagoginės veiklos patirtys skleidžiamos 16 temų. Pastarosios grupuoja patirtis į tiriamam fenomenui – pedagogo profesionalumui, praktikoje besiplėtojančiam transformacinės lyderystės kompetencijos pagrindu, aktualias grupes, siejamas su transformacinės arba su transakcinės lyderystės kompetencijų gebėjimais. Pirmiausia pateikiamos transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus išreiškiančios patirtys, po jų – patirtys, priskirtinos transakcinės lyderystės raiškai.

Santykiai tarp pedagogo ir ugdytinių (TL)

Pedagoginė veikla, paremta pedagoginiu bendravimu, kur emociniai ryšiai yra svarbūs, būsimųjų pedagogų savarankiškos pedagoginės praktikų refleksijose yra esminė.

Labai nemalonus jausmas, kai tu stengiesi dėl mokinių, jiems aiškini temą, kad nereikėtų jos savarankiškai skaityti ir analizuoti namuose, o jiems visiškai tas pats, toliau kalbasi, malasi, sukinėjasi, mėto daiktus nuo suolų (neva tai netyčia). (Ugnė, VI, 84–86).

Teigiamų santykių užmezgimo, įtvirtinimo ir palaikymo gebėjimai būsimųjų pedagogų patirtyse skleidžiasi tiek per klasės valdymo, konfliktines situacijas, tiek per bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros įtvirtinimą ar ugdytinių kaip individualybių pripažinimą ir ugdymą atsižvelgiant į tai.

Klasės valdymo potemė aktuali visiems būsimiesiems pedagogams. Pirmosios patirtys praktikos pradžioje yra sudėtingos, kai susiduriama su destruktviu ugdytinių elgesiu:

jie [mokiniai] <...> manė, jei atėjo praktikantė, jie galės daryti ką tik nori per pamoką. Bet aš nenorėjau pasiduoti (Marija, II, 57–58); klasė lengvai pasakius tapo mano nevaldoma – kol viename klasės gale „įsivažiavęs“ šurmulys būdavo nutildomas, betvarkė prasidėdavo kitame (Irmantas, II, 64–65); pamokoje jie patriukšmavo, kai kurie tingėjo dirbti klasėje, bet su klase, manau, ne puikiai, bet gerai susitvarkiau. Daviau pastabų, stengiausi sudominti, ir mokiniai klasėje dirbo (Viktorija, I, 29–31); atrodo, kad mokiniams duota pakankamai darbo, tačiau jie vis tiek sukinėjasi, kalbasi, nesiklauso, trukdo kitiems, ginčijasi, atsisako dirbti (Ugnė, II, 19–22).

Antai Sigita trečią praktikos savaitę vis dar besitęsiant „realybės šokui“ demonstruoja susivaldymą, tačiau akivaizdu, kad nuolatinis patiriamas ugdytinių destruktivus elgesys ir gebėjimo valdyti klasę stoka ją emociškai išvargino: *paskutinės pamokos metu, galvojau, palūšiu, imsiu šaukti ant mokinių, ar pavartosiu žodžius, kurių mokytojui nepridera vartoti. Nebuvau pratusi prie tokio krūvio ir juolab prie ypač triukšmingų klasių (Sigita, III, 25–28).*

Pastebėtina, kad valdant klasę būsimiesiems pedagogams nepavyksta išvengti **viešos kritikos**, nukreiptos į ugdytinius: *Pamokai einant į pabaigą, kai jau atrodo nebeliko kantrybės šiam mokiniui [8 kl.] net pasakiau „Nebūk erelis, nes tokių niekas nemėgsta“ (Agota, II, 24–25). Atkreiptinas dėmesys, kad viešos pastabos, kritika ar ugdytinių įžeidimas sukelia visos klasės narių reakcijas: klasėje kilo juoko banga, girdėjosi replikos „Nebūk erelis, apšiks gaidelis“ ir t. t. (Agota, II, 26) <...> klasės mokiniams buvo linksma, bent jau vaikinams, kurie kaip visada turi nuomonę į bet kokius tokius vykstančius veiksmus (Agota, II, 41–42). Pastebėtina, kad apmąstydamą savo poelgį*

Agota neįžvelgia nieko blogo ar smerktino, o projektuodama savo veiklą teigia, kad *jei toks dalykas vėl pasikartotų, galbūt bandyčiau rasti kitus žodžius* (Agota, II, 48). Šis nesusitvardymas sukelia emocinius išgyvenimus, kurie vis grįžta ir juos reflektuoja: *mąstau galbūt neteisingai pasielgiau, kad mokinį pavadinau Ereliu, bet tuo momentu atrodo nebuvo kitų žodžių, kurie neįžeistu dar labiau negu šis, taip pat, kad tai nebūtu keiksmazodis, nes atvirai tuo laiku jų buvo ne vienas galvoje, bet esu mokytoja ir negaliu jų pasakyti garsiai, nes mokiniai labai greitai ir ilgam įsikabina tokius mokytojų pasisakymus* (Agota, II, 38–41). Susidaro įspūdis, kad Agota lyg ir teisinasi pati prieš save, kad iš visų galimų įžeidžiamų žodžių pasirinko švelnesnį. Darytina prielaida, kad ši kritika atsiliepia pedagogų gebėjimui demonstruoti ugdytiniams pasitikėjimą savo jėgomis ir asmeninės galios turėjimą. Be to, toks būsimosios pedagogės elgesys nesukuria teigiamo mikroklimato, tad sukurti pozityvius pedagoginius santykius sudėtinga.

Gebėjimai valdyti auditoriją ir **pasirenkamos priemonės** ir strategijos lyderystės gebėjimams svetimos. Dauguma būsimųjų pedagogų kaip efektyvią priemonę suvaldant klasę pasirenka balso tono pakėlimą, rėkimą, šaukimą ant mokinių:

Išbandžiau ir savarankiškas užduotis, darbą grupėmis, darbą individualiai, frontalias apklausas, bet niekas nepadėjo <...> realiai padėjo tik šaukimas (Ugnė, II, 30–33); *Kai nebetekau kantrybės, pradėjau rėkti...* (Ugnė, II, 19–23); *niekad nebuvo tokios netvarkos ir visiško neklausymo. Jokie mano veiksmai ar žodžiai nedavė jokios naudos ar efekto pamokoje. Man pačiai buvo be galo sunku perkalbėti, perrėkti klasę* (Agota, IV, 89–90); *Liepdamas atlikti pateiktas užduotis labiausiai triukšmaujantiems mokiniams, garsiai (vos nešūkaudamas) prašiau dirbti tyliai, vis mėginau nuraminti klasę* (Irmantas, II, 67–68); *aš stengiausi juos perrėkti, bet pamačiau, kad situacija slysta iš mano rankų* (Skirmantė, II, 35–36).

Kitas būdas suvaldyti ugdytinius, kad jie įsijungtų į mokymo(si) procesą, būsimųjų pedagogų nuomone, buvo papildomų užduočių skyrimas: *pamoką vedžiau drausmindama vaikus, kai kuriems reikėjo duoti savarankišką darbą, kai kurie iškart susikaupė, nebesiblaškę, nebekalbėjo* (Viktorija, I, 36–37), ar ugdytinių sėdėjimo vietos pakeitimas: *du berniukai niekaip nenorėjo dirbti, bet juos pasodinus tik vienu suolu toliau iškart apsiramino* (Tatjana, I, 32–33); *mano pasiūlymas ar tai planas persodinti jį pirmą suolą suveikė* (Agota, III, 55). Antai Ugnė praktikos pabaigoje vis dėlto sau pasitvirtina, kad *vienas sprendimo būdas juos nuraminti ir sudrausminti vis tiek yra – tai savarankiškas darbas su begalybe užduočių ir pranešimas, kad jie bus vertinami* (Ugnė, IV, 75–76). Šis Ugnės refleksijos epizodas rodo jos transakcinę lyderystę, kai su ugdytiniais sudaromas mainų sandėris: „Tu mokaisi, aš vertinu.“

Kaip matyti iš būsimųjų pedagogų patirčių, atliekant savarankišką pedagoginę praktiką, jiems psichologiškai sudėtinga suvaldyti klasę, dažnai jaučiamas pasimetimas, kaip reiktų tokiose situacijose elgtis. Patys sau kelia klausimą, ar jų pasirinktos triukšmo tramdymo, klasės valdymo priemonės buvo tinkamos. Kad šios patirtys svarbios, įrodo savirefleksijose išreikšti **emociniai** būsimųjų pedagogų **išgyvenimai**:

Po šio rėkimo man pačiai kurį laiką buvo negera, tiek psichologiškai, tiek ir fiziškai. Pradėjo skaudėti gerklę, šiek tiek maudė ir galvą, nes aš nepratusi rėkti ant žmonių, man tai atrodo neetiška ir kartais šaukimu nieko nepasieksi <...>. Taip pat kamavo klausimas – ar tai geras problemos sprendimo būdas – šaukti (Ugnė, II, 26–30); šiuo metu aš galvoju, kad pasielgiau per daug impulsyviai, gal būtų užtekę pasakyti griežtesnį žodį, mergaitei sureplikavus (Ugnė, II, 38–39); porą kartų tikrai net jaučiausi pasimetęs, nežinodamas, kokių tinkamų priemonių imtis norint grąžinti tvarką į klasę (Irmantas, II, 65–66).

Tačiau savirefleksija atskleidė, kad nors ir kyla emocinių išgyvenimų valdant klasę ir ieškoma būdų, kaip ateityje susidūrus su panašiomis situacijomis būsimieji pedagogai elgtųsi, tačiau kai kurie kitų sprendimo būdų klasei suvaldyti nemato. Antai Ugnė pripažįsta, kad „jeigu pasikartotų ta pati situacija, turbūt vėl šaukčiau, nes kito būdo nežinau, nes „užmesti“ mokiniams tai negalima“ (Ugnė, 33–35). Atkreiptinas dėmesys į Ugnės negebėjimą valdyti klasę, ypač į pasirenkamas priemones. Būsimosios pedagogės mintis apie „užmetimą“ rodo, kad jei būtų galimybė, ji galbūt naudotų ne tik pakeltą balso toną, bet ir fizines priemones klasėje kylančiam triukšmui slopinti.

Skirmantės savirefleksija apie klasės valdymą kelia nuostabą, nes ne tik aptaria patį įvykį, bet orientuojasi į paieškas, kaip ir kokiomis priemonėmis, veiksmais galima būtų valdyti klasę: *tada grįžau namo, ir radus laisvą minutę pradėjau mąstyti, ką reikia keisti manyje ir kaip elgtis. Aš prisiminiau, kaip Jūs su mumis darydavot nutildavote ir ranką pakeldavote. Aš pabandžiau, ir žinokite, TAI VEIKIA. Vedant pamoką aplankė didelė laimė ir pasitenkinimas, kad aš valdau situacija, situacija mano rankose <...>* (Skirmantė, II, 42–44). Pastebėtina, kad panaudota klasės valdymo strategija būsimajai pedagogei ne tik suteikia emocinį pasitenkinimą, bet ir padeda formuotis pasitikėjimą savo jėgomis. Gebėjimas demonstruoti pasitikėjimą savimi ir asmeninės galios turėjimą yra vienas iš transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų. Be to, Skirmantės patirtyje išryškėjo netikėtas būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymo(si) veiksnys – dėstytojo kaip asmeninio pavyzdžio studentams (sekėjams) svarba, rengiant būsimuosius pedagogus.

Pažymėtina, kad būsimieji pedagogai reflektuoja savo patirtis, susijusias su klasės valdymu, ir įvardija sunkumus, kylančius emocinius išgyvenimus bei nurodo, kokių **gebėjimų jiems stinga**:

šioje situacijoje man būtų padėjęs žinojimas, kaip reiktų tokiose situacijose profesionaliai elgtis, o elgiausi, kaip man atrodė geriausia (Viktorija, 73–74); nes tokių mokymų [kaip suvaldyti klasę] universitete mums niekas nesuteikia ir labai gaila, nes to tikrai reikia (Ugnė, 22–23); man praverstų žinios, kaip galima nuraminti mokinį / mokinius, kokie dar būdai gali būti naudojami, nes kol kas daugiau jokių būdų nežinau (Ugnė, 33–34); galiu pripažinti, jog man tikrai trūko specialių žinių šioje srityje – kaip nuteikti truputį probleminę klasę darbui, kaip užkirsti kelią augančiam triukšmui (Irmantas, 71–72); praverstų žinios, kaip bendrauti su didele auditorija (24 mokiniai – mokykloje nemaža klasė), nes aktyvius vaikus gali būti sunku suvaldyti ir jų įdomi valandėlė gali pavirsti chaosu (Barbora, III, 146–148).

Taigi būsimieji pedagogai nurodo, kad jiems stinga gebėjimų užmegzti pirminį ryšį su ugdytiniais, suvaldyti klasę, kylanti triukšmą. Šių gebėjimų stoka išryškėja ir kitoje išskirtoje temoje „Gebėjimas valdyti konfliktines situacijas“.

Gebėjimas valdyti konfliktines situacijas (TL)

Pedagogo darbe aktualu ne tik kurti ir įtvirtinti bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą su ugdytiniais, bet ir gebėti spręsti konfliktus, valdyti stresines situacijas. Kad praktikos atlikimo metu tenka spręsti konfliktines situacijas, kurios yra įvairialypės, skirtingos, išryškėja būsimųjų pedagogų patirtyse: *vaikas, kažką pasakė klasės draugui, o draugas jam, aš ir vėl norėjau įspėti dėl kalbėjimo, bet jis staigiai atsistojo, atsisuko į tą klasės draugą ir trenkė per veidą antausį. Kai nuėjau prie jų, kitas jau minėtas mokinys, kuris bėgiojo pradžioje ir triukšmavo, pradėjo bėgioti ir šūkauti* (Viktorija, I, 42–46). Šioje situacijoje būsimoji pedagogė nesiėmė jokių veiksmų, buvo įvykio liudininkė, o suvaldė situaciją tik grįžusi mokytoja iš svarbaus pasitarimo (Viktorija, I, 48). Kitą nepažintą situaciją, su kuria teko susidurti Sigitai, įvardija kaip ganėtinai baisų įvykį: *prie pat mokyklos teritorijos du šeštos klasės mokiniai sumušė šeštokę iš paralelinės klasės pamokų metu.* (Sigita, III, 39–40). Šis įvykis emociškai sunkus, tarsi jaučiama kaltė: *pasijutau labai prastai, gal per mane taip įvyko. Jei būčiau informavusi tų berniukų klasės auklėtoją jog jie nedalyvaus pamokoje, gal taip nebūtų įvykę* (Sigita, III, 45–47). Tačiau savo kaip pedagogės statuso pripažinimas atliekant praktiką ir priiimant atsakomybę už ugdymo procesą Sigitai nėra visiškai susiformavęs: *Tie šeštokai berniukai tuo metu turėjo būti mano vedamoje pamokoje. Prieš mano vedamą pamoką vienas iš mušėikų prisistatė pas mane ir pareiškė, jog jis labai yra pavargęs po renginio ir todėl eisiąs namo. Aš jam pasakiau, jog tai jo reikalas, jei jis išeina, aš pažymiu, jog jo nėra pamokoje ir tiek. Jis sutiko ir išbėgo* (Sigita, III, 40–45). Tiek Viktorijos, tiek Sigitos patirtys rodo, kad joms stinga gebėjimo valdyti konfliktines situacijas.

Pastarosioms aptartoms patirtims yra priešinga Kornelijos patirtis, kurioje susipina tiek konflikto sprendimo gebėjimai, tiek jų pagrindu gebėjimas užmegzti bendravimu ir bendradarbiavimu grįstus tolesnius santykius. Užsimezges konfliktas tarp praktikantės ir ugdytinio parentas demonstruojama nepagarba būsimai pedagogei: *mačiau, jog vienas mokinys sėdėjo nepatenkintas, tačiau nežinojau to nepasitenkinimo priežasties <...> jis parodė man negražų gestą (vidurinį pirštą)* (Kornelija, III, 80–81). Kornelija, tapatindamasi su pedagogo statusu, šioje situacijoje imasi veiksmų pamokos pabaigoje: *pasibaigus pamokai, kreipiausi į mokytoją dėl šios situacijos <...>* (Kornelija, III, 99). Tačiau iš refleksijos matyti, kad tolesnės įvykių kloties nesitikėjo: *mokytojas jį apibarė <...> mokinys pradėjo net pasikūkčiodamas verkti, nekalbėjo, neatsakė, kodėl jis taip pasielgė. Jau net pati pasijutau nejaukiai, kad berniuką taip pravirkdėm, nes jis jau verkė taip, kad net ašarom ėmė springti* (Kornelija, III, 100–102). Tai būsimai pedagogei sukelia emocinius išgyvenimus ir lyg girdisi jos svarstymas, ar apskritai vertėjo šią situaciją aptarti su pagrindiniu mokytoju. Toliau ima ryškėti Kornelijos transformacinės lyderystės kompetencija: *stengiausi jo nespausti ir gražiai paklausti, kas jam nutiko, gal aš kažką ne taip padariau ir pan. Bet mokinys tylėjo. Išėjome visi iš kambariuko ir palikome berniuką vieną truputį pamąstyti apie savo elgesį. Tuomet aš nuėjau pažiūrėti, kaip jis jaučiasi, ir vėl stengiausi su juo pasikalbėti. Žinoma, nepatiko man tas gesto parodymas, tačiau aš stengiausi suprasti vaiką, jog tai buvo impulsyvus veiksmas, todėl ieškojau to impulso dirgiklio* (Kornelija, III, 103–109). Akivaizdu, kad praktikantė geba būti empatiška, pažinti ir suprasti mokinį, jo elgesio priežastis ir sukurti pasitikėjimo vienas kitu atmosferą: *pasakiau, kad aš noriu tik su juo gražiai pakalbėti, būti jo drauge, o ne priešu. Vaikas vis dar verkė. Tuomet pradėjau klausti, gal jis kažko bijo? <...> mokinys sulinksėjo <...> Tuomet paklausiau, ko jis bijo, juk aš jo negąsdinu, noriu padėti ir pradėjau vardinti ar bijo mokytojo, bendraamžių, o gal tėvų? Jis sulinksėjo, kad bijo tėvų <...> supratau kodėl jis taip beviltiškai pasijuto ir atvirai pasakiau, kad apie šį įvykį niekam nepasakosiu, jis atsakė, jog to labai tikisi* (Kornelija, III, 110–115). Pastebėtina, kad toks Kornelijos elgesys esant sudėtingai situacijai, padėjo užmegzti teigiamus tarpusavio santykius, kurie atveria palankią erdvę tolesniam tarpusavio bendravimui ir bendradarbiavimui: *bandydama jį nuraminti pasakiau, jog pažadu nieko niekam nesakyti, mokytojas taip pat nieko nesakys, mes nesipykime, o būkime draugais. Perklausiau, ar jis sutinka su tuo? Palinksėjo, kad sutinka ir tuomet aš pasakiau, kad dabar gali nusiraminti, aš jam atleidžiu, daviau servetėlę ašaroms nusivalyti. Tuomet mokinys nurimo, perklausiau ar jam tikrai viskas gerai? Atsakė, kad taip <...> Pakartojau, kad dėl mūsų šio įvykio gali nebijoti, viskas bus gerai, būkime draugais. Jis sutiko ir jau pralinksėjo, grįžo į savo suolą* (Kornelija, III, 116–121). Taigi būsimųjų pedagogų patirtys įrodo, kad pirmasis susitikimas ir

prisistatymas lemia tolesnius pedagogo ir ugdytinių santykius: *toks mano šūkavimas didelės naudos neatnešė, galbūt kaip tik – tik pablogino bendravimą su šia klase nuo pat pirmos pamokos* (Irmantas, II, 70–71). Santykis tarp ugdytojo ir ugdytinio išryškėja ir kitoje temoje „Bendravimas ir bendradarbiavimas“.

Bendravimas ir bendradarbiavimas (TL)

Bendravimo gebėjimų tobulinimas kaip pedagoginio santykio mezgimo pagrindinis veiksnys aktualus būsimesiems pedagogams:

tarp manęs ir mokinių nėra sienos, mes galime laisvai bendrauti ir jie nebijo manęs klausti jiems nesuprantamų dalykų, mes randame apie ką pakalbėti ir pertraukų metu (Marija, II, 46–47); *bandžiau vesti diskusiją tarp manęs ir mokinių, bandžiau kalbinti tylesnius kad jie įsijungtų į bendrą diskusiją* (Marija, III, 67–68).

Verta atkreipti dėmesį į Marijos vartojamą besikartojantį veiksmažodį *bandžiau*, tai rodo, kad gebėjimai bendrauti, kurti bendradarbiavimo kultūrą, gebėti organizuoti ir įtraukti ugdytinius į diskusiją nėra tvirtai išsiugdyti.

Barboros patirtis rodant ugdytiniams pagarbą, nuoširdumą ir pasitikėjimą, kuriais remiantis pavyksta kurti bendravimo kultūrą su ugdytiniais, ją skatina ši santykių plėtoti ir *kitose pamokose <...> laikyčiausi tos pačios bendravimo sistemos, paremtos pagarba, pasitikėjimu, nuoširdumu, atsakinga laisve* (Barbora, II, 100–101). Akivaizdus jos poreikis pirmiausia užmegzti tarpusavio santykį su ugdytiniais bei kurti bendradarbiavimo kultūrą. Atkreiptinas dėmesys į Barboros savirefleksijas, kuriose ji reflektuoja savo pastarąją patirtį lygindama su praeitų metų patirtimi praktikos metu. Vis įsivertindama, kaip keitėsi jos pačios požiūris, elgesys, kiek ji kaip pedagogė „paaugo“: *aš per metus taip pat pasikeičiau, stengiuosi į įvairias situacijas žiūrėti paprasčiau, su humoru <...> anksčiau griežtai reikalaudavau tylos, susikaupimo, tikslumo, o dabar orientavausi į mokinį kaip į sau lygią asmenybę, kuri mokykloje turi jaustis laiminga ir laukiama, kuri geba derinti darbą, bendravimą, arbatos gėrimą (Z kartos vaikai)* (Barbora, II, 194–197). Taigi tam, kad vyrautų bendravimas ir bendradarbiavimas tarp ugdytojo ir ugdytinių, svarbus pedagogo gebėjimas bendrauti su jais jiems suprantama kalba, apie juos dominančius, aktualius dalykus, o ypač pažinti ir suprasti ugdytinius.

Ugdytinių pažinimas ir supratimas (TL)

Būsimeji pedagogai pripažįsta, kad *kiekvienas vaikas <...> yra mažas nenugludintas deimantas, kiekvienas savitas ir <...> labai įdomus* (Skirmantė, II, 52). Poreikis pažinti ugdytinius neatsiejamas nuo ugdymo proceso: *norėjau labiau pažinti mokinius* (Sigita, II, 10). Pažinimas būtinas, anot Marijos, yra tam, kad: *pamatyčiau bendras klasės spragas, kad iš karto jas galėčiau užpildyti* (Marija, III, 69).

Pastebėtina, kad bendrus amžiaus tarpsnių pedagoginius-psichologinius principus būsimeji pedagogai žino ir geba identifikuoti: *penktokėliai labiau motyvuoti, bet su jais sunkiau, kadangi jie dar nepratę dirbti greitai tempu* (Tatjana, I, 48–49); *aštuntokai <...> tokiam amžiuje būna pats paauglystės įkarštis ir vaikų nuotaikos keičiasi nuolat* (Irmantas, II, 55–56). Tad supratimas, kad ugdytiniai, kiekvienas su savo individualumu, noru pasirodyti, pasižymi aktyvumu, kiekvienas trokšta dėmesio, yra natūralus: *vos įėjusi pamačiau daug jaunų, kūrybingų, nuoširdžių, susidomėjusių veidų, tiesa, šie vaikai labai aktyvūs, trokštantys dėmesio, bet tai, mano nuomone, ir yra jų amžiaus žavesys* (Joana, I, 16–18).

Iš pirmo žvilgsnio susidaro įspūdis, kad būsimeji pedagogai turi pakankamai žinių pažinti ir suprasti ugdytinius, tačiau refleksijose ataidi sunkumai: *yra ganėtinai sunku suvokti tai, ką suvokia penktokas, ir turimas savo gilias <...> žinias „nuleisti“ iki penktoko lygio* (Ugnė, I, 2–3); *pamokos metu, kai yra trisdešimt vaikų, tikrai yra nelengva. Visus išgirsti, įsiklausyti. Kaip reiktų elgtis, kad vaikui būtų geriau?* (Skirmantė, II, 63–64). Ugnės patirtyje gebėjimas pažinti ugdytinius išryškėjo susidūrus su klasės valdymo sunkumais: *tikrai psichologiškai yra sunku suvokti, kodėl mokiniai taip elgiasi. Keista, kad pernai metais gerai besimokęs mokinys šiais metais džiaugiasi gavęs 4 ar 5. Galbūt jam [mokomasis dalykas] tapo nebeįdomu, o galbūt jam prasidėjo paauglystė kaip ir kitiems ir dėl to jie darosi tokie neprognozuojami???* (Ugnė, V, 71–74). Ugnės sakinio pabaiga leidžia teigti, kad ji yra pasimetusi, o trys klausukai rodo, kad yra ugdytinių pažinimo ir supratimo sunkumų.

Antai Marija nuogaštuoja, kad *pamokos metu nesugebėjo prieiti prie kiekvieno vaiko* (Marija, III, 67). Tad teigtina, kad ugdytinių pažinimas ir pripažinimas, Marijos nuomone, ypač svarbus ugdymo procese, o tai, kad nepavyko to padaryti, kelia būsimei pedagogei susirūpinimą, kuris išreiškiamas refleksijoje. Pažymėtina, kad gebėjimas pažinti ugdytinius ypač aktualus pritaikant ugdymą pagal individualias kiekvieno ugdytinio galimybes.

Ugdymas pagal individualius ugdytinių gebėjimus (TL)

Ugdytinių kaip individualybių ir jų skirtybių buvimą būsimeji pedagogai pripažįsta: *kiekvienas asmuo turi savo norus, poreikius bei maksimalias galimybes* (Kornelija, III, 75–76); *visi mokiniai labai skirtingi, net to paties amžiaus skiriasi savo elgesiu, norais, pomėgiais* (Joana, II, 85–86); *jie [mokiniai] nėra tokie, kaip aš, todėl ir ugdyti juos reikia kitaip, nei labiau patiktų man* (Barbora, II, 94–97); *svarbu atkreipti dėmesį į mokinių emocijas ir pastebėti* (Tatjana, II, 84). Tačiau gebėjimas suvokti ir pripažinti šiuos individualius skirtumus: *prieinamai mokiniams paaiškinti mokomą temą, tinkamai išdėstyti sąvokas* (Marija, II, 28–29) tampa iššūkiu.

Pastebimas ir išankstinis būsimojo pedagogo nusistatymas prieš mokinį (-ius), jo (jų) gebėjimus: *uždavus užduotį jis atliko ne tą, o kai paprasčiau skaityti garsiai, jis ją „darė“ iškart ir žodžiu ir visai klasei, ir į viską atsakė teisingai!* (Agota, III, 59–60). Dėl to, kad mokinys yra nepaklusnus, nekoncentruojantis dėmesio, Agota nusprendė, kad šis mokinys yra negabus, o tai, kad jis darydamas ne tai, kas buvo užduota, sugebėjo atsakyti teisingai, kelia Agotai nuostabą. Išankstinis nusistatymas ir etikečių klįjavimas ataidi ir iš Joanos refleksijos: *iš karto perspėjo, kad tai sudėtinga savo elgesiu klasė. Pagalvojau, nieko, bus įdomu. Bet kuomet sužinojau, kad šioje klasėje šešiolika berniukų ir tik keturios mergaitės, pasidarė tikrai šiek tiek baisoka <...> Viską apgalvojusi, per porą dienų suplanavusi penktadienį ėjau ganėtinai neramiai* (Joana, I, 10–23).

Barboros patirtyje išryškėja gebėjimų dirbti su skirtingų ar turinčių specialiujų poreikių vaikais stygius: *prieš pamoką neišsiaiškinta, ar klasėje yra specialiųjų poreikių turinčių mokinių, tačiau dirbant paaiškėjo, kad vienai merginai sunku suprasti demonstravimą ir aiškinimą. Paklausta, ar nekyla sunkumų dirbant, ji patikindavo, kad viskas gerai, o nesupratusi sėdėdavo ir neprašydavo pagalbos <...> mergina nesupranta elementarių dalykų ir negeba nukopijuoti pavyzdžio, norėjosi padėti išmokti, tačiau sviro rankos nesugebant paaiškinti. Maniau, kad paprasčiau būtų pačiai atlikti užduotį ir merginai pateikti galutinį rezultatą <...>* (Barbora, IV, 174–180). Vis dėlto Barbora vis grįžta prie šios patirties ir lyg dar kartą sau pasitvirtina, kad: *stengtasi padėti merginai, kad ji išmoktų to, ko mokosi bendraklasės, ir nesijaustų atstumta kaip negabus, lėčiau dirbantis asmuo* (Barbora, IV, 197–198). Čia pat Barbora teigia, kad šioje situacijoje negebėjo taikyti atitinkamų mokymo(si) metodų, o šių gebėjimų stygiui įtakos turėjo *pedagoginės patirties trūkumas* (Barbora, IV, 195–196). Ir apibendrintai pripažįsta, kad šių gebėjimų išsiugdymas svarbus: *dabar manau, kad man trūksta patirties dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, vertėtų atlikti nuodugnesnę teorijos apie darbą su šiais mokiniais analizę* (Barbora, IV, 209–110).

Pažymėtina, kad tik gebant pritaikyti ugdymą pagal individualius ugdytinių gebėjimus bei ugdyti atliepiant jų [ugdytinių] poreikius, norus ir interesus, galima pasiekti aukštesnių ugdymo(si) rezultatų.

Pagalba ugdytiniais pasiekti geriausių rezultatų pagal savo gebėjimų galimybes (TL)

Gebėjimas padėti ugdytiniais pasiekti geriausių rezultatų pagal savo gebėjimų galimybes minimas Tatjanos patirtyje: *galiu jiems padėti <...> labiausiai įsiminė, kai berniukas išmoko <...> ir buvo tokia reakcija „Yes“, na džiugu labai net* (Tatjana, III, 150–151). Iš pastarojo fragmento matyti, kad gebėjimas padėti ugdytiniais pasiekti siekiamų ugdymo(si) rezultatų pozityviai nuteikia ne tik ugdytinį, bet ir būsimąją

pedagogę. Darytina prielaida, kad šioje ugdytojo ir ugdytinio sąveikoje užsimezgė teigiamas emocinis ryšys, o svarbiausia abi pusės formavosi pasitikėjimą savimi. Pedagogas gebėjimas demonstruoti pasitikėjimą savimi ir gebėti pasitikėti ugdytiniais išryškėja kitose temose „Pasitikėjimo savimi demonstravimas“ ir „Pasitikėjimo ugdytiniais demonstravimas“.

Pasitikėjimo savimi demonstravimas (TL)

Analizuojant būsimųjų pedagogų patirtis akivaizdu, kad pasitikėjimas savimi, savo veikla yra aktualus: *jau nuo pirmos savaitės ėmiau vesti pamokas, tačiau pradžioje nesijaučiau drąsiai* (Kornelija, I, 14); *prisistačiusi buvau labai šiltai sutikta, aptarėme kuo aš jiems galėsiu padėti per šį laikotarpį <...> tai tikrai man buvo labai reikalinga klasės valandėlės dalis, kad pamatyčiau vaikus, spėčiau nusiraminti ir viską mintyse susidėlioti. Ir tikrai po šios trumpos „įžangos“ pačią valandėlę vesti nebebuvo baisu* (Joana, I, 18–22).

Pasitikėjimas savo jėgomis ir tuo, ką darai, suteikia užtikrintumo, padeda valdyti situaciją. Marija teigia, kad šis gebėjimas jai padėjo, nes *atsiradus pasitikėjimui, dingo ir auditorijos baimė, pajėgiau laisviau bendrauti su mokiniais* (Marija, II, 42–43). Netiesiogiai pasitikėjimo savimi tema išryškėja ir Skirmantės patirtyje, kai ji reaguoja į netinkamą mokinio elgesį: *berniukas sėdėjo negražiai, juokėsi. Aš sakiau: sėsk gražiai, kodėl tu juokiesi?; sako: negaliu sakyti. Aš nežinau, ką jis mąstė, bet aš jaučiausi nepatogiai <...> jei būčiau žinojus tikslias priežastis juoko, jei visko nepriimčiau sau ir dėl savęs, viskas būtų kitaip ir daug paprasčiau ir pačiai lengviau <...galvoju kaip man rytoj būti tvirtai ir užtikrintai tuo ką darau* (Skirmantė, I, 7–32). Ši Skirmantės reakcija rodo, kad ji praktikos pradžioje nepasitiki savimi, tačiau refleksijoje minimas nepasitikėjimo šaltinis kyla iš savo išvaizdos kritikos, o ne dėl jos kaip pedagogės kompetencijų. Atkreiptinas dėmesys, kad Skirmantei pedagogo gebėjimas demonstruoti pasitikėjimą lieka aktualus ir savarankiškos praktikos antroje pusėje, tačiau jis išsakomas jau netiesiogiai reflektuojant savo patirtį, o kalbant abstrakčiai: *reikia tinkamai paskirstyti laiką, pasilikti laiko vaiko išklausymui ir pasikalbėjimui, tada vaikas jausis daug saugesnis, mokytojas įgaus vaiko pasitikėjimą ir pagarbą* (Skirmantė, IV, 113–114). Šios būsimosios pedagogės patirtyje išryškėja ir kitas svarbus aspektas – pedagogo užsitarnautas ugdytinių pasitikėjimas.

Ugdytinių kaip individualių asmenų pripažinimas (TL)

Pedagoginių santykių tarp ugdytojo ir ugdytinių užmezgimui svarbi nuostata apie ugdytinius, t. y. ugdytinių kaip asmenybių, o ne kaip „mokymo objektų“ traktavimas. Būsimųjų pedagogų refleksijose ši nuostata išryškėja Skirmantės ir Barbaros patirtyse.

Antai Skirmantės ugdytinių kaip asmenybių traktavimas pasireiškia per kreipimąsi į ugdytinius vardais: *labai stengiuosi įsiminti vaikų vardus, kad jie man yra svarbūs ir aš juos gerbiu* (Skirmantė, V, 120). Tai, kad kiekvienas ugdytinis jai yra svarbus, kad kreipimasis į jį vardu ir jo vardo įsiminimas yra ne tik pagarbos parodymas, bet ir asmenybės pripažinimas, rodo ir jos išsakyta kritika apie kolegę:

Aš galvoju, kad vaiko vardas įsiminimas, jam parodoma pagarba. Aš labai nustebau, kai iš vienos savo kolegės išgirdau, kai vedė pamoką, vaikas sako aš VARDAS, sako kolegė: tu net nenusipelnei, kad įsiminčiau tavo vardą. Aš manau, taip kalbėti ir sakyti nederėtų (Skirmantė, II, 52–55).

O Barbora, nuolat taikydama savirefleksiją ir demonstruodama, kaip formavosi jos pedagoginis tapatumas, pažymi, kad paskutinėje savarankiškoje pedagoginėje praktikoje ji pagaliau *orientavosi į mokinį kaip į sau lygią asmenybę* (Barbora, II, 197). Tai, kad jos nuostata ugdytinių požiūriu yra pakitusi, išryškėja praktikos pradžioje reflektuojant darbą su auklėjamąja klase: *parodžiau vaikams, kad jie man svarbūs, kad noriu pakalbėti apie jiems artimus, įdomius dalykus <...>* (Barbora, II, 85). Pastarajame fragmente išryškėja pasitikėjimo ugdytiniais demonstravimas bei ugdytinių svarbos pripažinimas.

Pasitikėjimo ugdytiniais demonstravimas (TL)

Kai mokiniai man pasako priėję, jog „padariau nesąmonę“ aš jiems sakau, „nesąmonių nebūna“, viskas gerai (Tatjana, IV, 170). Tai, kad pasitikėjimo demonstravimas skatina ugdytinius imtis veiklos, nebijoti suklysti, patvirtina Tatjanos emocija: *ir valio, tai tikrai veikia* (Tatjana, IV, 171), kad pasitikėjimas ugdytiniais ir paramos teikimas bei parodymas, kaip atlikti užduotį, duoda teigiamų rezultatų. Vadinas, *mokytojas sulaukęs vaiko pasitikėjimo turėtų jį išsaugoti ir ugdyti* (Skirmantė, II, 62).

Barbora, reflektuodama praeitų metų praktikos patirtį, kurią lygina su savarankiška praktika, pripažįsta, kad gebėjimas demonstruoti pasitikėjimą ugdytiniais yra svarbus: *supratau, kad mokiniams reikia parodyti, jog jais (jų nuomone, pasirinkimais, sprendimais ir kt.) pasitikiu* (Barbora, II, 156–157). Šis „supratimas“ susiformavo praėjusiųjų praktikų metu, kai demonstruota pozicinė galia, noras, kad ugdytiniai atliktų tik tai, kas liepta. Barbora pastebi, kad tokia jos pozicija nedavė rezultatų, tad į paskutinę praktiką įžengė pakeitusi savo požiūrį.

Pasitikėjimas ugdytiniais susijęs su transformacinės lyderystės esmine idėja, kad esant pasitikėjimui sekėjas pasiekia daugiau nei jis pats tikėjosi galintis atlikti. Be to, demonstruojant pasitikėjimą ugdytiniais, formuojasi jų savarankiškumas, atsakingumas už savo veiklą bei paskatinimas siekti ir atlikti daugiau nei jis pats ar ugdytojas tikėjosi.

Sekėjų mokymo(si) skatinimas (TL)

Analizuojant būsimųjų pedagogų patirtis, matyti, kad pedagogas ugdymo procese susiduria su ugdytinių motyvacijos problema: *mokiniai kai kurie vis dar nesuranda sau motyvo mokytis, juos reikia visada skatinti* (Tatjana, II, 83). Tad gebėjimas skatinti mokinius mokymuisi susijęs su pedagogo gebėjimu motyvuoti. Siekiant motyvuoti ugdytinius mokymuisi, svarbu skatinti vidinius ugdytinių motyvus, tačiau išorinė motyvacija taip pat aktuali. Netiesiogiai ugdytinių mokymosi motyvaciją skatina ir pedagogo gebėjimas įdomiai pateikti mokymo(si) medžiagą ugdytiniui: *buvo susidomėję tema* (Tatjana, I, 24); *pasakodama jiems įdomius dalykus pamokos tema* (Marija, III, 63). *Stengiausi mokinius sudominti ir parodyti, kad jų veikla priklauso nuo jų pačių susidomėjimo, o ne nuo „naujos auklėtojos“ pageidavimų* (Barbora, III, 125–126). Ugdytinių susidomėjimas mokymusi, arba motyvacija mokytis, yra vienas iš produktyvaus mokymosi rodiklių, apimančių pažintinę ir emocinę sąlygą.

Antai Barboros patirtyje ugdytinių skatinimas mokytis atsispindi antroje praktikos pusėje. Pirmiausia Barbora ugdytinių mokymąsi aktyvina per veiklas, kuriose vieni ugdytiniai padeda kitiems mokytis: *jie [mokiniai] patys siekia atrasti naujus dalykus, perteikia tai bendraklasiams* (Barbora, III, 138–140). Tai, kad ugdytinių pasitikėjimo skatinimas neatsiejamas nuo skatinimo mokytis, patvirtina kitos savaitės Barboros refleksija, kurioje ji pažymi, kad skatino ugdytinės *pasitikėjimą savo jėgomis* ir *ugdė mokėjimo mokytis kompetenciją* (Barbora, IV, 184–185). Paskutinę praktikos savaitę Barbora pereina nuo rodymo, aiškinimo, kaip atlikti darbą, prie ugdytinių skatinimo *ugdytis aukštesnius reikalavimus sau ir savo darbams* (Barbora, VI, 272–273). Šis būsimosios pedagogės veiklos pasikeitimas susijęs su perėjimo iš transakciniam lyderiui būdingos elgsenos, siekiant ugdytinių mokymo(si) pasiekimų, į transformacinę, kai ne tik parodoma, nukreipiama, bet ugdytinis skatinamas pats prisiimti atsakomybę už savo pažangą.

Valio, man pavyko „įkalbinti“ mokinius, jog reikia ir megzti mokėti (Tatjana, II, 53–54). Kad aukštesnių rezultatų pasiekimas aktualus ne tik ugdytiniams, bet ir ugdytojui, įrodo Agotos refleksija: *iš tikrųjų labai džiaugiusi, malonus jausmas, kad gali prisidėti prie gerų rezultatų mokinio <...> Neatsimenu kada, ar apskritai, iš viso džiaugiausi tokiu momentu mokykloje, kai jauti, kad gali kažką pakeisti ir prisidėti prie kažko gero* (Agota, IV, 61–67). Tikėtina, kad šios teigiamos Agotos emocijos skatins ją ateityje taikyti tą pačią ugdymo strategiją, kuri, anot jos, pasiteisino: *mano pasiūlymas ar tai planas persodinti jį pirmą suolą suveikė* (Agota, IV, 54–55).

Taigi gebėjimas skatinti ugdytinių mokymąsi ypač svarbus, siekiant geresnių ugdytinių mokymo(si) rezultatų. O kartu su pasiektais rezultatais ne tik formuojasi ugdytinių pasitikėjimo savimi ir savo jėgomis jausmas, savarankiškumas, bet ir teikia

pedagogui grįžtamąjį ryšį ir skatina savo veiklą tobulinti, kad šie bendrai pasiekti rezultatai tik gerėtų.

Būti ir vesti asmeniniu pavyzdžiu (TL)

Tiriamųjų refleksijose netiesiogiai pastebimas būsimųjų pedagogų profesinio tapatumo skleidimasis, demonstruojant užsidegimą dirbti pedagoginį darbą: *galbūt juos sudomino mano užsidegimas* (Barbora, II, 85–86). Pedagogo asmeninio pavyzdžio demonstravimas skatina ugdytinius mokyti. Barbora pažymi, kad būtent demonstruojamas užsidegimas skatino *mokinius domėtis pamokomis, atsakingai jose dirbti* (Barbora, II, 84).

Antai Skirmantės patirtis rodo, kad buvimą ugdytiniams pavyzdžiu pastarieji atskleidžia per savo reakciją: *man labai gera ateitį į pamoką, ir vaikai, pamatę mane nusišypso, labai apsidžiaugia, tarsi pamatę kažką nuostabaus* (Skirmantė, V, 118–119). Skirmantės ir Barboros patirtis patvirtina, kad pedagogo profesija ne veltui yra išskirtinė, nes nesvarbu, kur bebūtum, tu visada būsi *Mokytojas*. O tikro pedagogo asmenybė yra ne tik pavyzdys, kaip reikėtų elgtis, bet dažnai sektina asmenybė.

Pedagogo vaidmuo ir galios santykis (TL)

Būsimųjų pedagogų patirtyse išryškėjo ir pedagogo vaidmens ugdymo procese tema. Antai Joana įpusėjęs pedagoginei praktikai imasi mentoriaus vaidmens: *jau visas buvo išmokta, paaiškinta ir mokiniai patys savarankiškai dirbo, tad mano pagalbos praktiškai nereikėjo. Tik patariau, kaip <...>, tačiau pastovių konsultacijų ir aiškinimo nereikėjo* (Joana, III, 129–131). O Barbora reflektuoja ir nuogaštuoja, kaip gebėti išlaikyti pusiausvyrą tarp pagalbininko pozicijos ir užduočių atlikimo už pačius mokinius ugdymo procese: *vertėtų pagilinti žinias, kur yra riba tarp pagalbos mokiniui ir mokinio nesavarankiškumo skatinimo* (Barbora, II, 87–88). Kaip matyti, tiek Joana, tiek Barbora siekia ugdymo procese būti pagalbininku, o ne autoritariniu vadovu. O Ugnės paskutinės savaitės refleksijoje atsikleidžia tai, kad ji pedagogo vaidmenį ugdymo procese labiau suvokia kaip centrinę figūrą: *mano laikais taip nebūdavo... kad ir buvome gyvybinga klasė, tačiau pamokų metu gerbdavome mokytoją, dirbdavome, stengėmės „nevesti jos iš kantrybės“, na o dabar? Mokytojas yra paskutinėj vietoj klasėje* (Ugnė, V, 92–95). Kaip matyti iš būsimosios pedagogės minčių, ugdymo sąveika suprantama klasikiniu būdu – pedagogas moko, mokinys mokosi. Darytina prielaida, kad pedagogo vaidmens sampratos skirtingumą lemia tai, kad anksčiau minėtos būsimosios pedagogės save tapatina su skirtingomis ugdymo filosofijos koncepcijomis (Barbora vadovaujasi humanistine ugdymo koncepcija, Ugnė – pragmatine).

Ši prielaida aktualizuojasi pažvelgus į Agotos refleksiją (Agota tapatinasi su realizmo filosofine koncepcija). Pastebėtina, kad Agota nevengia ugdytinių, kurie nevykdo jos nurodymų, vadinti *piktybiniais mokiniais*. Tyrėjos nuomone, toks mokinių įvardijimas sietinas su būsimosios pedagogės suvokimu, kad pedagogas ugdymo procese yra centrinė asmenybė. Šias prielaidas sustiprina pati Agota, teigdama, kad šiems mokiniams *visiškai nesvarbu, kad stovi šalia, jie išsidirbinėja ne tik patys iš savęs, bet ir iš manęs kaip mokytojos* (Agota, V, 77–78). Pozicinės galios ugdytinių požiūriu demonstravimas ataidi iš Agotos pirmųjų savaitių praktikos refleksijos: *kol jam dėčiau pasiūlymus, šis mokinys į mane net nežvilgtelėjo, realiai stovėjo šalia manęs prie mokytojos stalo, bet žiūrėjo kažkur šalin, į tolį, visiškai vengdamas akių kontakto su manimi* (Agota, I, 32–34). Akivaizdus Agotos noras užmegzti emocinį ryšį, santykį su ugdytiniu. Tačiau jos pasirinkta fizinė pozicija – aš sėdžiu pedagogo vietoje, tu stovi šalia – nepalanki tokiam ryšiui užmegzti.

Pedagoginis tapatumas (TL)

Savarankiškos pedagoginės praktikos metu išryškėjo pedagoginio tapatumo tema ir jos aktualumas būsimesiems pedagogams:

Nemaniau, kad būsiu gera mokytoja praktikos metu <...> tačiau dabar matau, kad nesu blogiausias mokytojo variantas, nors ir maniau, kad mokytoju gali tapti tikrai ne toks žmogus kaip aš (Marija, II, 48–50); pernai pasibaigus praktikai lyg ir svajojau dirbti mokytoja, tačiau po šių metų praktikos vėl kyla abejonės... (Ugnė, IV, 82–83) <...> atlikus praktiką ir suvokus, kas vyksta mokykloje, galvoju, kad mokytoja dirbti nenoriu... (Ugnė, IV, 96).

Kaip matyti iš būsimųjų pedagogų refleksijų, pedagoginė praktika vieniems sustiprina apsisprendimą toliau žengti pasirinktu profesiniu keliu, kitiems – patvirtina, kad pasirinkimas buvo klaidingas. Pažymėtina, kad Irmantui pasirinkimo klausimas išliko aktualus net keletą paskutiniųjų pedagoginės praktikos savaitių: *<...> bandymai sau atsakyti į klausimą „Ar aš tikrai DAR tebenoriu būti mokytoju?“ (III, 97) <...> aš iš tikrųjų pradėjau mąstyti apie mokytojo darbą kaip specialybę, pradėjau į tai žvelgti kaip į karjeros galimybes (III, 100–101). Nuoširdžiai pasakius, visus tris praėjusius metus aš tikrai norėjau tapti mokytoju, pats save laikydavau „mokytoju iš idėjos“, bet greičiausiai todėl, kad į šią specialybę žiūrėdavau per daug atlaidžiai ir paviršutiniškai (III, 113–115). Tai, jog Irmantui svarbu, kad jį pedagoginio darbo pasirinkimo klausimas emociškai kamuoja, rodo kitos savaitės perfrazuotas klausimas sau pačiam: *Dabar šį klausimą perfrazuočiau net kitaip „Ar aš tikrai noriu dirbti, o ne tik būti mokytoju?“ (Irmantas, IV, 128). Ir čia pat būsimasis pedagogas patikslina, ką jis turi omenyje: čia manyčiau ir skiriasi dviejų tipų mokytojai – vieni dirba mokytojais, kiti yra mokytojai.**

Viena yra specialybė, kita – gyvenimo būdas (Irmantas, IV, 129–130). Jaučiama įtampa ir netikrumas, nuolatiniai svarstymai, ar jis [Irmantas] yra tas pedagogas, kuris YRA MOKYTOJAS, ar jis tik tas, kuris dirba. Ir akivaizdu, kad save jis priskiria antrajai grupei: *man, asmeniškai, patinka mokinti vaikus, juos sudominti savo dėstomu dalyku, ieškoti naujų metodų, perteikti savo patirtį. Labai džiugu, kuomet pavyksta pamokoje įvykdyti savo iškeltus tikslus ne tik taip, kaip parašyta plane, tačiau ir kai jie pilnai išpildomi realybėje, pamokoje. Net mokinių kontrolinių darbų taisymas namuose man nebuvo kančia* (Irmantas, IV, 130–134). Tačiau ieškant ir gilinant, kas lemia būsimojo pedagogo svarstymą apie šias dvi skirtingas pedagogų grupes, paaiškėja, kad šias jo dvejones kelia jį supančios ugdymo įstaigos aplinka:

Ir štai praėjusią savaitę, kaip atrodytų netyčia, iš daug, atrodytų, smulkių ir nereikšmingų nuomonių bei komentarų susidėliojo mano minėtas klausimas sau. Tai ir prasidėję eiliniai mokytojų grasinimai apie streikus, ir mokinių klausimai nustebusiais veidais „kodėl Jūs norite būti mokytoju? Juk tai žiauriai sunkus darbas, o ir padorios algos negausite“, ir net pačių mokytojų gąsdinimai apie prarandamą asmeninį gyvenimą, kuomet mokinių esi matomas kad ir kur eisi ir ką darysi mieste savo laisvu laiku (Irmantas, III, 105–110).

Tai, kad profesiniam tapatumui daro įtaką aplinka, sutikti žmonės, jų palaikymas, paskatinimas, patvirtina ir Skirmantės patirtis: *pasakiau vaikams, kad aš jau išeinu, baigėsi mano praktika, esu labai dėkinga, kad mane priimate, į savo klases būrį, bendravote, draugavote su manimi, ir visada išvydę nusišypsodavote ir apsidžiaugdavote. Vaikai, aš esu dar studentė ir ruošiuosi būti mokytoja, jei aš suklydau, padariau klaidų, jus įskaudinau ar įžeidžiau, labai jūsų visų atsiprašau, nes neturiu, daug patirties ir dar mokausi. Ir vienas berniukas sako, kad jūs, mokytoja, turite daugiau patirties ir žinių, nei daugelis esančių čia mokytojų. Daugelis vaikų sakė, kad mes jus užsirezervuojam kitiems metams, kaip mokytoją. Ir tada, žinot, mane aplankė tokia vidinė laimė, toks džiaugsmas, tokio džiaugsmo nebūna, kai tu gauni iš praktikos vieno ar kito dalyko 10. Tai kur kas daugiau, man reikšmingesnis ir svarbesnis įvertinimas. Parodantis, kad aš galiu būti mokytoja* (Skirmantė, VI, 151–159). Irmanto ir Skirmantės patirtyje išryškėjo netikėtas būsimųjų pedagogų profesionalumo komponento (profesinio tapatumo) ugdymo(si) veiksnys – dirbančių praktikų demonstruojamas palaikymas, parama ir paskatinimas eiti pasirinktu pedagogo profesijos keliu bei ugdytinių teikiamas teigiamas grįžtamasis ryšys.

Empirinių duomenų analizė atskleidė, kad būsimieji pedagogai yra išsiugdę transakcinės lyderystės gebėjimus, kurie praktikos pabaigoje tampa nedominuojantys, o užleidžia vietą transformacinei lyderystei. Tačiau pastebėtina, kad šis „perėjimas“ matomas tik keliose informantų patirtyse. Pažymėtina, kad ypač išryškėjo transakcinės

lyderystės gebėjimų – nurodyti, kaip pasiekti tikslą; stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti nukrypimus nuo normos, t. y. klasikinės ugdymo paradigmos veiklų – raiška.

Nurodymas, kaip pasiekti tikslą (TA)

*Aš norėdama, jog mokiniai suprastų ir galėtų patys tęsti darbus, turiu priėti prie kiekvieno asmeniškai ir parodyti (Joana, II, 56–58). Pastebėtina, kad parodymas ar Tatjanos aiškinimas kaip reikia <...> (Tatjana, II, 54) atlikti darbą, užduotį yra būdai, kuriais nurodoma, kaip pasiekti norimą rezultatą. Ugdytinių mokymo(si) rezultatų siekimas Barbaros patirtyje ataidi su poreikiu skatinti ugdytinį mokymuisi, o ne tik jam parodant, kaip atlikti veiklą: *mergina padarydavo tai, kas pasakyla, tačiau papildomai pati nepataisydavo darbo <...> mergina atlieka tai, kas pasakoma, tačiau pati savarankiškai klaidų netaiso* (Barbora, V, 259–265). Tačiau nepasiekusi šio tikslo būsimoji pedagogė jaučia apmaudą: *gaila, kad merginai klaidų taisymas ir darbo tobulinimas nepatiko* (Barbora, V, 268–269). Pastarajame fragmente išryškėja Barbaros gebėjimas pastebėti ir aktyviai reaguoti į problemas. Tai išryškėja ir kitų būsimųjų pedagogų praktinėje patirtyje.*

Stebėjimas ir kontrolės vykdymas (TA)

Antai Joana, reaguodama į kliuvinius (*viena mergina neturėjo priemonių ir tai kartojasi jau daugelį kartų* (Joana, III, 95)) kokybiškam ugdymo procesui nusprendžia į tai reaguoti: *nusprendėme apie tai pranešti jos tėvams, tai yra parašyti į TAMO, elektroninį dienyną* (Joana, III, 95–96). Iš tolesnio Joanos pasakojimo išryškėja, kad tai nėra įprasta, kasdieniška patirtis, nes *ši pamokos vieta man buvo pati baisiausia, labai sudėtinga ir nemaloni* (Joana, III, 97). Būsima pedagogei situacija yra nauja ir nepatirta, tad kelianti neigiamų išgyvenimų: *niekada nemaniau, kad šitaip sunku mokiniui parašyti pastabą, nors ji pati nesiruošia, nesistengia ir todėl kaltės neturėčiau jausti, tačiau po šios pamokos dar labai ilgai negalėjau apie kažką kitą pagalvoti. Tikiuosi, kad šis blogas jausmas mane „persekiojo“ tik dėl to, kad šitokį laišką tėvams parašiau pirmą kartą ir kuomet dirbsiu nuolat ir teks vertinti mokinius taip nebeprisikartos* (Joana, III, 95–103). Šiame praktikos fragmente išryškėja Joanos kaip būsimosios pedagogės nuostata, kad girdėti apie save pozityvą, nukreiptą ir ugdytinio požiūriu, visada yra maloniau nei negatyvą. Be to, pažymėtina, kad pozityvus nusiteikimas bei teigiamas paskatinimas sudaro palankias sąlygas ugdymui(si).

Nukrypimų nuo normos identifikavimas (TA)

Susidaro įspūdis, kad būsimoji pedagogė žino nustatytas tam tikrų profesinių veiklų, pvz., pamokos vedimo, taisykles ir stengiasi tiksliai jų laikytis:

žinojau kokia yra pamokos struktūra (Marija, II, 26); pamiršau mokinių įsivertinimą, bet <...> pamokos pabaigoje su mokiniais apibendrinome temą (Viktorija, I, 21–23); antros pamokos pradžioje <...> pakartojome praėjusią temą (Viktorija, I, 32–33); viską sklandžiai suorganizavau (Joana, I, 30); žinojau kokia yra pamokos struktūra, mokėjau suvaldyti greitai ar kartais lėtai einantį pamokos laiką (Marija, II, 26–27); galutinį apibendrinimą ir žinių įtvirtinimą (Irmantas, II, 74).

Iš pateiktų patirčių matyti, kad būsimieji pedagogai orientuojasi, kur nukrypsta nuo žinomų taisyklių, mėgina šias klaidas ištaisyti. Šiose patirtyse išreiškiamas pedagogo pamokoje atliekamos vadybinės funkcijos – suplanavimas pagal nustatytą struktūrą, organizavimas (*sklandžiai*), laiko ir proceso valdymas, kontrolė (*pamiršau įsivertinimą, bet <...> pabaigoje su mokiniais apibendrinome; mokėjau suvaldyti pamokos laiką*). Pastebėtina, kad ši tema būsimųjų pedagogų patirtyse dominuoja pirmomis praktikos savaitėmis, o vėlesnėse ji apskritai neminima.

Apibendrinant būsimųjų pedagogų profesionalumo apraiškas, besiplėtojančias transformacinės lyderystės kompetencijos pagrindu savarankiškos pedagoginės praktikos metu, galima teigti, kad informantų patirtys patvirtino daugelio transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų svarbą.

Būsimieji pedagogai praktikos metu susiduria su stipriais emociniais išgyvenimais. Transformacinės lyderystės teoretikai pažymi, kad svarbus transformacinio lyderio požiūris į konfliktus ir nesėkmes. Todėl labai svarbu, kad pedagogas konfliktines situacijas priimtų kaip savaime suprantamą, neišvengiamą dalyką, į problemas, jų sprendimą žiūrėtų kūrybiškai, dažnai pasitelkdamas inovatyvius sprendinius ir šį procesą laiko vienu iš mokymosi, tobulėjimo būdų. Vadinasi, būsimieji pedagogai turėtų būti ruošiami psichologiškai priimti sunkumus, problemas, konfliktus kaip natūralius pedagoginio proceso epizodus.

Pastebėtina, kad būsimieji pedagogai žino pamokos struktūrinės dalis, geba pasiruošti pamokai, organizuoti veiklas, sieti praėjusios pamokos medžiagą su nauja tema ir kt. Tai sietina su transakcine lyderyste ir jos gebėjimais – nurodyti, kaip pasiekti tikslą; stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti nukrypimus nuo normos. Tačiau gebėjimo būti asmeniniu pavyzdžiu, įkvėpti norą mokytis, pažinti kiekvieno individualius poreikius, pritaikyti ugdymą pagal kiekvieno individualius gebėjimus ir kt. būsimieji pedagogai stokoja. Pripažįstama, kad savarankiškos pedagoginės praktikos laikas yra per trumpas, kad būsimasis pedagogas gebėtų pažinti visus ugdytinius ar gebėtų daryti įtaką asmeniniu pavyzdžiu. Gebėjimas daryti įtaką, vesti asmeniniu pavyzdžiu susijęs su asmens charizmatiškumu – tiek jo savybių turėjimu, tiek elgesiu. Moksliniame lygmenyje diskutuojama, ar cha-

rizma įgimta ar įgyjama. Jei įgyjama – kiek tam įtakos turi asmens branda ir kt.? Tačiau tai jau kita mokslinė problema, reikalaujanti išsamių tyrimų.

Tikėtis apčiuopiamų rezultatų reikėtų tik tuomet, jei būsimasis pedagogas praktiką atliktų bent pusę metų, kad visiškai įsitrauktų į mokyklos veiklas ir tap-tų mokyklos bendruomenės dalimi. A. Hargreavesas (2005) pažymi, kad jaunas pedagogas į mokyklos bendruomenę „visateisiškai“ įsijungia ir pritampa praėjus dvejiems metams nuo darbo mokykloje pradžios. Tačiau kiti mokslininkai (Ait-ken, 2008) teigia, jog tam, kad šis laikas sutrumpėtų ir jaunam specialistui tektų mažesnė emocinė įtampa per praktiką, pirmiausia turi keistis būsimųjų pedagogų pirminio ugdymo sistema.

Lyginant tyrimo metu gautus rezultatus su kitų mokslininkų išvadomis, pa- stebėtina, kad tarp būsimųjų pedagogų vyraujančių transformacinės lyderystės gebėjimų stygius nėra naujas reiškinys. Antai K. Viršulienė (2014) disertaciniu tyrimu atskleidė, kad praktikos metu būsimieji pedagogai susiduria su sunkumais valdyti klasę, palaikyti drausmę, pasitikėti savimi. Pastebėtina, kad šio disertacinio tyrimo ir K. Viršulienės tyrimo gauti rezultatai yra nepakitę Lietuvos praktikoje ne vieną dešimtmetį. Dar 2001 m. M. Gaigalienės atliktas būsimųjų pedagogų, atliekančių praktiką, tyrimas atskleidė, kad praktikos metu 20 proc. būsimųjų pedagogų susiduria su vadovavimo, o 30 proc. – su drausmės sunkumais. Pate- bėtina, kad, praėjus penkiolikai metų nuo mokslininkės tyrimo, šios problemos lieka aktualios ir šiuo metu.

Dalis būsimųjų pedagogų savarankiškos praktikos metu yra linkę demonstruoti pozicinę galią prieš ugdytinius. Kitaip tariant, praktiką atliekantis būsimasis pe- dagogas toliau įtvirtina „pedagogo centrinę mokymo kryptį“, kuri, kaip minėta 64 disertacijos puslapyje, sietina su transakcine lyderyste. Tai rodo, kad atėjusi nauja karta į ugdymo įstaigas ir toliau sieks išlaikyti į pedagogą orientuotą ug- dymo paradigmą. Šios disertacinio darbo įžvalgos patvirtina kitų mokslininkų įžvalgas, kad švietimo institucijose yra nepakankama kritinė masė ugdymo pa- radigmų virsmui, kurioje centrinė vieta tektų ugdytiniui (Bruzgelevičienė, 2014; Targamadžė et al., 2010).

Tyrimo rezultatai leidžia daryti išvadą, kad siekiant būsimųjų pedagogų eduka- cinio profesionalumo, besiformuojančio transformacinės lyderystės kompetencijos pagrindu, jau pirminiame būsimųjų pedagogų ugdyme būtina daugiau dėmesio skirti transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymui(si). Remiantis mokslinės literatūros analize, empirinių tyrimų duomenimis ir pedagogine patirtimi, kitame skyriuje pristatomas Transformacinės lyderystės kompetencijos tobulinimą(si) įga- linantis modelis.

3.5. TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMĄ KAIP EDUKACINIŲ PROFESIONALUMĄ LEMIANČIŲ VEIKSNIŲ ĮGALINANTIS MODELIS

Teorinės mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizės pagrindu įrodyta, kad transformacinės lyderystės kompetencijos įgijimas yra vienas iš pedagogo profesionalumo veiksmų. Atliktas kokybinis ir kiekybinis tyrimai, jų duomenų analizė pagrindžia pedagogo transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimų aktualumą pedagoginiame darbe. Tad siekiant išugdyti ir tobulinti būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus, šiame skyriuje konstruojamas ir pateikiamas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje mokykloje įgalinantis modelis.

Interviu su pedagogais praktikais pagrindu išryškėjo, kad būsimiesiems pedagogams stinga transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų: *veikti kūrybiškai ir skatinti sekėjų kūrybiškumą, kritiškai mąstyti, į iškilusias problemas žvelgti nestandartiškai, inspiruoti ugdytinius asmeniniu pavyzdžiu, skatinti ugdytinių savarankišką mokymąsi, kurti sąveiką su ugdytiniais ir mokyklos bendruomenės nariais, pripažinti ugdytinių individualumą ir ugdyti atsizvelgiant į sekėjų poreikius ir interesus*. Kokybinis tyrimas atskleidė, kad pedagogų ugdymo kokybei užtikrinti būtinas glaudesnis ryšys tarp būsimuosius pedagogus ruošiančių institucijų ir mokyklų.

Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų nustatymo kiekybinio tyrimo duomenys leidžia teigti, kad *įkvepiančio motyvavimo* ir *individualiojo dėmesio* komponentų gebėjimus yra įvaldę 50 proc. tirtos būsimųjų pedagogų populiacijos. O *idealizuotosios įtakos (elgesys), intelektualiojo skatinimo* komponentų gebėjimai būdingi tik 20 proc. tirtos populiacijos. Pastebėtina, kad *idealizuotosios įtakos (savybės)* komponento gebėjimai, kurie sietini su asmenybės charizmatiškumu, būdingi tik mažajai būsimųjų pedagogų daliai (5 proc.). Pastarųjų gebėjimų stoka, disertantės nuomone, susijusi su motyvais rinktis pedagogines studijas ir asmenybės savybėmis plačiaja prasme. Be to, asmens lyderystei ugdytis ir skleistis, ypač turint omenyje idealizuotosios įtakos gebėjimus, būtina praktinė veikla.

Kiekybinio tyrimo duomenų pagrindu gautas išvadas patvirtina būsimųjų pedagogų kokybinio tyrimo duomenys, kuriais remiantis galima teigti, kad būsimųjų pedagogų turimi transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai – *sekėjų individualumo pripažinimas; atsizvelgimas į sekėjų poreikius ir interesus; pagalba pasiekti geriausių rezultatą pagal savo gebėjimų galimybes; individualios pažangos diagnozavimas; sekėjų ugdymas ir įgalinimas mokymuisi; vedimas/vadovavimas asmeniniu pavyzdžiu;*

tarpusavio pasitikėjimo skatinančios aplinkos, kūrimas; mikroklimato, įgalinančio sekėjų mokymąsi kūrimas; aplinkos, įgalinančios grupės narių bendradarbiavimą kūrimas; poreikio grupės nariams veikti dėl visos komandos gerovės sužadinimas; kritinis mąstymas ir novatoriškas požiūris į problemas; nuolatinis savirefleksijos taikymas; asmeninės vizijos turėjimas – tobulintini.

Remiantis mokslinės literatūros analize ir empirinių tyrimų duomenimis, daroma išvada, kad būsimieji pedagogai yra išsiugdę ir profesinėje veikloje remiasi kai kuriais transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Tačiau dalies gebėjimų ugdymas rengiant būsimuosius pedagogus yra nepakankamas ir būtinas (žr. 45 lentelę).

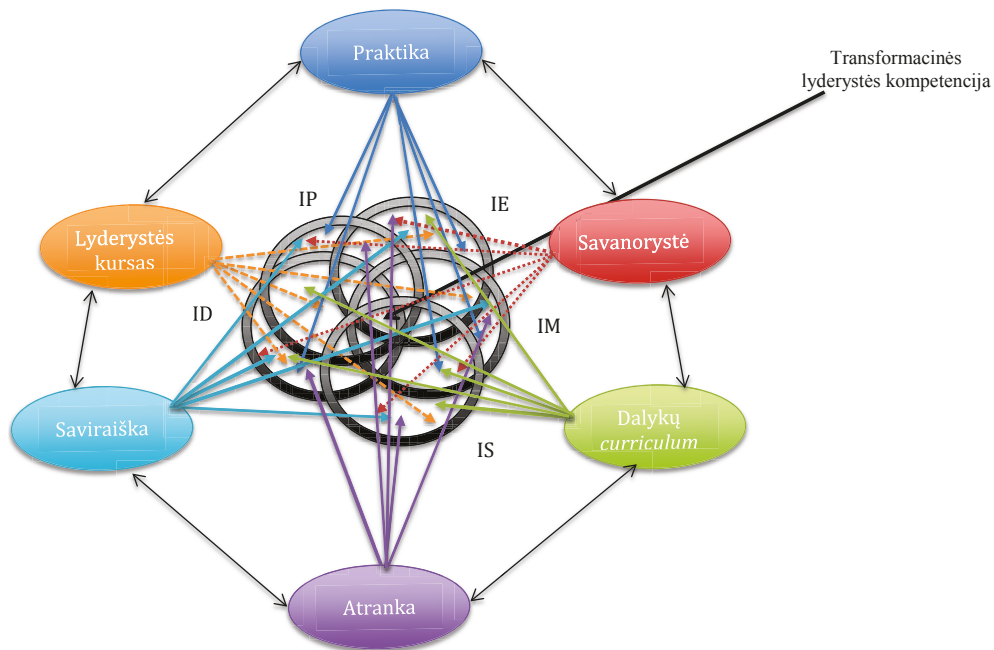
45 lentelė

Ugdytini ir tobulintini būsimųjų pedagogų TL, TA kompetencijos gebėjimai

	Komponentai	Palaikytini / tobulintini gebėjimai	Ugdytini gebėjimai
Transformacinė lyderystė	<i>Idealizuotoji įtaka (savybės)</i>	demonstruoti pasitikėjimą savimi ir galios jausmą;	sekėjams suteikti vizijos ir misijos pojūtį; rodyti pasididžiavimą sekėjams, kad jie yra grupės nariai; atsisakyti savų interesų grupės gėrio vardan; vesti asmeniniu pavyzdžiu
	<i>Idealizuotoji įtaka (elgesys)</i>	rodyti pasitikėjimą sekėjais; nuolat taikyti savirefleksiją ir tobulėti;	aiškiai formuluoti tikslus; veiklą remti pamatinėmis moralinėmis vertybėmis; turėti aiškią veiklos viziją ir gebėti ją perteikti sekėjams; inicijuoti pokyčius, kaitą;
	<i>Įkvepiantis motyvavimas</i>	skatinti siekti aukštesnių rezultatų; kurti pozityvų mikroklimatą; skatinti ir kurti bendradarbiavimo kultūrą;	įgalinti sekėjus įsipareigoti, prisiimti atsakomybę ir tapti bendros vizijos dalimi; motyvuoti; įkvėpti sekėjus atsisakyti savų interesų dėl bendro gerovės; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas;
	<i>Intelektualusis skatinimas</i>	skatinti sekėjų savarankiškumą; ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi;	veikti kūrybiškai ir skatinti, remti sekėjų kūrybiškumą; teikti grįžtamąjį ryšį sekėjams; neteikti pastabų ir nekritikuoti viešai;
	<i>Individualusis dėmesys</i>	pripažinti sekėjų individualumą; diagnozuoti individualią pažangą; padėti sekėjams pasiekti maksimumą savo gebėjimų ribose.	atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus; sudaryti sąlygas sekėjų savirealizacijai; traktuoti sekėjus kaip asmenybes.

	Komponentai	Palaikytini / tobulintini gebėjimai	Ugdytini gebėjimai
Transakcinė lyderystė	<i>Skatinimas pagal nuopelnus</i>	taikyti atitinkamus veiklos skatinimo būdus ir priemones; teikti pagalbą sekėjams mainais už jų pastangas; perteikti aiškius veiklos lūkesčius; nurodyti kaip pasiekti tikslą;	
	<i>Vadovavimas reaguojant į išimtis (aktyvūs)</i>	nuolat stebėti ir vykdyti kontrolę; identifikuoti problemas ir aktyviai į jas reaguoti.	
	<i>Vadovavimas reaguojant į išimtis (pasyvūs)</i>	įsidėmėti nesėkmes ir jų priežastis; numatyti galimas nesėkmes ateityje;	

45 lentelėje pateikti empirinio tyrimo metu **išryškėję tobulintini ir ugdytini transformacinės ir palaikytini transakcinės lyderystės kompetencijų gebėjimai**. Pedagogų praktikų ir būsimųjų pedagogų empirinis tyrimas atskleidė, kad **pedagogus ugdantys universitetai pakankamai gerai išugdo transakcinės lyderystės gebėjimus, kuriuos tolesnėje veikloje būtina palaikyti ir plėtoti**. Tačiau empirinio tyrimo duomenų pagrindu nustatyta, kad **kai kurių transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų (pvz., ugdymo procese atsižvelgti į ugdytinių poreikius ir interesus; teikti grįžtamąjį ryšį; įkvėpti ugdytinius siekti pokių ir t. t.) ugdymui aukštojo mokslo institucijose skiriamas (ar visai neskiriamas) per menkas dėmesys**. Svarbu ir tai, kad tyrimo metu nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp veiksmų, darančių įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės formų gebėjimų ugdymui(si) (žr. 41 pav.).



41 pav. Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) veikiantys veiksniai

Galima teigti, kad šie veiksniai padeda ugdyti(s) abiejų lyderystės formų gebėjimams. Vadinas, **siekiant edukacinio profesionalumo daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymui.**

Kiekybinio tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad savanyrystė, išitraukimas į nevyriausybinę organizacijų veiklą yra vieni iš edukacinių veiksnių, kurie turi didžiausią įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams ugdytis. Savanyrystė, anot G. Mažeikio (2007), yra „socialinio kapitalo cirkuliacijos priemonė“ (p. 27). Pažymėtina, kad būtinas savanyrystės motyvavimas, kurioje turi būti užtikrintas savarankiškas apsisprendimas (Mažeikis, 2007).

Šio disertacinio tyrimo duomenys atskleidė, kad kitas veiksnys, padedantis formuoti bendriesiems lyderystės gebėjimams, yra atskiro lyderystės kurso išklaušymas. Atskiro lyderystės kurso įtraukimas į būsimųjų pedagogų studijų programas akcentuojamas ir kitų mokslininkų darbuose (Katzenmeyer, Moller, 2009; Xu, Patmor, 2012).

Kita alternatyva, stiprinant būsimųjų pedagogų lyderystės ugdymą(si), yra lyderystės praktikos integravimas į jau esamų būsimųjų pedagogų ugdymo programų turinį (Xu, Patmor, 2012; Wells, Maxfield, 2010). M. Katzenmeyer, G. Moller (2009) pažymi, kad lyderystės gebėjimų ugdymas turi tapti integralia visų mokomųjų dalykų *curriculum* dalimi.

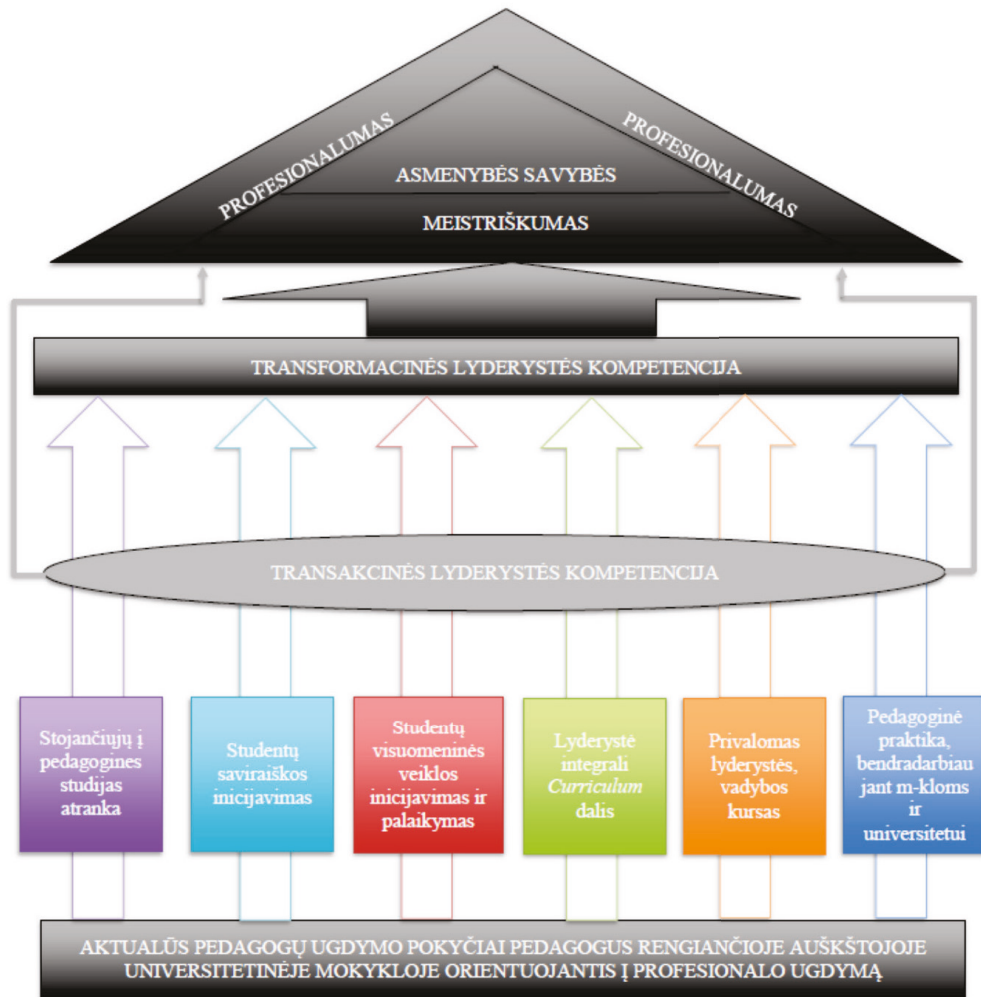
Mokslininkai (Toluitienė, 2014) teigia, kad asmens profesionalumo tobulinimas vyksta tik praktiškai veikiant. V. Lamanauskas, V. Lukavičienė ir R. Makarskaitė-Petkevičienė (2014) pažymi, kad praktika yra efektyviausias būdas siekiant susieti akademinį ir profesinį praktinį būsimųjų pedagogų pasirengimą. Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos įtvirtinimui būtina praktinė veikla, nes lyderystė, kaip teigia P. G. Northouse (2009), gali rasti tik grupės veiklos kontekste. Praktikos reikšmę transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų tobulinimui patvirtina empirinė kiekybinio tyrimo duomenų analizė, atskleidusi, kad būsimieji pedagogai, turintys praktinio darbo pedagogikos srityje patirties, pasiekia aukštesnių lyderystės rezultatų. Vadinasi, praktika kaip pirminio pedagogų ugdymo programų sudėtinė dalis yra svarbus veiksnys, skatinantis lyderystės gebėjimų plėtotę.

N. Bondas ir W. Sterrettas (2014) atlikto tyrimo pagrindu teigia, kad būsimieji pedagogai, kurie studijų metu turėjo galimybę bendradarbiauti su profesoriais (pvz., vadovaudami konferencijų sekcijoms), ugdėsi pasitikėjimo savimi jausmą. Pasitikėjimas savimi formuojasi per asmens saviraiškos poreikio patenkinimą (Maslow, 2006). Vadinasi, studijų metu svarbu sudaryti sąlygas būsimųjų pedagogų saviraiškai įvairiose veiklose (seminaruose, diskusijose, konferencijose, mokslinėje veikloje ir kt.), ugdant ir formuojant jų kaip būsimųjų pedagogų pasitikėjimą savimi.

Apibendrinant empirinio tyrimo rezultatus ir mokslininkų pozicijas apie išryškintus veiksnius, darančius įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos ugdymui, kyla būtinybė įgalinti aukštąsias universitetines mokyklas. Dėl to siūlomas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis (žr. 42 pav.).

Išanalizavus veiksnius, lemiančius transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si), akcentuotina, kad **būtina stiprinti būsimųjų pedagogų atrankos sistemą, siekiant studijuoti pedagoginės krypties programas**. Švietimo ir ugdymo studijų kryptių grupės apraše (2015) 10 punkte pažymima, kad „visi, stojantieji į studijų programas, kurias baigus suteikiama pedagogo kvalifikacija, turi dalyvauti motyvacijos vertinime. <...> Rekomenduojama, kad stojantieji, kurių motyvacija įvertinta nuliniu balu, nebūtų priimami į pedagogo kvalifikaciją teikiančias studijų programas“. Tačiau iki šiol ir valstybiniu, ir universitetiniu lygmeniu kol kas nėra numatyta strategijos, kaip į pedagogines studijas pritraukti tik pačius motyvuočiausius asmenis. Turėtų motyvacijos vertinimas būti taikomas visiems absolventams, neatsižvelgiant į siekiamą užimti finansuojamą / nefinansuojamą studijų vietą. Be to, motyvacijos vertinime gavus nulį balų nepriimti studijuoti į pedagogines studijas. Pastebėtina, kad **vidinė motyvacija susijusi su visais transformacinės lyderystės kompetencijos komponentais**.

tais, o kaip rodo empirinis tyrimas, ypač su idealizuotosios įtakos komponentu, kuriame glūdi asmenybės savybės, asmenybės moralinis kryptingumas.



42 pav. Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis

Pažymėtina, kad svarbu studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu skatinti būsimųjų pedagogų išitraukimą į visuomeninę, socialinę veiklą (savanorystė, NVO, vasaros stovyklos ir kt.), sudaryti sąlygas asmens saviraiškai (sportinė, meninė, savivaldos, mokslinė veikla). Bendruomeniniu lygmeniu būtina skatinti ir remti išitraukimą į šias veiklas. Būtina stiprinti dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą per šias veiklas, kurios sudaro galimybę mokytis vieniems iš kitų neformalioje aplinkoje.

Empiriniu tyrimu nustatyta, kad **įsitraukimas į visuomeninę veiklą labiausiai ugdo transformacinės lyderystės kompetencijos idealizuotosios įtakos, intelektualiojo skatinimo, individualiojo dėmesio sekėjams komponentus.**

Atlikto empirinio tyrimo duomenys leidžia konstatuoti, kad **atskiras lyderystės / vadybos kursas, nors ir nedaug, bet padeda ugdyti transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.** Disertacinio darbo rengimo metu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu (Nr. V-1264) „Dėl švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašo patvirtinimo“ (2015), įtvirtino nuostatą, kad į 60 studijų kreditų apimties pedagogines studijas turi būti įtrauktos švietimo vadybos, lyderystės žinios ir gebėjimai. **Taigi, atsižvelgiant į disertacinio darbo empirinio tyrimo rezultatus ir Valstybiniu lygmeniu įtvirtintą nuostatą dėl būsimųjų pedagogų lyderystės, vadybos kompetencijų plėtotės, akcentuotina, kad lyderystės ugdymas turi tapti integralia *curriculum* dalimi.**

Praktika atlieka pagrindinį vaidmenį pedagogų ugdymo sistemoje. Jos metu formuojasi būsimųjų pedagogų savo profesijos suvokimas. Mokslinėje erdvėje (Jy-rhämä, 2006) pažymima ir praktikoje susiduriama su vadinamąja skirtinga pedagogine ir akademinė kalbomis, kai būsimasis pedagogas turimas akademinės žinias turi gebėti suderinti su mokykloje esama pedagogine kalba ir pedagogine realybe. Dėl nesuskalbėjimo tarp suinteresuotųjų pusių **būtinąs gaudesnis mokyklos ir universiteto tarpusavio bendradarbiavimas.** Empirinio tyrimo metu išryškėjo, kad būsimieji pedagogai per trumpą laiką mokyklose susiduria su naujų veiklų gausa. Būsimiesiems pedagogams turėtų būti sudarytos galimybės pirmą praktikos savaitę skirti veikloms planuoti, o paskutinę – praktikos refleksijai rašant ataskaitas kaip sudėtingai ugdymo proceso vadybos daliai. **Siekiant ugdyti būsimųjų pedagogų gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančios aplinkos, įveikiant adaptacinius sunkumus, sudaryti sąlygas praktiką atlikti vis kitoje ugdymo įstaigoje.** O plėtojant bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus – skirti daugiau dėmesio darbui grupėmis, poromis. Pažymėtina, kad **pedagoginės praktikos metu yra ugdomi ir tobulinami visi transformacinės lyderystės kompetencijos komponentų gebėjimai.**

Pateiktas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis sudaro sąlygas būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymui(si), stiprina Universiteto bendruomenės tarpusavio ir su išore (mokykla, kitos suinteresuotosios organizacijos) bendradarbiavimą, labiau orientuotas į asmens moralinį kryptingumą, ne vien į dalykines žinias ar gebėjimus.

DISKUSIJA

Mokslinės literatūros ir empirinio tyrimo duomenų analizė leidžia išskirti diskutuotinų probleminių klausimų grupes. Pirmoji klausimų grupė – kokią pedagogą sieks išugdyti pedagogus rengiančios universitetinės mokyklos – meistrą ar profesionalą?

Viena vertus, gali atrodyti, kad *meistrystė* ir *profesionalumas* tėra sinonimiškai vartotinos sąvokos. Bet mokslininkų (Senge et al., 2008; Fullan, 1998) siūloma profesionalumo samprata meistriškumą laiko pirmąja profesionalumo pakopa, apimančia pedagogo žinias, gebėjimus ir sėkmingą jų panaudojimą ugdymo procese, siekiant atitinkamų ugdymo rezultatų (žr. dis. p. 38–39). Pagal B. Bitino (2002) lygmenimis suranguotą profesionalumo sampratą (žr. dis. p. 38), toks pedagogas atitiktų „informatoriaus“, „technologo“, iš dalies – „aktoriaus“ lygmenį.

Kita profesionalumo traktuotė – Europos šalių lyginamojoje analizėje išskiriami efektyviai veikiančio pedagogo bruožai (žr. dis. p. 68, 8 lentelę). Šiame Europos Komisijos dokumente profesionalumas išskiriamas kaip pedagogo veiklos atskira grupė (klasteris), o ne kaip jo sėkmingos veiklos, savybių visuma. Greta profesionalumo, kurį dauguma mokslininkų (Aramavičiūtė, 2005; Hargreaves, 2000; Goodson, Hargreaves, 1996; Fullan, 1998; Bitinas, 2002) traktuoja kaip tapsmo pedagogu ir jo veiklos savotiška viršūne, aukščiausiuoju tašku, šiame dokumente lygiagrečiai rikiuojasi tokios lygiavertės pedagogo savybių grupės kaip jo viltys, lūkesčiai, mąstymas, lyderystė. Disertantė laikosi mokslinė literatūra pagrindžiamos pozicijos, kad profesionalumas yra pedagogo išsiugdytų kompetencijų, laiduojančių jo meistriškumą, ir asmens savybių, vertybinių nuostatų visuma, garantuojanti profesionalią pedagogo veiklą. Neabejotina, kad pedagogo profesionalumo samprata gali būti ir bus diskutuojama edukologų, savaip argumentuojančių, pritariančių tokiai sampratai arba ją neigiančių.

Apsisprendus dėl profesionalumo kaip pedagogo meistriškumo ir asmenybės savybių, vertybinių nuostatų visumos iškyla kitas probleminis klausimas: į kokio lygmens profesionalumą pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos pajėgios ar privalėtų orientuotis? Aprioriškai galima manyti, kad į patį aukščiausią – profesionalumą kaip visumą.

Disertacijoje atlikto kokybinio tyrimo – struktūruotos refleksijos – duomenų analizės pagrindu (žr. dis. p. 154–169) galima tvirtinti, kad savarankišką pedagoginę praktiką atliekantys pirmos studijų pakopos studentai sėkmės atveju veikia meistriškumo lygmenyje, t. y. geba arba bando remtis tomis žiniomis, pakartoti tuos įgūdžius, kuriuos įgijo studijuodami. Tiesa, duomenų analizė neleistų besąlygiškai tvirtinti, kad meistriškumo lygį pademonstruoja visi būsimieji pedagogai.

Tyrimų pagrindu galima teigti, kad profesionalumas atsiskleidžia tik praktinėje veikloje (žr. dis. p. 135–138) ir kad nuo meistriškumo lygmens į profesionalumą galima augti tik pedagogui angažuojantis būti pokyčių tarpininku (Senge et al., 2008; Fullan, 1998) (žr. dis. p. 39). Vadinasi, į pedagogo meistro išugdymo lygmenį orientuota pedagogų ugdymo grandis savo teikiamame *curriculum* ir pedagogų ugdymo procese taip pat turi būti orientuota į pokyčius, t. y. būti pokyčių tarpininku, kad universiteto absolventas būtų susipažinęs su pokyčiais, išsiugdęs nuostatą juos įtvirtinti. Tai, tikėtina, sukurtų prielaidas išvengti kitos išryškintos problemos (įvardyta Riitta Jyrhämä (2006); aptarta disertacijos p. 177) – į ugdymo paradigmos kaitą orientuota XXI a. Lietuvos mokykla ir universitetų absolventai susikalbėtų, t. y. veiktų ta pačia švietimo kaitos kryptimi, būdais, kurtų tokį pat ugdymo procesą.

Antroji diskusijų klausimų grupė – kokią lyderystę – transakcinę ar transformacinę – pedagogus rengiantys universitetai užsibrėžtų ugdyti? O galbūt ugdyti būsimąjį pedagogą kaip subalansuotą lyderį, kuris praktikoje veiktų pagal Visa apimantį lyderystės modelį?

Remiantis mokslinės literatūros analize pripažinta, kad transakcinė lyderystė (žr. dis. p. 27) atitinka elementariąsias vadybos funkcijas – planavimą, organizavimą, vadovavimą, kontrolę ir moksliniame lygmenyje apibūdinama dažniau kaip vadyba, o ne kaip lyderystė. Empirinio tyrimo duomenų analizė pagrindžia (žr. dis. p. 1172–1173), kad savarankiškoje pedagoginėje praktikoje pirmosios studijų pakopos būsimieji pedagogai geriausiu atveju demonstruoja transakcinę lyderystę, pasireiškiančią vadybinėmis pedagogo funkcijomis. Tačiau prisimenant S. R. Covey'aus (2007) poziciją (žr. dis. p. 69), aiškinančią pedagogo vidinės galios ir ugdytinio pasirinkimo laisvės santykį, yra pagrindas suabejoti, ar tikrai svarbu koncentruotis į pedagogo transakcinės lyderystės gebėjimų ugdymą. Kaip minėta disertacijos kokybinio tyrimo dalies apibendrinime (žr. dis. p. 169–170), didžioji būsimųjų pedagogų dalis savarankiškoje pedagoginėje praktikoje užima „pedagogocentrinę“ poziciją bei demonstruoja galią prieš ugdytinius. S. R. Covey'aus (2007) teigimu, demonstruojant vadovavimo galią galima pasiekti „maištą arba ugdymo įstaigos nelankymą“, „piktavališką paklusnumą“, „nuolankų stropumą“. Tačiau tokia situacija nėra mokyklos, juolab aukštosios mokyklos, keičiančios ugdymo paradigmą, siekiamybė. Taigi ryškėja pedagogų ugdymo iššūkis: disertacinis tyrimas pagrindžia, kad universitetų pedagogų ugdymo programos pakankamai gerai ugdo transakcinės lyderystės kompetenciją, tačiau turint omeny S. R. Covey'aus (2007) pateiktas įžvalgas, kyla pagrįsta dvejonė, ar būsimųjų pedagogų transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymas turėtų būti pedagogų ugdymo programų siekinys? Ar taip išugdyto būsimojo pedagogo „kalba“ atitiktų ugdymo paradigmą keičiančios bendrojo ugdymo mokyklos kalbą.

Tikėtina, kad būtent šį neatitikimą konstatavo žvalgomojo tyrimo duomenų analizė (žr. dis. p. 104–113), atskleidusi pedagogų požiūrį, jog universitetai ne visuomet žino, kur link ir kiek ugdymo raidoje pažengusios bendrojo ugdymo mokyklos. Galima dvejoti, ar elementarių vadybinių funkcijų atlikimas neišvengiamai sukels tokias laisvojo humanistinio ugdymo paradigmai nepriimtinas pasekmes, apie kurias kalba S. R. Covey (2007). Tikėtina, kad tokios pasekmės galimos tik tuo atveju, jei pedagogų ugdymo programų turinys ir būsimųjų pedagogų ugdymo procesas būtų grynos klasikinės ugdymo paradigmos linkmės. Tačiau prisimenant teorinėje dalyje pateiktą ir diskutuojant jau minėtą OECD efektyviai dirbančio pedagogo sampratą (žr. dis. p. 68), universitetų programos turėtų garantuoti bent būsimąjo pedagogo mąstymo (analitinio, konceptualaus), žinių siekimo (pažinti, suprasti savo studijuojamos srities esmę, turėti intelektualų smalsumą) gebėjimų išugdymą. Vadinasi, ir čia iškyla universitetų *curriculum* klausimas: būsimieji pedagogai, net jei jie išsiugdytų tik transakcinės lyderystės kompetenciją, turėtų studijuodami gauti XXI amžiaus mokyklai aktualų programų turinį ir ugdymo būdus.

Grįžtant prie diskutuojamo klausimo, kokią lyderystę užsibrėžtume ugdyti – transakcinę ar transformacinę, prisimintina disertacijos teorinėje dalyje apibrėžta postmodernaus profesionalumo samprata (žr. dis. p. 39–40), kurioje epicentru tampa pedagogo kaip pokyčių tarpininko, vadinasi, asmens, transformuojančio ugdytinius, vaidmuo. Disertacijos tyrimo duomenų analizė pagrindžia, kad būsimiesiems pedagogams stinga transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų, laiduojančių aukštesnį profesionalumo lygmenį. Ypač nerimą kelia disertacinio tyrimo analizės rezultatai, rodantys, kad būsimieji pedagogai savo veiklą silpnai remia pamatinėmis asmens vertybėmis, negeba būti sektinu pavyzdžiu kitiems, silpnas gebėjimas motyvuoti ir įkvėpti kitus (žr. dis. p. 115–119). Kaip tik asmens vertybinės nuostatos, moralinis kryptingumas, mokslininkų (Bitinas, 2002; Aramavičiūtė, 2005) teigimu, sudaro postmodernaus profesionalumo pamatą.

Lyderystės teorijų analizė leistų tvirtinti, kad asmuo, veikiantis pagal Visa apimantį lyderystės modelį, pasiekia didžiausio savo veiklos efektyvumo (žr. dis. p. 26). Empirinio tyrimo duomenys pagrindžia, kad tik 18,6 proc. tirtos būsimųjų pedagogų populiacijos galima pripažinti veikiančiais pagal Visa apimantį lyderystės modelį. Vadinasi, dauguma būsimųjų pedagogų, studijuodami aukštojoje universitetinėje mokykloje, neiš(si)ugdo nei pakankamų transakcinės, nei juolab transformacinės lyderystės gebėjimų. Ši išvada leistų tvirtinti, kad siekiant išugdyti pedagogą profesionalą postmodernumo sąlygomis būtina ugdyti abiejų lyderystės kompetencijų gebėjimus. Bet iškilęs pedagogo angažuotumo nuolatinei kaitai, gebėjimo būti pokyčių tarpininku poreikis, asmens moralinio kryptingumo būtinybė rodo, kad pedagogus rengiančių

universitetų siekiamybė turėtų būti iš(si)ugdyta būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencija.

Trečioji probleminių klausimų grupė – pretendentų studijuoti pedagoginėse universitetų studijų programose atranka. Pirmasis klausimas: ar pedagogais profesionalais, kaip juos apibrėžia mokslas, tampa aukščiausius pasiekimus turintys bendrojo ugdymo mokyklos absolventai? Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2013), universitetų strateginėse kryptyse teikiamas siekis pritraukti į pedagogų ugdymo programas aukščiausius pasiekimus turintys bendrojo ugdymo programų absolventus – esą aukščiausius pasiekimus turintys abiturientai taps geriausiaisiais pedagogais. Tačiau ir disertacinio, ir kitų mokslininkų (Harms, Knobloch, 2005; Low, Lim, Ch'ng, Goh, 2011; Watt, Richardson, 2007) tyrimų rezultatai atskleidžia, kad vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių sėkmingą transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymą(si), yra vidurinio ugdymo mokyklų absolventų motyvacija rinktis pedagogines studijas. Kaip rodo duomenų analizės apibendrinimas (žr. dis. p. 129), stipriausias ryšys yra tarp vidinių motyvų rinktis pedagogines studijas ir iš(si)ugdomų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų. Vadinasi, svarbu į pedagoginės krypties studijas pritraukti ne būtinai aukščiausius pasiekimus turinčius bendrojo ugdymo mokyklos absolventus, bet motyvuočiausius būti pedagogais.

Antrasis klausimas – koks transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ir lyties santykis. Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2013) numatyta siekiant įgyvendinti pirmąjį strateginį tikslą (pasiekti tokių pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų kritinę masę sudaro reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai) padidinti vyrų mokytojų dalį bendrojo ugdymo mokyklose: siekinys iki 2022 m., kad vyrai mokytojai sudarytų 20 proc. Taigi, strategiškai siekiama į pedagogines studijas pritraukti kuo daugiau vyrų, esą tai garantuotų pedagogų bendruomenių profesionalumo laipsnį. Disertacijos teorinės dalies įžvalgos ir empirinis tyrimas leidžia susieti pedagogo profesionalumą su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais ir pagrindžia, kad transformacinė lyderystės kompetencija yra ryškesnė moterų (žr. dis. p. 131–132). Galima dvejoti, ar disertantė nėra šališka lyčių klausimu, ar duomenys, kurių pagrindu prie tokių išvadų prieita, objektyvūs. Nekvestionuodama lyčių lygybės principu, disertantė atkreipia dėmesį į psichologų įžvalgas. Psichologai (Myers, 2000) pažymi, kad tam tikri lyčių skirtumai yra prigimtiniai. Pavyzdžiui, moksliniais tyrimais pagrįsta, kad moterys labiau nei vyrai pasižymi empatiškumu, atvirumu, jautrumu, geriau supranta žmonių emocinius ženklus, turi labiau išvystytus socialinius ryšius, kurie pasireiškia ir renkantis karjerą. Be to, vyrai užimdami vadovo, lyderio poziciją „dažniausiai būna direktyvūs, net autokratiški, o moterys demokratiškesnės. Bendraudami vyrai yra

labiau linkę išreikšti savo nuomonę, o moterys – paramą“ (Myers, 2000, p. 689). Pastarieji moterų prigimtiniai ypatumai atspindi pačios transformacinės lyderystės esmę – sekėjų rėmimą, motyvavimą, jų poreikių ir interesų atliepimą, palydėjant iki savirealizacijos. Disertacijos empirinio tyrimo duomenys tik patvirtina psichologų išvadas, kad moterų labiau nei vyrų prigimtyje užkoduota transformacinė lyderystė. Taigi lieka atviras diskusinis klausimas: ar, pritraukus daugiau vyrų į pedagoginės krypties studijas, mokyklose atsirastų pakankamai profesionalų, kuriais norint tapti būtina transformacinės lyderystės kompetencija, kritinė masė.

Diskutuojant apie būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymą pedagogus ugdančiuose universitetuose, neabejotinai iškiltų ir daugiau probleminių klausimų grupių. Pavyzdžiui, vieną iš tokių galima pavadinti mokslininkų apibendrintu teiginiu: tik lyderis gali ugdyti lyderį (Lambert, 2011; Skarbaliene, 2015). Vadinasi, ateityje kyla būtinybė atlikti dėstytojų, ugdančių būsimuosius pedagogus lyderius, kompetencijų tyrimus, koncentruojantis į jų transformacinės lyderystės kompetenciją. Disertacinio tyrimo duomenys atskleidė, kad būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymo(si) vienas iš veiksmų yra dėstytojas kaip asmeninis pavyzdys studentams (žr. dis. p. 156). P. Jucevičienės (vadovė, 2010, p. 791) atlikto tyrimo rezultatai atskleidžia, jog „dėstytojai nėra tvirtai įsitikinę, kad aukštoji mokykla, o tuo pačiu ir dėstytojas, turi prisiimti atsakomybę už studentų paruošimą veikti ateities situacijose, <...> o prioritetą teikia darbo (veiklos) rezultatui, efektyvesnių veiksmų paieškai, bet ne mąstymo, vertybių, turimų polinkių analizei“. Tokios tyrimo išvados leistų toliau tyrinėti, ar dėstytojas, kaip sektinas pavyzdys, yra pokyčių tarpininkas, taigi ar jis pajėgus išugdyti jaunąją būsimųjų pedagogų kartą, pasižyminčią transformacine lyderyste? Vadinasi, ši disertacija ir diskusija rodo tolesnių mokslinių tyrimų būtinybę.

IŠVADOS

1. Atlikta tarpdalykinė mokslinių darbų analizė leido pagrįsti holistinę lyderystės kompetencijos sampratą, kurioje sėkmingą asmens veiklą laiduoja turimos asmens savybės ir vertybės, atitinkančios transformacinės lyderystės kompetencijos *idealizuotosios įtakos (ir savybių, ir elgesio)* komponentų gebėjimus. Holistinei kompetencijos sampratai būdinga savęs kaip profesionalo asmens pajauta tiesiogiai sietina su transformacinės lyderystės kompetencijos *įkvėpiančio motyvavimo, intelektualiojo skatinimo ir individualiojo dėmesio* komponentų gebėjimais.
2. Mokslinė literatūros ir dokumentų analizė atskleidė, kad pedagogo profesionalumo samprata įvairiose šalyse priklauso nuo socialinio, kultūrinio, ekonominio, politinio konteksto ir kiekvienoje šalyje apibūdinama skirtingai, siejant su atitinkamos profesijos standartais. Lietuvoje šiuo metu nacionaliniu lygmeniu būtinas turėti kompetencijas – pedagogo profesijos standartą įtvirtinantis dokumentas yra Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007). Lyginant profesijos standarte išreikštą pedagogo profesionalumo sampratą su mokslininkų aptartomis profesionalumo sampratomis, išryškėjo, kad Standartas orientuoja į pedagogo meistriškumo ugdymą, kuris postmodernioje profesionalumo sampratoje yra tik pirmoji pakopa profesionalumo link. Pedagogo asmenybės savybės, jo kryptingumas, asmenybės dorovinių savybių svarba, asmeninės ugdymo filosofijos turėjimas Standarte neakcentuojamas, nors šios savybės sudaro postmodernaus profesionalumo pagrindą.
3. Ir mokslinių darbų, ir švietimo dokumentų įvairialypė analizė pagrindžia, kad egzistuoja tiesioginės transformacinės lyderystės kompetencijos sąsajos su pedagogo profesionalumu: transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai, integruoti į Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašą (2007), patvirtina bendrakultūrinę, profesinę ir bendrąją kompetencijas. Tačiau ir mokslininkų, ir transformacinės lyderystės teoretikų išskiriami gebėjimai, tokie kaip *buvimas sektinu pavyzdžiu, gebėjimas įkvėpti kitus asmeniniu pavyzdžiu, gebėti ugdytinius įkvėpti įsipareigoti bendrai vizijai, padėti ugdytiniui save realizuoti, padėti ugdytiniams ir bendruomenei suprasti pokyčių poreikį, gebėjimas padėti ugdytiniui pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus, atsižvelgti į kiekvieno norus, poreikius ir interesus* ir kt.,

ypač reikšmingi ir būtini postmoderniam profesionalui, Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos apraše neakcentuojami.

4. Pedagogų praktikų kokybinio tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad būsimiesiems ir pradedantiesiems pedagogams ypač stinga gebėjimų: *veikti kūrybiškai ir skatinti sekėjų kūrybiškumą; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas; vesti asmeniniu pavyzdžiu; skatinti bendruomenės narių asmeninį mokymąsi ir tobulėjimą; kurti sąveiką; pripažinti sekėjų individualumą; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus*, kurie tiesiogiai sietini su transformacinės lyderystės kompetencija.
5. Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos empirinio tyrimo duomenų analizė pagrindžia, kad ugdant būsimuosius pedagogus pagal dabar veikiančią pedagogų ugdymo sistemą tik 18,6 proc. tirtos būsimųjų pedagogų populiacijos gali išsiugdyti elgseną, atitinkančią subalansuoto lyderio tipą, t. y. jo elgsenoje dominuoja transformacinė lyderystė, transakcinė – rečiau, o pasyvioji – išimtiniais atvejais.
 - Būsimųjų pedagogų transformacinės ir transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimų nustatymo tyrimo empiriniai duomenys leidžia teigti, kad būsimieji pedagogai yra išsiugdę ir profesinėje veikloje remiasi kai kuriais transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais: *demonstruoti pasitikėjimą savimi ir galios jausmą; rodyti pasitikėjimą sekėjais; nuolat taikyti savirefleksiją ir tobulėti; skatinti siekti aukštesnių rezultatų; kurti pozityvų mikroklimatą; skatinti ir kurti bendradarbiavimo kultūrą; skatinti sekėjų savarankiškumą; ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; pripažinti sekėjų individualumą; diagnozuoti individualią pažangą; padėti sekėjams pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus*. Tačiau dalies transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų – *veikti kūrybiškai ir skatinti, remti sekėjų kūrybiškumą; teikti grįžtamąjį ryšį sekėjams; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus; sudaryti sąlygas sekėjų savirealizacijai; traktuoti sekėjus kaip asmenybes; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas; inicijuoti pokyčius, kaitą ir kt.* – aukštosios universitetinės mokyklos neišugdo. Tyrimo duomenys pagrindžia, kad aukštosios universitetinės mokyklos daug dėmesio skiria būsimųjų pedagogų transakcinės lyderystės kompetencijos gebėjimams (*taikyti atitinkamus veiklos skatinimo būdus ir priemones; nurodyti, kaip pasiekti tikslą; nuolat stebėti ir vykdyti kontrolę ir kt.*), orientuotiems į pedagogo vadybinius gebėjimus planuoti, organizuoti, vadovauti, kontroliuoti ir ugdyti.

- Veiksnių, darančių įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų plėtotei, tyrimas atskleidė, kad aktyvumas, įsitraukimas į socialines veiklas bendrojo ugdymo mokykloje labiau ugdo būsimąją pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus nei aktyvumas aukštojoje universitetinėje mokykloje. Be to, nustatytas statistiškai reikšmingas ($t = 1,653$; $p = 0,029$; $\alpha = 0,05$) ryšys tarp būsimųjų pedagogų *išorinių motyvų* rinktis pedagoginės krypties studijas ir *pasiviosios lyderystės*. Taip pat disertacinis tyrimas atskleidė, kad veiksniai, tokie kaip lyderystės kurso išklausa, kartu su įvairia socialine veikla, turima pedagoginio darbo patirtimi, praktine veikla, daro įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos plėtotei. Empirinių duomenų analizė atskleidė, kad iš visų minėtų veiksnių, darančių įtaką būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų plėtotei, mažiausiai įtakos turi tik teorinis atskiro lyderystės / vadybos kurso išklausa. Vadinasi, transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ugdymas turi tapti integralia pedagoginių studijų *curriculum* dalimi. Tyrimu patvirtinta transformacinės lyderystės teoretikų moksliniuose darbuose iškelta nuostata, kad moterų stipriau nei vyrų prigimtyje užkoduota transformacinė lyderystė.
 - Kokybinis tyrimas, pasitelkiant struktūruotosios refleksijos metodą, ne tik patvirtino, kad praktinėje veikloje būsimieji pedagogai demonstruoja transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus – *vesti asmeniniu pavyzdžiu, įkvėpti mokymuisi, pažinti kiekvieno individualius poreikius, pritaikyti ugdymą pagal kiekvieno individualius gebėjimus ir kt.* – stoka, bet ir patvirtino kiekybinio tyrimo išvada, kad universitetinių studijų metu labiau orientuojamasi į būsimųjų pedagogų meistriškumą nusakančių kompetencijų ugdymą. Praktinėje veikloje būsimieji pedagogai demonstruoja gebėjimus – *pasiruošti pamokai, organizuoti veiklas, sieti praėjusios pamokos medžiagą su nauja tema ir kt.*, – sietinus su transakcinės lyderystės kompetencija.
6. Teorinių ir empirinių tyrimų duomenų analizės pagrindu teikiamas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis sudaro sąlygas plėtoti transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus per studentų saviraiškos ir visuomeninės veiklos inicijavimą ir palaikymą, stojančiųjų į pedagogines studijas atrankos stiprinimą, lyderystės gebėjimų ugdymą per universitetinių studijų *curriculum*, pedagoginės praktikos stiprinimą ir kt. Nustatyti iš(si)ugdytini būsimųjų

pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai ir veiksniai, darantys įtaką jų plėtotei, bei teikiamas Transformacinės lyderystės kompetencijos ugdymą(si) aukštojoje universitetinėje mokykloje įgalinantis modelis patvirtina tyrimo hipotezę, kad egzistuoja tiesioginis ryšys tarp būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencijos ir pedagogų edukacinio profesionalumo, t. y. profesionalumas gali būti ugdomas jau studijų metais ugdant transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimus.

REKOMENDACIJOS

Valstybės švietimo politikams:

- Atnaujinti mokytojo profesijos kompetencijos aprašą, orientuojantis į kompetencijų, būtinų postmoderniam profesionalui, išskyrimą, daugiau dėmesio skiriant asmens vertybinėms nuostatomis, sudarančioms pedagogo profesijos esmę;
- Siekiant į pedagogines studijas pritraukti tinkamiausius absolventus, rekomenduojama nacionaliniu mastu įtvirtinti privalomą motyvacijos vertinimą visų studijų ir finansavimo formų studentams. Be to, siūlytina įtvirtinti nuostatą, kad į pedagoginės krypties studijas nebūtų priimami absolventai, kurių motyvacija įvertinta nulių balų.

Aukštųjų universitetinių mokyklų akademinėi bendruomenei:

- Būtina stiprinti absolventų atranką, pritraukiant į pedagogines studijas ne aukštus pasiekimus turinčius, bet motyvuočiausius absolventus.
- Ugdant būsimuosius pedagogus Lietuvos aukštosiose universitetinėse mokyklose, įvesti privalomus lyderystės ir vadybos kursus visų studijų kryptių studentams.
- Rekomenduojama stiprinti ugdymo filosofijos kaip pamatinio edukacinį profesionalumą formuojančio elemento bei specialiųjų ugdymosi poreikių, nukreiptų į asmenybės pažinimo ir ugdymo pagal individualius gebėjimus, kursų svarbą.
- Remti ir skatinti būsimųjų pedagogų aktyvią socialinę veiklą studijų aukštojoje universitetinėje mokykloje metu, įtraukiant ir visą akademinę bendruomenę, kaip siekiančią bendro tikslo – būsimųjų pedagogų edukacinio profesionalumo.
- Skirti daugiau dėmesio pedagoginei praktikai kaip pagrindinei pedagogų ugdymo grandžiai. Rekomenduojama stiprinti mokyklų ir universitetų tarpusavio bendradarbiavimą per virtualiąją aplinką (internetinė platforma), organizuojant praktikos aptarimus per bendrus simpoziumus. Siūlytina keisti praktikos vertinimo sistemą, eliminuojant įvertinimą pažymiais. Sudaryti sąlygas praktiką atlikti vis kitoje ugdymo įstaigoje, taip ugdant būsimųjų pedagogų gebėjimą prisitaikyti greitai kintančiame pasaulyje.

Bendrojo ugdymo mokyklų vadovams ir pedagogams:

- Skatinti, remti ir įtraukti ugdytinius į aktyvią socialinę, ypač į savanorišką, veiklą kaip esminį veiksnį asmens transformacinei lyderystės kompetencijai įgyti ir plėtotis.

LITERATŪRA

1. *A Dictionary of Education*. (2009). UK: Oxford University Press.
2. Abu Sharbain, I. H., Tan, K. E., (2012). Pre-Service Teachers' Level of Competence and their Attitudes Towards the Teaching Profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1 (3), 14–22.
3. Achtenhagen, F., Oser, F. K., Renold, U. (2009). *Teachers' Professional Development: Aims, Modules, Evaluation*. Rotterdam: Sense Publishers.
4. Adamonienė, R., Daukilas, S., Kriščiūnas, B., Maknienė, I., Palujanskienė, A. (2003). *Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika*. Utena: Utenos Indra.
5. Adomaitienė, J., Zubrickienė, I. (2012). Optimalios andragoginės sąveios modeliavimas – sinergetinis pagrindimas. *Andragogika*, 1 (3), 10–24.
6. Aitken, A. (2008). The Novice With Expertise: Is There a Leadership Role for Preservice Teachers in Times of Educational Change? *Learning Landscapes*, 1 (2), 127–139.
7. Akbulut, Ö. E., Karakus, F. (2011). The Investigation of Secondary School Science and Mathematics Pre-Service Teachers' Attitudes towards Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 6 (6), 489–496.
8. Al-Hinai, A. M. (2007). The Interplay between Culture, Teacher Professionalism and Teachers' Professional Development at Times of Change. *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Eds. T. Townsend, R. Bates. The Netherlands: Springer, 41–53.
9. Anderson, K. D. (2008). Transformational Teacher Leadership in Rural Schools. *The Rural Educator*, 29 (3), 8–17.
10. Andrén, U. (2012). *Self-Awareness and Self-Knowledge in Professions: Something we are or a skill we learn*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
11. Antonakis, J., Avolio, B. J., Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: an Examination of the Nine-Factor Full-Range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261–295. [http://dx.doi.org/doi:10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](http://dx.doi.org/doi:10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
12. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
13. Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokytį*. Vilnius: Margi raštai.
14. Augustinaitis, A. (2001). Informacijos visuomenės profesionalumo kriterijai. *Informacijos mokslai*, 16, 17–30.
15. Augustinaitis, A. (2002). Žinių visuomenės transdalykinė mokymo sandara. *Informacijos mokslai*, 23, 39–50.
16. *Australian Professional Standards for Teachers*. (2011). Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Prieiga per internetą: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf.
17. Avolio, B. J., Bass, B. M. (1995). Transformational Leadership. *Leadership Quarterly*, 6 (2), 199–218.
18. Avolio, B. J., Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sample Set*. 3d Edition. Mind Garden.
19. Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A., Liniauskaitė, A., Nasvytienė, D., Sakadolskienė, E., Šečkuvienė, H. (2014). Stojančiųjų į pedagogines specialybes motyvacijos tapti pedagogu vertinimas. *Pedagogika*, 113 (1), 28–44.

20. Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: a Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 581–591.
21. Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 79, 11–16.
22. Barkauskaitė, M., Guoba, A. (2015). Būsimųjų mokytojų, atlikusių pedagoginę praktiką, gebėjimų raiška ir jų tobulinimo kryptys. *Pedagogika*, 119 (3), 160–172.
23. Barkauskaitė, M., Pečiulauskienė, P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika*, 85, 43–52.
24. Barkauskaitė, M., Pečiulauskienė, P. (2009). Universitetinės pedagoginės praktikos turinio ir struktūros projektavimo konstruktyvistinės įžvalgos. *Pedagogika*, 96, 43–48.
25. Barkauskaitė, M., Viršulienė, K. (2012). Studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų ir studijų veiksmų ryšiai. *Pedagogika*, 105, 47–52.
26. Barnett, K., McCormick, J., Conners, R. (1999). Transformational Leadership in Schools: Panacea, Placebo or Problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24–46.
27. Barnett, R. (2005). *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. England: Open University Press.
28. Baronienė, D., Šaparnienė, D., Sapiėgienė, L. (2008). Leadership as a Prerequisite of Effective Management of Educational Organisation. *Socialiniai tyrimai: mokslo darbai*, 3 (13), 19–31.
29. Barut, Y., Gökalp, M., Akdenkc, M., Kalafat, T., Mentese, S. (2010). The Associations between University Students' Transformational Leadership Characteristics and Dysfunctional Limitedness Perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 132–136.
30. Bass, B. M. (1997). Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychologist*, 52 (2), 130–139.
31. Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32.
32. Bass, B. M., Avolio, B. J. (1990). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Consulting Psychologists Press: Palo Alto.
33. Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
34. Bass, B. M., Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership Theory, Research & Managerial Applications*. 4th Ed. London: Free Press.
35. Bass, B. M., Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *Leadership Quarterly*, 10 (2), 181–217.
36. Bass, B., M. (1995). Theory of Transformational Leadership Redux. *Leadership Quarterly*, 6 (4), 463–478.
37. Beijjaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
38. Bennett, N., Anderson, L. (2003). *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions*. London: Sage Publications.
39. Bennis, W., Nanus, B. (1998). *Lyderiai: atsakomybės strategija*. Vilnius: Algarvė.
40. Best, J. W., Kahn, J. V. (2006). *Research in Education*. 10th Edition. USA: Pearson Education.
41. Bilevičienė, T., Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Vilnius: MRU.
42. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: VPU.
43. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: UAB „Parama“.

44. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
45. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: KU leidykla.
46. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. II tomas. Vilnius: Edukologija.
47. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008a). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. I dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
48. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008b). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
49. Bolden, R., Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: time to change the tune? *Leadership*, 2 (2), 147–163.
50. Bond, N. (2011). Preparing Preservice Teachers to Become Teacher Leaders. *The Educational Forum*, 75 (4), 280–297. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/00131725.2011.602578>
51. Bond, N., Sterrett, W. (2014). Developing Teacher Leaders through Honorary Professional Organizations in Education: Focus on the College Student Officers. *Education*, 135 (1), 25–38.
52. Bourgonje, P., Tromp, R. (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. Education International / Oxfam Novib. Prieiga per internetą: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf>.
53. Bowden, J., Marton, F. (2005). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. UK: Taylor & Francis e-Library.
54. Brekelmans, M., Brok, P., Tartwijk, J., Wubbels, T. (2005). An Interpersonal Perspective on Teacher Behaviour in the Classroom. *Contemporary Teaching and Teacher Issues*. Ed. L. V. Barnes. Nova Science Pub., 197–226.
55. Brockbank, A., McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. 2nd Edition. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
56. Bruce, K., Ahmed, A. D. (2014). *Conceptions of Professionalism: Meaningful Standards in Financial Planning*. UK: Gower.
57. Bruzgelevičienė, R. T. (2014). Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas. *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Ed. R. T. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 26–108.
58. Bubnys, R. (2010). Veiklos reflektavimo ir mokymosi teorinėse studijose universitete integralumas. *Pedagogika*, 99, 38–44.
59. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimas aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių vakstybinė kolegija.
60. Bujokaitė, M. (2013). Mokytojo lyderystės potencialas ir jo raiška. *Mokytojų ugdymas*, 20 (1), 58–75. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2013~ISSN_1822-119X.N_20_1.PG_58-75/DS.002.0.01.ARTIC.
61. Bulajeva, T., Čepienė, A., Lepaitė, D., Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika*. Vilnius: VU.
62. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper.
63. Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.
64. Carless, S. A. (1998). Gender Differences in Transformational Leadership: An Examination of Superior, Leader, and Subordinate Perspectives. *Sex Roles*, 39 (11 / 12), 887–902.
65. Cheng, Y. C. (1994). Principal's Leadership as a Critical Indicator of School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5 (3), 299–317.

66. Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teacher College Press.
67. Chong, S., Low, E., L., Goh, K., C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), 50–64.
68. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis: monografija*. Vilnius: ŠAC.
69. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7th ed.). London, New York: Routledge.
70. Covey, S. M. R., Merrill, R. (2009). *Pasitikėjimo greitis: vienas dalykas, kuris keičia viską*. Vilnius: Luceo.
71. Covey, S. R. (2007). *8-asis įprotis*. Vilnius: Alma littera.
72. Covey, S. R. (2014). *7 efektyviai veikiančių žmonių įpročiai: galingos asmeninių pokyčių pamokos*. Kaunas: Mijalba.
73. Curren, R. (2003). *A Companion to the Philosophy of Education*. UK: Blachwell Publishing.
74. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2008). *Statistika ir jos taikymai*. 2 dalis. Vilnius: TEV.
75. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2011). *Statistika ir jos taikymai*. 3 dalis. Vilnius: TEV.
76. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijos: profesinio meistriškumo siekis*. Vilnius: Edukologija.
77. Day, C. (2007). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Eds. T. Townsend, R. Bates. The Netherlands: Springer, 597–613.
78. Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., Heilig, J. V. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), 1–48.
79. Davis, E. A. (2003). Prompting Middle School Science Students for Productive Reflection: Generic and Directed Prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 12 (1), 91–142.
80. Dyer, K., Renn, M. (2010). Development Programs for Educational Leaders. *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. Eds. E. Van Velsor, C. D. McCauley, M. N. Ruderman. 3 Ed. USA: Jossey-Bass, 177–196.
81. Doumas, K. (2011). *Students' experience and perceptions of good teaching practice. Dissertation*. Sweden, Lund University: Media-Tryck.
82. Drucker, P. F. (2009). *Drukerio mokymo pagrindai: tai, kas geriausia iš Piterio Drukerio svarbiausių veikalų apie vadybą*. Vilnius: Rgrupė.
83. Dubrin, A. J. (2004). *Leadership: Research Findings, Practice and Skills*. 4th Ed.. USA: Houghton Mifflin Company.
84. Dukynaitė, R. (2015). *Lyderystė: sampratos, klasifikacijos, požymiai: metodinė priemonė*. Vilnius: Edukologija.
85. Dukynaitė, R., Ališauskas, R. (2012). Strateginis valdymas kaip lyderystės priemonė. *Viešojoji politika ir administravimas*, 11 (1), 75–88.
86. Duoblienė, L. (2003). Mokytojo samprata šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje. *Pedagogika*, 65, 48–54.
87. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
88. Eagly, A., H., Johannesen-Schmidt, M., C., van Engen, M., L. (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569–591. <http://dx.doi.org/doi:10.1037/0033-2909.129.4.569>

89. European Commission staff working document “*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*”. Strasbourg, 2012, COM(2012) 669 final.
90. Europos Komisijos „2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo“ strategija. Briuselis, 3.3.2010 KOM(2010). Prieiga per internetą: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:LT:PDF>
91. Europos Komisijos Tarybos išvados „Dėl efektyvaus pedagogų rengimo“. Bruselis, 20 May 2014. Prieiga per internetą: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf.
92. Europos Sąjungos Tarybos išvados „Dėl veiksmingos lyderystės švietimo srityje“. Briuselis. 2013, 15587/13.
93. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir Informatika.
94. JanziForster, E. M. (1997). Teacher Leadership: Professional Right and Responsibility. *Action in Teacher Education*, 79 (3), 82–94.
95. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
96. Frost, D. (2008). Teacher Leadership: Values and Voice. *School Leadership and Management*, 28 (4), 337–352.
97. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
98. Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
99. Gaigalienė, M. (2001). Pedagoginių situacijų raiška pedagoginės praktikos metu. *Pedagogika*, 55, 54–62.
100. Ginsberg, R., Davies, T., G. (2007). *The Human Side of Leadership: Navigating Emotions at Work*. USA: Praeger Publishers.
101. Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu: metodiniai nurodymai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
102. Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: ŠAC.
103. Goffe, R., Jones, G. (2007). *Vadovavimas ir lyderystė*. Vilnius: Alma littera.
104. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2007). *Lyderystė: kaip vadovauti pasitelkiant emocinį intelektą*. Kaunas: Smaltijos leidykla.
105. Good, T. L., Brophy, J., E. (2008). *Looking in Classrooms*. 10th Ed. New York: Pearson.
106. Goodson, I. F., Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. UK: Routledge Falmer Press.
107. *Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand*. (2008). New Zealand: Educational Council. Prieiga per internetą: <http://teacherscouncil.govt.nz/content/graduating-teacher-standards>.
108. Grant, M. J., Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: an Analysis of 14 Review Types and associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.
109. Greiman, B. C., Addington, L. S., Larson, T. G., Olander, K. R. (2007). Preferred Leadership Style of Agricultural Education Teachers: an Expression of Epistemological Beliefs about Youth Leadership Development. *Journal of Agricultural Education*, 48 (4), 93–105.
110. Guogis, A. (2002). Modeliavimo reikšmė socialiniame moksle. *Viešojo politika ir administravimas*, 3, 94–98.
111. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3 / 4), p. 381-391.
112. Hafford-Letchfield T., Leonard, K., Begum, N., Chick, N., F. (2008). *Leadership and Management in Social Care*. London: Sage Publications.

113. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151–182.
114. Hargreaves, A. (2005). Educational Change Takes Ages: Life, Career and Generational Factors in Teachers' Emotional Responses to Educational Change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967–983.
115. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
116. Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *Tvarioji lyderystė: ar tam, ką kuriate, lemta išlikti?* Vilnius: The book [i.e. Versa vertimai].
117. Harms, B. M., Knobloch, N. A. (2005). Preservice Teachers' Motivation and Leadership Behaviors Related to Career Choice. *Career and Technical Education Research*, 30 (2), 101–124.
118. Harris, A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje: ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: ŠAC.
119. Harris, A., Muijs, D. (2003). *Mokytojų lyderystė: principai ir praktika*. Nacionalinė mokyklų vadovų kolegija. Prieiga per internetą: http://www.lyderiulaukas.smm.lt/ll/attachments/355_Mokytoj%C5%B3%20lyderyst%C4%97.%20Principai%20ir%20praktika.pdf.
120. Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
121. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
122. Herz, M., Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism – metodologi, teori, kritik*. Stockholm: Liber.
123. Hogan, R., Curphy, G. J., Hogan, J. (1994). What we know about Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, 49, 493–504.
124. Hoyle, E., Wallace, M. (2009). Leadership for Professional Practice. *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and ways Forward*. Eds. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb. London: Routledge, 204–214.
125. Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., Silzer, R. F. (2006). Leadership Competency Models. *The Leadership Quarterly*, 17, 398–413. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.leaqua.2006.04.003>
126. Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Šimkutė, L. (2015). Pedagoginių studijų pasirinkimo veiksnių ir studentų tolesnio ketinimo eiti pasirinktu profesiniu keliu sąsajos. *Pedagogika*, 119 (3), 22–32.
127. Indrašienė, V., Žibėnienė, G. (2014). *Pasiėkimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
128. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. (2013). Washington: Council of Chief State School Officers. Prieiga per internetą: http://www.ccsso.org/Resources/Publications/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_and_Learning_Progressions_for_Teachers_10.html.
129. İpek, C., Camadan, F. (2012). Primary Teachers' and Primary Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes toward Teaching Profession. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 1206–1216.
130. Yamin-Ali, J., Pooma, D. (2012). Honing a Professional Identity: The Outcome of a Teacher Education Programme. *Caribbean Curriculum*, 19, 67–90.
131. Yammarino, F. J., Spangler, W. D., Bass, B. M. (1993). Transformational Leadership and Performance: a Longitudinal Investigation. *Leadership Quarterly*, 4 (1), 81–102.
132. Yu, H., Leithwood, K., Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368–389.
133. Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. 8 Ed. USA: Pearson Education.

134. Jacikevičius, A. (1999). *Siela, mokslas, gyvensena: psichologijos įvadas studijų pradžiai*. Vilnius: Žodynas.
135. Jakubė, A., Juozaitis, A. M. (2012). *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje: metodinės rekomendacijos*. Vilnius: VU.
136. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU.
137. Jatkauskienė, B., Le Boterf, G. (2012). Universiteto dėstytojų profesionalizacijos eskizas. *Andragogika*, 1 (3), 48–66.
138. Jyrhämä, R. (2006). The Function of Practical Studies in Teacher Education. *Research-based Teacher Education in Finland: Reflection by Finnish Teacher Educators*. Eds. R. Jaku-Sihvonen, H. Niemi. Turku: Finnish Educational Research Association, 51–69.
139. Johns, C. (2000) *Becoming a Reflective Practitioner: a reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Science.
140. Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. 3d Edition. UK: Wiley-Blackwell.
141. Jokinen, T. (2005). Global Leadership Competencies: a Review and Discussion. *Journal of European Industrial Training*, 29 (3), 199–216. <http://dx.doi.org/doi:10.1108/03090590510591085>
142. Jonušaitė, S., Valuckienė, J. (2007). Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje: išorės audito ataskaitų kokybinė analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2 (9), 102–107.
143. Jonutytė, I. (2006). Jaunųjų savanorių motyvavimas tęstinei socioedukacinei veiklai su vaikais. *Pedagogika*, 83, 96–102.
144. Jonutytė, I. (2007). *Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
145. Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.
146. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
147. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
148. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.
149. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 44–51.
150. Jucevičienė, P., Valuckienė, J. (2008). Studijų kokybės sąlygotumas: edukacinės paradigmos raiškos kontekstas. *Socialiniai mokslai*, 4 (62), 37–50.
151. Kanišauskas, S. (2013). *Filosofinės socialinio modeliavimo problemos: teorija, praktika, siekiai, vertybės*. Vilnius. MRU.
152. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Kūno kultūros akademija.
153. Karkockienė, D. (2005). Būsimų pedagogų kūrybiškumo ugdymo ypatumai mokantis pagal specialią programą. *Pedagogika*, 79, 91–96.
154. Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. 3rd Edition. London: Sage Publications.
155. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda.
156. Kelley, J., D. (2011). *Teacher's and Teacher Leaders' Perceptions of the Formal Role of Teacher Leadership: daktaro disertacija (Doctor of Philosophy)*. Atlanta: Georgia State University.
157. Kirkpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *The Executive*, 5 (2), 48–60.
158. Kosnik, C., Beck, C. (2009). *Priorities in Teacher Education: the 7 key Elements of Pre-Service Preparation*. London and New York: Routledge.

159. Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press.
160. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2003). *Iššūkis vadybai: šiandienos ir rytdienos vadovavimas*. Kaunas: Smaltijos leidykla.
161. Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. 2nd Edition. London: Sage Publications.
162. Krull, E., Leijen, Ä. (2015). Perspectives for Defining Student Teacher Performance-Based Teaching Skills Indicators to Provide Formative Feedback through Learning Analytics. *Creative Education*, 6, 914–926. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610093>
163. Lamanuskas, V., Lukavičienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2014). Pedagoginė universiteto student praktika: privalumai, trūkumai, gerinimas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 1 (16), 28–45.
164. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Vilnius: ŠAC.
165. Le Boterf, G. (2010). *Dar kartą apie kompetenciją. 15 pasiūlymų įprastoms idėjoms išplėtoti*. Klaipėda: KU leidykla.
166. Le Cornu, R., Ewing, R. (2008). Reconceptualising Professional Experiences in Pre-Service Teacher Education... Reconstructing the past to Embrace the Future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799–1812. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2008.02.008>
167. Leithwood, K. A., Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. (*Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*), 1–49.
168. Leithwood, K. A., Jantzi, D. (1999a). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 451–479.
169. Leithwood, K. A., Jantzi, D. (1999b). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association)*, 1–34.
170. Leithwood, K. A., Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201–227. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/09243450600565829>
171. Leithwood, K. A., Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496–528.
172. Leithwood, K. A., Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8–12.
173. Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report. University of Nottingham.
174. Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which Qualities, Attitudes, Skills and Knowledge Contribute to a Teacher's Effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 66–78.
175. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2012, 61-3050.
176. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2013, 140-7095.
177. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymas Nr. ISAK-1441 „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2004, 186-6940.

178. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2007, 12-511.
179. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gruodžio 12 d. įsakymas Nr. V-1742 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymo Nr. V-54 „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ pakeitimo“. *Valstybės žinios*, 2012, 149-7654.
180. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2014 m. kovo 10 d. įsakymas Nr. V-189 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2007 m. balandžio 2 d. įsakymo Nr. isak-587 „Dėl bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo“. *TAR*, 2014, 3484
181. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 10 d. įsakymas Nr. V-1264 „Dėl švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašas patvirtinimo“. *Valstybės žinios*. 2012, 149-7654.
182. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2008 m. birželio 26 d. įsakymas Nr. ISAK-1872/A1-209 „Dėl profesinio rengimo standartų patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2008, 76-3033.
183. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 2011, 38-1804.
184. *Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Leidybos centras.
185. Light, G., Cox, R., Calkins, S. (2011). *Learning and Teaching in Higher Education: the Reflective Professional*. 2d Edition. London: Sage Publications.
186. Lin, Shi-Shiou. (2013). Revealing the “Essence” of Things: Using Phenomenology in LIS Research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 4, 469–478.
187. Lodico, M. G., Spaulding, D. T., Voegtler, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: from Theory to Practice*. USA: Jossey-Bass.
188. *Longitudinio lyderystės raiškos švietime tyrimo ataskaita*. (2013). Kaunas. Prieiga per internetą: http://www.svietimas.sakiai.lt/lyderiu_laikas/tyrimas.pdf.
189. Lopes, A., Tormenta, R. (2010). Pre-Service Teacher Training, Primary Teachers’ Identities, and School Work. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1 (1), 52–58.
190. Low, E. L., Lim, S. K., Ch’ng, A., Goh, K. C. (2011). Pre-Service Teachers’ Reasons for Choosing Teaching as a Career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (2), 195–210. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/10.1080/02188791.2011.567441>.
191. Lowe, K. B., Kroeck, K. G., Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7 (3), 385–415. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)
192. Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
193. Luthans, F., Norman, S., Hughes, L. (2006). Authentic leadership: A new approach for a new time. In R. J. Burke, C. L. Cooper (Eds.), *Inspiring leaders* (pp. 84–104). London: Routledge.
194. MacBeath, J., Myers, K. (1999). *Effective School Leaders*. Prentice Hall: Pearson.
195. Mansfield, B. (2005). Competence and Standards. *Competency Based Education and Training*. Ed. J. W. Burke. UK: Taylor and Francis e-Library, 23–33.
196. Marks, H. M., Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370–397. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/0013161X03253412>
197. Martinez, M. C. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. California: Corwin Press.

198. Martišauskienė, E. (2007). Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika*, 86, 14–22.
199. Martišauskienė, E. (2010). Mokytojų požiūris į gebėjimus kaip profesijos kompetencijų dėmenį. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 101–113.
200. Marturano, A., Gosling, J. (2008). *Leadership. The Key Concepts*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
201. Martusevičienė, L. (2014). Gimnazijos mokinių lyderystės ugdymas kaip palankios socioedukacinės aplinkos kūrimo strategija. *Socialinis ugdymas*, 38 (2), 84–92.
202. Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė: nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
203. Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works*. Aurora: McRELL.
204. Masiulis, K., Sudnickas, T. (2007). *Elitas ir lyderystė*. Vilnius: MRU.
205. Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
206. Mažeikis, G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: ŠU leidykla.
207. Mažeikis, G. (2011). Neevoliucionizmo paradigma Vytauto Kavolio kulūriniuose tyrinėjimuose. *Athena*, 7, 149–162.
208. Mažeikis, G. (2012). *Po pono ir tarno: lyderystės ir meistrystės dialektika*. Kaunas: Kitos knygos.
209. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (11th ed.) (2002). Springfield, MA: Merriam Webster Inc.
210. Miller, L., Cable, C. (2011). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. Los Angeles, London [etc.]: Sage Publications.
211. Mitchell, L. (2005). The Definition of Standards and their Assessment. In *Competency Based Education and Training*. Edit J. W. Burke (pp. 47–55). UK: Taylor and Francis e-Library.
212. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
213. Moerer-Urdahl, T., Creswell, J. (2004). Using Transcendental Phenomenology to Explore the “Ripple Effect” in a Leadership Mentoring Program. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (2), 1–28.
214. Moore, L. L. (2003). *Leadership in the Cooperative Extension System: an Examination of Leadership Styles and Skills of State Directors and Administrators: daktaro disertacija*. Florida.
215. Morrison, K. (2006). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
216. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications.
217. Muenjohn, N., Armstrong, A. (2008). Evaluating the Structural Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), Capturing the Leadership Factors of Transformational-Transactional Leadership. *Contemporary Management Research*, 4 (1), 3–14.
218. Muijs, D., Harris, A., Lumby, J., Morrisom, M., Sood, K. (2006). Leadership and Leadership Development in Highly Effective Further Education Providers. Is there a Relationship? *Journal of Further and Higher Education*, 30 (1), 87–106. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/03098770500432096>
219. Mulford, B. (2003). Balance and Learning: Crucial Elements in Leadership for Democratic Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 2 (2), 109–124. <http://dx.doi.org/10.1076/lpos.2.2.109.15546>
220. Mulford, B., Silins, H., Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

221. Mumford, M., D., Zaccaro, S., J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., Fleishman, E. A. (2000). Leadership Skills for a Changing World: Solving Complex Social Problems. *The Leadership Quarterly*, 11 (1), 11–35.
222. Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
223. Murphy, J. (2007). Questioning the core of university-based programs for preparing school leaders. *Phi Delta Kappan*, 88 (8), 582–585.
224. Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpvh7s47h-en>
225. Navickaitė, J. (2012). *Vadovo transformacinės lyderystės raiška ir jos barjerai vykiant pokyčius mokykloje: daktaro disertacija (07S)*. Kaunas: KTU.
226. Navickaitė, J., Janiūnaitė, B. (2012). Barriers of School Principal's Transformational Leadership in Change Process: Case Study of Lithuanian Schools. *Socialiniai mokslai*, 3 (77), 52–64. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ss.77.3.2771>
227. Niemi, H. (2012). Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*, 8 (2), 23–44.
228. Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. 3 Ed. London: Sage Publications.
229. Northouse, P. G. (2009). *Lyderystė: teorija ir praktika*. Kaunas: Informatika ir poligrafija.
230. Oguz, E., Kalkan, M. (2011). Examining Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession and Pupil Control Ideology. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (3), 903–917.
231. Oser, F., Salzman, P., Heinzer, S. (2009). Measuring the Competence-Quality of Vocational Teachers: an Advocatory Approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1, 65–83.
232. Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
233. Pantic, N., Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2009.10.005>
234. Paraschiv, D. (2013). A Review of Leadership. *Versita*, 21 (2), 253–262. <http://dx.doi.org/doi:10.2478/auom-2013-0037>
235. Park, S., Oliver, J. S. (2007). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261–284.
236. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
237. Plečkaitis, R. (2004). *Logikos pagrindai*. Vilnius: Tyto alba.
238. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
239. Pop, M. M. (2008). *Teaching in the Eyes of Beholders: Pre-Service Teachers' Reasons for Teaching and their Beliefs about Teaching*. Daktaro disertacija. Florida State University.
240. Popper, M. (2005). *Leaders Who Transform Society: What Drives Them and Why We Are Attracted*. USA: Praeger Publishers.
241. Porter, P. D. (1981). Teaching Leadership Skills and Competencies. *NASSP Bulletin*, 65 (444), 76–80. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/019263658106544413>

242. Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (4), 533–545. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1741143206068216>
243. Pounder, J. S. (2014). Quality Teaching through Transformational Classroom Leadership. *Quality Assurance in Education*, 22 (3), 273–285. <http://dx.doi.org/doi:10.1108/QAE-12-2013-0048>
244. Provost, J., Boscardin, M., L., Wells, C. (2010). Perceptions of Principal Leadership Behaviors in Massachusetts in the Era of Educational Reform. *Journal of School Leadership*, 20 (5), 532–560.
245. Pukelis, K. (1998). Praktinių pedagoginių studijų problema rengiant mokytojus. *Pedagogika*, 36, 32–55.
246. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU.
247. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi / studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, 12–35.
248. Pukėnas, K. (2009). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
249. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
250. Rajeckas, V. (2004). *Pedagogikos pagrindai*. Vilnius: VPU.
251. Riehl, C., Lee, V. E. (1996). Gender, Organization, and Leadership. In *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Part. II. Ed. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, A. Hart. (pp. 873–919). Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic Publishers.
252. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
253. Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. USA: Jossey-Bass.
254. Rodzevičiūtė, E. (2007). Būsimųjų mokytojų vadybinio kompetentingumo formavimasis. *Pedagogika*, 85, 36–42.
255. Rodzevičiūtė, E. (2009). Formation of Student Teachers' Pedagogical Competence during Teaching practice. *The Quality of Education and Culture*, 1, Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg./ed.), 313–322.
256. Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: Via recta.
257. Ross, J. A., Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: the Mediating effects of Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 179–199. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/09243450600565795>
258. Runnel, M. I., Pedaste, M., Leijen, Ä. (2013). Reflection in the Context of Inquiry-Based Science Education. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (1), 107–118.
259. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
260. Rupšienė, L., Skarbalienė, A. (2010). The Characteristics of Teacher Leadership. *Tiltai*, 4 (53), 67–76.
261. Salter, C. R. (2009). A Study of Follower's Personality, Implicit Leadership Perceptions, and Leadership Ratings. *Journal of Leadership Studies*, 2 (4), 48–60.
262. Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
263. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2008). *Besimokanti mokykla: knyga praktikui*. Vilnius: The Book.

264. Sergiovanni, T. J. (1998). Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools. In *International Handbook of Educational Change*. 2001. Part I. (pp. 576–595). London: Kluwer Academic Publishers.
265. Sharan, Sh., Chin Tan, I. G. (2013). *Mokyklų darbo organizavimas, siekiant užtikrinti veiksmingą mokymąsi*. Vilnius: UAB „Magistrai“.
266. Shon, K. C. (2006). *Teacher Professionalism*. Faculty Publications and Presentations. Paper 46. Prieiga per internetą: http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46.
267. Silver, H. F., Strong, R. W., Perini, M. J. (2012). *Mokytojas strategas: kaip kiekvienai pamokai pasirinkti tinkamą, tyrimais pagrįstą mokymo metodą*. Vilnius: UAB Rgrupė.
268. Sinek, S. (2014). *Pradėkime nuo klausimo kodėl. Kaip puikūs lyderiai įkvepia veikti*. Vilnius: Eugrimas.
269. Singer, M., S., Singer, A., E. (1986). Relation between Transformational vs Transactional Leadership Preference and Subordinates' Personality: An Exploratory Study. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 775–780.
270. Sydänmaanlakka, P. (2013). *Intelligent Leadership and Leadership Competencies: Developing a Leadership Framework for Intelligent Organizations: daktaro disertacija (Doctor of Philosophy)*. Helsinki: Helsinki University of Technology.
271. Skarbalienė, A. (2015). *Mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos kaip studentų lyderystės kompetencijų ugdymo veiksnys: daktaro disertacija (07 S)*. Klaipėda: KU.
272. Skarbalienė, A., Rupšienė, L. (2013). The Need for Students of Pedagogy Programmes to Develop Leadership Competencies and its Realization in Lithuanian Higher Education. *Tiltai*, 3, 221–230.
273. Skaržauskienė, A. (2008). *Sisteminis mąstymas kaip kompetencija lyderystės paradigmoje: daktaro disertacija (03 S)*. Kaunas: ISM.
274. Soysal, N. (2012). Review of Teacher Competency Studies in Turkey. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (3), 104–108.
275. Steward, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 54*, 1–29.
276. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
277. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai
278. Sun, J., Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11 (4), 418–451. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/15700763.2012.681001>
279. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. (2013). European Commission. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm.
280. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. (2012). European Commission. Prieiga per internetą: <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>
281. Šernas, V. (1998). Pedagogo meistriškumo lygiai mokant profesijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 83–93.
282. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961–968.
283. Šilingienė, V. (2012). *Lyderystė*. Kaunas: Technologija.
284. Šukys, A. (1996). *Sisteminės sudėtingų organizacijų modeliavimo, projektavimo ir tobulinimo metodologijos pagrindiniai bruožai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

285. Taylor, W. (1994). Teacher Education: Backstage to Centre Stage (pp. 43–60). *Governments and Professional Education*. Ed. T. Becher. Buckingham: Open University Press.
286. Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vencloviene, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: http://www.alternatyvusisugodymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf.
287. *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*. (2010). European Union: Belgium. <http://dx.doi.org/doi10.2766/63494>
288. Tejada, Scandura, Pillai, (2001). The MLQ revisited: Psychometric Properties and Recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12, 31–52.
289. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (2008). Ed. L. M. Given. Los Angeles, London [etc.]: Sage Publications.
290. Thigpen, M. L., Solomon, L., Brown, R. M., Eggers, J., Halley, D. (2005). *Correctional Leadership Competencies for the 21st Century: Executives and Senior-Level Leaders*. Washington: National Institute of Corrections.
291. Tidikis, R. (2003). *Socialinių tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
292. Tijūnelienė, O., Kavaliauskienė, V. (2009). Juozo Vaitkevičiaus kvietimas mokytojui pažinti save. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 174–183.
293. Tokmak, H. S., Yelken, T. Y., Konokman, G. Y. (2013). Pre-Service Teachers' Perceptions on Development of Their IMD Competencies through TPACK-Based Activities. *Educational Technology & Society*, 16 (2), 243–256.
294. Tolutienė, G. (2014). Profesionalumo tobulinimas tutoriaus veiklos kontekste: teoriniai ir empiriniai aspektai. *Andragogika*, 1 (5), 162–179. <http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v5i0.970>
295. Tubbs, S. L., Schulz, E. (2006). Exploring a Taxonomy of Global Leadership Competencies and Meta-competencies. *The Journal of American Academy of Business*, 8 (2), 29–34.
296. Üstuner, M., Demirtas, H., Cömert, M. (2009). The Attitudes of Prospective Teachers Towards the Profession of Teaching (The Case of Inonu University, Faculty of Education). *Education and Science*, 34 (151), 140–155.
297. Vaicekauskienė, V. (2007). *Švietimo politikos analizės pangrindai*. Vilnius: ŠAC.
298. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
299. Vasiliauskas, R. (2015). Emocijos ir vertybės mokymo(si) procese. *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Ed. E. Martišauskienė. Vilnius: Edukologija, 88–119.
300. Viršulienė, K. (2014). *Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimai ir jų ugdymas(is): daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
301. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
302. Voveris, V. (1990). *Pedagogas – mūsų viltis ir nerimas*. Kaunas: Šviesa.
303. Watt, H. M. G., Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
304. Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2012.03.003>

305. Wells, C. M., Maxfield, C. R. (2010). Preparing Superintendents for Building Teacher Leadership: Implications for University Programs. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5 (2), 1–9.
306. Wilkins, C. (2009). The Masters Level Teaching Profession: Enhancing or Managing Professionalism? *European Conference on Educational Research*, Vienna, Austria 28–30 September. Prieiga per internetą: <https://www2.le.ac.uk/departments/education/documents/chris-wilkins-staff-page/The%20Masters%20Level%20Teaching%20Profession%20Enhancing%20or%20Managing%20Professionalism%20-ECER%202009.pdf>.
307. Whalley, M., E. (2011). Leading and Managing in the Early Years. *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. Eds. L. Miller, C. Cable. Los Angeles, London [etc.]: Sage Publications, 13–28.
308. Xu, Y., Patmor, G. (2012). Fostering Leadership Skills in Pre-Service Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (2), 252–256.
309. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: VDU.
310. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos: mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
311. Žvirdaukas, D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu: daktaro disertacija (07 S)*. Kaunas: KTU.
312. Žvirdauskas, D., Jucevičienė, P. (2004). School Principal as a Leader in the Evaluations Performed by the School Community: the Search for the Prevailing Theory of Leadership. *Socialiniai mokslai*, 3 (45), 84–94.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

For use by Rasa Nedzinskaite only. Received from Mind Garden, Inc. on December 20, 2013



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

2 PRIEDAS

PEDAGOGŲ TRANSFORMACINĖS, TRANSAKČINĖS LYDERYSTĖS IR PROFESIONALUMO SĄSAJOS (Pusiaus struktūruotas interviu)

1. Trumpai papasakokite apie save
2. Kas Jus paskatino rinktis mokytojo profesiją? (PI)
3. Trumpai papasakokite situaciją, įvykį, kai supratote, kad pasirinkote „teisingą“ kelią (mokytojo darbą). (PI)
4. Koks, Jūsų manymu, yra „šiuolaikinis“ mokytojas? (PP)
5. Kokių savybių, gebėjimų reikia šiandien mokytojui? (PI)
6. Trumpai „nupieškite“ mokytojo paveikslą. (PI)
7. Ar dabar mokant mokinius tenka įdėti daugiau pastangų, kad juos pavyktų sudominti? (PP)
8. Kaip apibūdintumėte mokytojo vaidmenį mokiniams?
9. Kaip manote, ar mokytojų kompetencija turi įtakos mokinių pasiekimams? (L)
10. Kokiomis priemonėmis mokytojas gali skatinti teigiamus mokinių pasiekimus? (L)
11. Prisiminkite nors kelias situacijas, kai pirmenybę atidavėte mokinių norams, poreikiams, pamiršdami savuosius poreikius (situacijas apibūdinkite)? (L)
12. Kokias mokinių skatinimo strategijas naudojate? (L)
13. Kaip suprantate „intelektualus mokinių skatinimas“? (L)
14. Kuriuo iš mokinių ir mokytojų santykių modelių vadovaujate? Mokytojas – autokratinis klasės vadovas ar mokytojas – pagalbos teikėjas mokiniams. Iliustruokite pavyzdžiais, pagrįskite. (PP)
15. Iliustruokite pavyzdžiais, kai Jūsų kaip pedagogo profesionalo žinios, gebėjimai, veikla padarė poveikį mokinių pasiekimams, mokyklos bendruomenei (pokyčiai). (PP) (L)
16. Mokyimo metodų, technologijų (pa)naudojimas ugdymo procese. (PP)
17. Taikomos vertinimo, įsivertinimo (refleksijos) technikos, strategijos pedagoginiame darbe (asmeniniame, tarpasmeniniame lygmenyse). (PP) (L)
18. Mokytojo veikla už klasės ribų. (L)
19. Apibūdinkite mokytojų bendruomenės bendravimo, bendradarbiavimo ypatumus. (L)
20. Kaip apibūdintumėte mokytoją profesionalą? (PP)
21. Kokių kompetencijų (žinių, gebėjimų) stinga „jauniesiems“ mokytojams? (PP)
22. Ką patartumėte institucijoms ruošiančioms mokytojus?
23. Kokie būtini pokyčiai švietimo sistemoje (mokykloje kaip organizacijoje, mokytojų bendruomenėje, klasėje ir t. t.) turėtų įvykti siekiant užtikrinti švietimo kokybę plačiąja prasme?

Rasa Nedzinskaitė

**BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ TRANSFORMACINĖS LYDERYSTĖS KOMPETENCIJA
SIEKIANT EDUKACINIO PROFESIONALUMO**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Redagavo Danguolė Kopūstienė
Maketavo Donaldas Petrauskas

SL 605. 26 sp. l. Tir. 10 egz. Užsak. Nr. 16-031
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt